

Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit

**Empirische Untersuchung zur Zweisprachigkeit am Beispiel von Kindern
in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG) in Ostbelgien**

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen
Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen
Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte
Dissertation

vorgelegt von

Marianne Wilken, geb. Dicks, M.A.

aus

Labbeck, heute Sonsbeck, im Kreis Wesel

Berichter: HD Dr. Martina Ziefle

PD Dr. Ralph Radach

Tag der mündlichen Prüfung: 18. Juli 2005

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek
online verfügbar.

Die vorliegende Dissertation wurde ursprünglich von Prof. Dr. Dieter Heller am Institut für Psychologie der RWTH in Aachen betreut. Mit seinem Tod im November 2003 verlor die Autorin mehr als ihren Doktorvater. Ihm ist diese Arbeit gewidmet.

An dieser Stelle sei insbesondere der Schulleitung, den Lehrern und Erziehern sowie allen anderen Personen, die diese Arbeit tatkräftig unterstützt haben, noch einmal herzlich für die hervorragende Zusammenarbeit gedankt.

Inhaltsübersicht

1. Einleitung	1
2. Die Methoden der Spracherwerbsforschung	4
2.1 Die interdisziplinäre Erforschung der Sprache	4
2.2 Methoden zur Erforschung des Spracherwerbverlaufs	5
2.3 Methoden zum Erfassen von Sprachkompetenz	9
3. Der Erstspracherwerb	12
3.1 Sprechen lernen	13
3.2 Gesprochene vs. geschriebene Sprache	21
3.3 Lesen lernen	22
3.4 Modelle der monolingualen Sprachverarbeitung	26
4. Der Zweitspracherwerb	30
4.1 Die Problematik der Definition von Bilingualität	32
4.2 Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb	34
4.3 Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit	36
4.4 Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit	52
4.5 Modelle der bilingualen Sprachverarbeitung	53
5. Die sprachlichen Gegebenheiten in Ostbelgien	57
5.1 Belgiens Staats- und Sprachstruktur	57
5.2 Der Sprachenstreit	60
5.3 Die Bedeutung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ostbelgien	61
5.4 Das belgische Unterrichtswesen	63
5.5 Die Erforschung der Sprachensituation in Ostbelgien	68
5.6 Die Bedeutung der Sprachensituation in Ostbelgien für Deutschland	70
6. Die Methoden und die Durchführung der Studie	73
6.1 Die ausgewählten Methoden	73
6.2 Der Fragebogen zu biographischen Daten und zum familiären Sprachgebrauch	77
6.3 Das Erfassen der Sprachkompetenz	79
6.4 Der Erhebungsort, die Probanden und die Durchführung	95
7. Allgemeine Befunde zur Sprachkompetenz der Kinder	101

7.1	Die Herkunftssprachen der Kinder	101
7.2	Die Einschätzung der Sprachkompetenz	108
7.3	Die Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe	116
7.4	Die Befunde der Zahlenleseaufgabe	125
7.5	Die Befunde der Experimente	127
8.	Die Analyse der Sprachgruppen	142
8.1	Die doppelt halbsprachigen Kinder	142
8.2	Die einsprachigen Kinder	148
8.3	Die zweisprachigen Kinder	151
8.4	Die sprachdominanten Kinder	153
8.5	Die Kinder zweisprachiger Eltern	155
8.6	Die Kinder im Sprachbad	158
8.7	Der Vergleich der Sprachgruppen	161
9.	Allgemeine Diskussion der Befunde	170
10.	Zusammenfassung	177
11.	Ausblick	180
12.	Literaturverzeichnis	181
13.	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	205
Anhang		208
Anhang A1:	Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Französisch	208
Anhang A2:	Sprachliche Ausgangssituation der DG um 1920	209
Anhang B1:	Erzieherfragebogen zum Sprachengebrauch	210
Anhang B2:	Schülerfragebogen zum Sprachengebrauch	211
Anhang B3:	Questionnaire d'usage des langues	212
Anhang B4:	Wahl der Fragebogenversion	213
Anhang C1:	Benennung der Objekte mit bis zu drei Alternativen	214
Anhang C2:	Benennung von Objekt und Farbe	215
Anhang C3:	Auswertungsbogen der Naming- Aufgabe, Version 1	216
Anhang C4:	Auswertungsbogen der Naming- Aufgabe, Version 2	217
Anhang C5:	Sprachauffälligkeiten der Kindergartenkinder	218
Anhang C6.1:	Vergleich der Versionen der Bildbenennung, Teil 1	219
Anhang C6.2:	Vergleich der Versionen der Bildbenennung, Teil 2	220

Anhang C6.3: Trennschärfekoeffizienten der Bilder	221
Anhang C6.4.1: Ergänzende Daten zu den Punkten je Altersgruppe	222
Anhang C6.4.2: Kompetenz des Französischen der Dialektsprecher	223
Anhang C6.5.1: Kategorisierung der Punkte der Kindergartenkinder	223
Anhang C6.5.2: Kategorisierung der Punkte der Primarschüler	223
Anhang C7: Bildbenennungsleistung in der Unterrichtssprache	224
Anhang D1: Zahlenlesebogen 1-4	225
Anhang D2: Zahlenlesebogen 1-9	226
Anhang E1: Bilder im Picture-Naming Experiment	227
Anhang E2: Vergleichbarkeit der Bilder in den Blöcken	229
Anhang E3: Auswertungsbogen für das Picture-Naming Experiment	230
Anhang E4: Zusammenhang zwischen Voice-Key- und Key-Messung	232
Anhang E5: Kategorisierung der Daten der Vorschulkinder	233
Anhang F1: Deutscher Fragebogen für die Sechstklässler	234
Anhang F2: Französischer Fragebogen für die Sechstklässler	235
Anhang G1: Bilder & Wörter im Picture-Word-Naming Experiment	236
Anhang G2: Vergleichbarkeit der Items beim Picture-Word-Naming	238
Anhang G3: Auswertungsbogen 1 zum Picture-Word-Naming	239
Anhang G4: Auswertungsbogen 2 zum Picture-Word-Naming	240
Anhang H1: Bilder & Wörter im Picture-Word-Matching Experiment	241
Anhang H2: Vergleichbarkeit der Items beim Picture-Word-Matching	249

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Die Methoden der Spracherwerbsforschung	4
2.1 Die interdisziplinäre Erforschung der Sprache	4
2.2 Methoden zur Erforschung des Spracherwerbverlaufs	5
2.3 Methoden zum Erfassen von Sprachkompetenz	9
3. Der Erstspracherwerb	12
3.1 Sprechen lernen	13
3.1.1 Die phonetisch-phonologische Entwicklung	13
3.1.1.1 Schreien, Gurren und Lallen (in den ersten Lebensmonaten)	13
3.1.1.2 Die Deflation sprachlicher Laute	14
3.1.2 Die semantisch-lexikalische Entwicklung	15
3.1.2.1 Das Einwortstadium (etwa ab dem ersten Lebensjahr)	15
3.1.2.2 Die Übergeneralisierung und Überdiskriminierung von Bedeutungen	15
3.1.3 Die morphologisch-syntaktische Entwicklung	16
3.1.3.1 Das Zweiwortstadium (etwa mit anderthalb Jahren)	17
3.1.3.2 Das Stadium des Telegrammstils (etwa ab dem zweiten Lebensjahr)	18
3.1.3.3 Die Übergeneralisierung von Regeln	19
3.1.3.4 Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen (im Vorschul- und Schulalter)	19
3.2 Gesprochene vs. geschriebene Sprache	21
3.3 Lesen lernen	22
3.3.1 Methoden des Lesenlernens	23
3.3.1.1 Die Buchstabiermethode	23
3.3.1.2 Die Silbenmethode	23
3.3.1.3 Die Ganzwortmethode	24
3.3.2 Entwicklungsphasen des Lesenlernens	24
3.3.2.1 Das logographische Stadium	24
3.3.2.2 Das alphabetische Stadium	25
3.3.2.3 Das orthographische Stadium	25
3.4 Modelle der monolingualen Sprachverarbeitung	26
4. Der Zweitspracherwerb	30
4.1 Die Problematik der Definition von Bilingualität	32
4.2 Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb	34
4.3 Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit	36
4.3.1 Primärer und sekundärer Zweitspracherwerb	36

4.3.2	Die Bedeutung des Zeitpunkts des Zweitspracherwerbs	38
4.3.3	Die Struktur des bilingualen mentalen Lexikons	39
4.3.4	Phänomene der Zweisprachigkeit	42
4.3.4.1	Das Phänomen des Verstummens	42
4.3.4.2	Das Phänomen des Codeswitching	43
4.3.4.3	Das Phänomen der Interferenz	46
4.3.4.4	Das Phänomen der Fossilisierung	48
4.3.5	Das Erlernen einer Fremdsprache	49
4.4	Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit	52
4.5	Modelle der bilingualen Sprachverarbeitung	53
5.	Die sprachlichen Gegebenheiten in Ostbelgien	57
5.1	Belgiens Staats- und Sprachstruktur	57
5.2	Der Sprachenstreit	60
5.3	Die Bedeutung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ostbelgien	61
5.4	Das belgische Unterrichtswesen	63
5.4.1	Die Debatte um die Unterrichts- und die Fremdsprache in der DG	63
5.4.2	Das belgische Unterrichtswesen	64
5.4.2.1	Die Kindergärten	65
5.4.2.2	Die Primarschulen	66
5.4.2.3	Die Sekundarschulen	66
5.4.2.4	Das Hochschulwesen	67
5.5	Die Erforschung der Sprachensituation in Ostbelgien	68
5.6	Die Bedeutung der Sprachensituation in Ostbelgien für Deutschland	70
6.	Die Methoden und die Durchführung der Studie	73
6.1	Die ausgewählten Methoden	73
6.2	Der Fragebogen zu biographischen Daten und zum familiären Sprachgebrauch	77
6.3	Das Erfassen der Sprachkompetenz	79
6.3.1	Die Einschätzung der Sprachkompetenz	79
6.3.2	Die mündliche Bildbenennungsaufgabe	81
6.3.3	Die mündliche Zahlenleseaufgabe	85
6.3.4	Das Picture-Naming Experiment	86
6.3.5	Das Picture-Word-Naming Experiment	91
6.3.6	Das Picture-Word-Matching Experiment	93
6.4	Der Erhebungsort, die Probanden und die Durchführung	95
7.	Allgemeine Befunde zur Sprachkompetenz der Kinder	101

7.1	Die Herkunftssprachen der Kinder	101
7.1.1	Die Sprache(n) der Eltern	101
7.1.2	Die Sprache(n) der Geschwister	104
7.1.3	Der Gebrauch des Dialekts in den Familien	105
7.1.4	Die Diskussion der Befunde zum Sprachgebrauch in den Familien	106
7.2	Die Einschätzung der Sprachkompetenz	108
7.2.1	Die Einschätzung der Sprachkompetenz der Kindergartenkinder	108
7.2.2	Die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz der Primarschüler	110
7.2.3	Die Niveaugruppenzugehörigkeit im Fremdsprachenunterricht	112
7.2.4	Die Diskussion der Schätzurteile	113
7.3	Die Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe	116
7.3.1	Die Bildbenennungsaufgabe in der Hauptuntersuchung	117
7.3.2	Die Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe	120
7.3.3	Die Diskussion der Befunde der Bildbenennungsaufgabe	123
7.4	Die Befunde der Zahlenleseaufgabe	125
7.5	Die Befunde der Experimente	127
7.5.1	Die Befunde des Picture-Naming Experiments	127
7.5.2	Die Befunde des Picture-Word-Naming Experiments	132
7.5.3	Die Befunde des Picture-Word-Matching Experiments	136
7.5.4	Die Diskussion der Befunde der Experimente	137
8.	Die Analyse der Sprachgruppen	142
8.1	Die doppelt halbsprachigen Kinder	142
8.1.1	Die doppelt halbsprachigen Kindergartenkinder	142
8.1.2	Die doppelt halbsprachigen Primarschüler	144
8.1.3	Die Diskussion der Befunde zur Halbsprachigkeit	146
8.2	Die einsprachigen Kinder	148
8.2.1	Die einsprachigen Kindergartenkinder	148
8.2.2	Die einsprachigen Primarschüler	149
8.2.3	Die Diskussion der Befunde der einsprachigen Kinder	149
8.3	Die zweisprachigen Kinder	151
8.3.1	Die zweisprachigen Kindergartenkinder	151
8.3.2	Die zweisprachigen Primarschüler	152
8.3.3	Die Diskussion der Befunde der zweisprachigen Kinder	152
8.4	Die sprachdominanten Kinder	153
8.4.1	Die sprachdominanten Kindergartenkinder	153
8.4.2	Die sprachdominanten Primarschüler	154
8.4.3	Die Diskussion der Befunde der sprachdominanten Kinder	154

8.5	Die Kinder zweisprachiger Eltern	155
8.5.1	Die Kinder mit zwei verschiedensprachigen Elternteilen	156
8.5.2	Die Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil	156
8.5.3	Die Diskussion der Befunde der Kinder zweisprachiger Eltern	157
8.6	Die Kinder im Sprachbad	158
8.6.1	Die Kinder im Sprachbad im deutschsprachigen Zweig	158
8.6.2	Die Kinder im Sprachbad im französischsprachigen Zweig	159
8.6.3	Die Diskussion der Befunde der Kinder im Sprachbad	160
8.7	Der Vergleich der Sprachgruppen	161
8.7.1	Der Vergleich der sprachdominanten und der zweisprachigen Kinder	162
8.7.3	Der Vergleich der ein- und zweisprachigen Vorschulkinder	165
8.7.2	Der Vergleich der sprachdominanten und der zweisprachigen Sechstklässler	166
8.7.4	Die Diskussion des Vergleichs der Sprachgruppen	168
9.	Allgemeine Diskussion der Befunde	170
10.	Zusammenfassung	177
11.	Ausblick	180
12.	Literaturverzeichnis	181
13.	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	205
Anhang		208
Anhang A1:	Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Französisch	208
Anhang A2:	Sprachliche Ausgangssituation der DG um 1920	209
Anhang B1:	Erzieherfragebogen zum Sprachengebrauch	210
Anhang B2:	Schülerfragebogen zum Sprachengebrauch	211
Anhang B3:	Questionnaire d'usage des langues	212
Anhang B4:	Wahl der Fragebogenversion	213
Anhang C1:	Benennung der Objekte mit bis zu drei Alternativen	214
Anhang C2:	Benennung von Objekt und Farbe	215
Anhang C3:	Auswertungsbogen der Naming- Aufgabe, Version 1	216
Anhang C4:	Auswertungsbogen der Naming- Aufgabe, Version 2	217
Anhang C5:	Sprachauffälligkeiten der Kindergartenkinder	218
Anhang C6.1:	Vergleich der Versionen der Bildbenennung, Teil 1	219
Anhang C6.2:	Vergleich der Versionen der Bildbenennung, Teil 2	220

Anhang C6.3: Trennschärfekoeffizienten der Bilder	221
Anhang C6.4.1: Ergänzende Daten zu den Punkten je Altersgruppe	222
Anhang C6.4.2: Kompetenz des Französischen der Dialektsprecher	223
Anhang C6.5.1: Kategorisierung der Punkte der Kindergartenkinder	223
Anhang C6.5.2: Kategorisierung der Punkte der Primarschüler	223
Anhang C7: Bildbenennungsleistung in der Unterrichtssprache	224
Anhang D1: Zahlenlesebogen 1-4	225
Anhang D2: Zahlenlesebogen 1-9	226
Anhang E1: Bilder im Picture-Naming Experiment	227
Anhang E2: Vergleichbarkeit der Bilder in den Blöcken	229
Anhang E3: Auswertungsbogen für das Picture-Naming Experiment	230
Anhang E4: Zusammenhang zwischen Voice-Key- und Key-Messung	232
Anhang E5: Kategorisierung der Daten der Vorschulkinder	233
Anhang F1: Deutscher Fragebogen für die Sechstklässler	234
Anhang F2: Französischer Fragebogen für die Sechstklässler	235
Anhang G1: Bilder & Wörter im Picture-Word-Naming Experiment	236
Anhang G2: Vergleichbarkeit der Items beim Picture-Word-Naming	238
Anhang G3: Auswertungsbogen 1 zum Picture-Word-Naming	239
Anhang G4: Auswertungsbogen 2 zum Picture-Word-Naming	240
Anhang H1: Bilder & Wörter im Picture-Word-Matching Experiment	241
Anhang H2: Vergleichbarkeit der Items beim Picture-Word-Matching	249

1. Einleitung

Das Vereinte Europa soll nach dem Willen des Maastrichter Vertrages ein Europa werden, in welchem die für unseren Kontinent charakteristische Vielfalt von Sprachen und Kulturen erhalten bleiben soll. Nicht nur dieses vorrangige politische Ziel, sondern auch die Globalisierung von Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur haben einen starken Zuwachs des Fremdsprachenbedarfs zur Folge. Die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit (verstanden als Kompetenz in mehr als zwei Sprachen) wird zu einer zentralen gesellschafts- und bildungspolitischen Aufgabe der nächsten Jahrzehnte (DGFF, FMF & GAL, 1998).¹

Mit der Aufhebung der innereuropäischen Grenzen ist das Recht eines jeden Europäers verbunden, in einem europäischen Land seiner Wahl zu leben und zu arbeiten. Allerdings nutzten noch unmittelbar vor der Osterweiterung im Frühjahr 2004 lediglich 2% aller europäischen Erwerbstätigen diese Chance. Dies ist nicht nur auf die immer noch beträchtlichen bürokratischen Hürden zurückzuführen, sondern auch darauf, dass es nur wenige zwei- oder gar mehrsprachige Europäer gibt, die von diesem Recht Gebrauch machen können.

Für eine Ausweitung der Multilingualität in Europa wäre der Nachweis hilfreich, dass es prinzipiell jedem Menschen möglich ist, zwei und mehr Sprachen zu erwerben und sich in ihnen zu verständigen. Doch während der Erwerb einer ersten Sprache scheinbar mühelos vonstatten zu gehen scheint, werden beim Erwerb weiterer Sprachen zahlreiche Probleme beobachtet. So führt der herkömmliche Fremdsprachenunterricht eher selten zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Und auch die sprachlichen Probleme, die Kinder aus Immigrantenfamilien häufig haben, lassen selbst Fachleute befürchten, eine Zwei- oder Mehrsprachigkeit könne nur von besonders Sprachbegabten erreicht werden.

Die vorliegende Arbeit vergleicht verschiedene Wege zur Bi- oder Multilingualität. Sie sucht Antworten auf zentrale Fragen wie z.B.: Haben zweisprachig aufwachsende Kinder dauerhaft einen Vorteil gegenüber Kindern, die ihre Kenntnisse in einer weiteren Sprache durch (frühen) Fremdsprachenunterricht erworben haben? Kann frühes Fremdsprachenlernen zu „echter“ Zweisprachigkeit führen? Wird die Kompetenz in der Erstsprache durch den frühen Erwerb weiterer Sprachen (auch z.B. eines Dialekts) beeinträchtigt?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden die Erhebungen für die vorliegende Studie in einem Land durchgeführt, in dem alle Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit existieren. Es handelt sich dabei um den Nachbarstaat Belgien. Dieser europäische Staat verfügt über drei Sprachgemeinschaften: die Flämischsprachige im Norden, die Französischsprachige im Süden und die Deutschsprachige Gemeinschaft (DG) im Osten.

¹ DGFF = Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, FMF = Fachverband Moderne Fremdsprachen, GAL = Gesellschaft für Angewandte Linguistik.

Die DG hat eine Sonderstellung in Belgien. Die deutsche Sprache genießt als Minderheitensprache einen besonderen Schutz, aber auch das Französische spielt eine entscheidende Rolle, da die DG geographisch in die Französischsprachige Gemeinschaft eingebettet ist und es eine französischsprachige Minderheit in Ostbelgien gibt. Darüber hinaus wird der lokale Dialekt - anders als in Deutschland - auch von der jüngeren Bevölkerung gesprochen.

Frühes Fremdsprachenlernen ab dem 1. Schuljahr wird in Belgien bereits seit mehreren Jahren realisiert, denn das erklärte Bildungsziel lautet: „Eine gründliche Erlernung der Muttersprache und eine frühe Förderung der Zweitsprache“ (siehe INFORMATIONSBLATT DER CSP [Christlich-Soziale-Partei] Ostbelgiens vom Februar 2001). In Deutschland steckt die Fremdsprachenfrühförderung dagegen noch in den Kinderschuhen. Erst ein Gesetz, das alle europäischen Primarschulen dazu aufforderte, eine erste Fremdsprache einzuführen, erwirkte, dass seit dem Schuljahr 2003/2004 bundesweit der Fremdsprachenunterricht fester Bestandteil des Curriculums in deutschen Grundschulen ab dem 3. Schuljahr ist.

Hinter der zögerlichen Heranführung deutscher Kinder an eine erste Fremdsprache steckt vor allem die Sorge davor, die Kinder zu überfordern. Dieser Sorge kann ein Nachweis dafür entgegenwirken, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit keine Überforderung, sondern im Gegenteil eine Bereicherung der Kinder darstellt. Um diesen Beweis zu erbringen, wurde für die vorliegende Arbeit als Hauptuntersuchung von Juni bis Dezember 2001 der Sprachengebrauch in den Familien, die Einschätzung der Kompetenz in diesen Sprachen und anhand einer Bildbenennungsaufgabe der mündliche Wortschatzumfang in Deutsch und Französisch bei insgesamt 437 ostbelgischen Kindern im Alter von drei bis dreizehn Jahren erhoben. Darüber hinaus nahmen 40 Vorschulkinder im Juni 2004 an einem Picture-Naming-Experiment teil und hatten außerdem eine Zahlenleseaufgabe zu bewältigen, um weitere Komponenten der Sprachkompetenz zu erfassen, die die Vorschüler in die Primarschule mitbrachten.² Zusätzlich wurde im September 2004 mit 42 Primarschülern der sechsten Jahrgangsstufe ein Picture-Word-Naming-Experiment und ein Picture-Word-Matching-Experiment durchgeführt, um zu quantifizieren, wie bilingual die Schüler gegen Ende ihrer Primarschulzeit waren, und es wurde die Bildbenennungsaufgabe der Hauptuntersuchung wiederholt.³

² Die Bezeichnungen Schüler, Lehrer und Erzieher umfassen im Folgenden stets beide Geschlechter.

³ Der große zeitliche Abstand zwischen der Hauptuntersuchung und den Experimenten war u. a. durch die schwere Erkrankung und schließlich den Tod des Doktorvaters der Autorin bedingt.

Allerdings hätten die Experimente in dieser Form (siehe weiter unten) zu einem früheren Zeitpunkt nicht stattfinden können, da etliche der Standardisierungsdaten für die verwendete Bilderdatei (s. u.) erst seit 2003 (deutsche Standardisierung, siehe BATES ET AL.) bzw. 2004 (französische Standardisierung, siehe ALARIO ET AL.) vorliegen.

Die Erhebungen fanden mit tatkräftiger Unterstützung der Schulleitung an einer ausgewählten Schule in Ostbelgien statt, die sowohl einen Kindergarten als auch eine sechs Schuljahre umfassende Primarschule beherbergt. Die Schule verfügt über einen deutschsprachigen und einen französischsprachigen Zweig mit in etwa vergleichbaren Schülerzahlen. In beiden Zweigen wird ab dem ersten Schuljahr in der jeweils anderen Sprache Fremdsprachenunterricht erteilt (im deutschsprachigen Zweig in Französisch, im französischsprachigen Zweig in Deutsch). Da außerdem viele Kinder in zwei- und mehrsprachigen Familien aufwuchsen und einige Kinder sich im Sprachbad befanden (zu Hause wurde nur die jeweilige Fremdsprache gesprochen), konnte der Beitrag untersucht werden, den Elternhaus und Schule jeweils zur Sprachentwicklung der Kinder leisteten.

In Kapitel 2 dieser Arbeit wird zunächst ein Überblick über einschlägige Methoden der Sprachentwicklungsforschung vorausgeschickt und es werden in Kapitel 3 die wichtigsten Stadien des natürlichen Erstspracherwerbs beschrieben. Dabei wird zwischen dem mündlichen Spracherwerb und dem Lesenlernen differenziert, da beide Kompetenzbereiche in den empirischen Studien erfasst werden. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 auf den Zweitspracherwerb und den sehr weiten Definitionsspielraum der Zweisprachigkeit eingegangen, und es werden die verschiedenen Dimensionen und Phänomene der Bilingualität dargestellt. Dem Überblick über die Sprachensituation in Ostbelgien und den aus ihr resultierenden Besonderheiten des Bildungswesens sowie deren Bedeutung für Deutschland ist das 5. Kapitel gewidmet. Kapitel 6 erläutert die ausgewählten Methoden und beschreibt die Durchführung der verschiedenen Erhebungen.

Das Quantifizieren der bilingualen Sprachkompetenz stellte eine besondere Herausforderung dar, weil bislang kein standardisiertes Messinstrument zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch für eine so große Altersspanne veröffentlicht wurde. Einzig dem Test zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS), der 1999 von KRAMPEN, BLATZ, BRENDL, FREILINGER & MEDERNACH entwickelt wurde, konnte die Autorin wertvolle Anregungen für das eigene Erhebungsmaterial entnehmen.

Die Befunde zur Sprachkompetenz der Kinder werden in Kapitel 7 dargestellt und in Kapitel 8 erfolgen die detaillierte Analyse und der Vergleich der Sprachgruppen und der verschiedenen Wege zur Zweisprachigkeit (zweisprachige Kindererziehung, Sprachbad und frühes Fremdsprachenlernen). Auf der Basis dieser Befunde werden in Kapitel 9 Bedingungen herausgearbeitet, die das Entstehen effektiver Zweisprachigkeit begünstigen. Der Zusammenfassung in Kapitel 10 folgt schließlich in Kapitel 11 ein kurzer Ausblick mit einem Fazit und möglichen Anknüpfungspunkten zur Fortführung dieser Arbeit.

2. Die Methoden der Spracherwerbsforschung

Wissenschaften – gleich welcher Richtung – arbeiten nie mit konkreten Ereignissen an sich, sondern immer mit in Sprache gefasster Realität... (SCHNELL, HILL & ESSER, 1999: 48).

Alle Wissenschaftszweige, die sich mit Sprache beschäftigen, verbindet ein und dasselbe Problem, denn Sprache kann nur durch Sprache erforscht werden (siehe LEMBECK & JONAS, 2000: 43). Eine Sprache ist ein System von akustischen Lauten oder visuellen Zeichen, denen bestimmte Bedeutungen zugeordnet werden können. Es handelt sich dabei um ein äußerst komplexes System. Dieser Komplexität wird u. a. durch interdisziplinäre Forschung Rechnung getragen.

2.1 Die interdisziplinäre Erforschung der Sprache

Mit der Gewinnung von Erkenntnissen über die menschliche Sprache beschäftigen sich Wissenschaftler der unterschiedlichsten Disziplinen. Molekularbiologen und Paläoanthropologen erforschen die genetischen Grundlagen der Sprachfähigkeit und die Evolution des Sprechapparats. Sie fanden heraus, dass einzig der Mensch die anatomischen Voraussetzungen erfüllt, um Sprache oral produzieren zu können.

Besonders wichtig für das Hervorbringen von Sprachlauten ist die Entwicklung des Traktes über dem Kehlkopf als Resonanzrohr und eine hohe Flexibilität der Artikulationsorgane [...] Beim Neugeborenen ist diese Konfiguration des Vokaltraktes noch nicht vorhanden. Sie bildet sich erst im Laufe der ersten beiden Lebensjahre vollständig aus (ROSSMANN, 1996: 80).

Informatiker entwickeln Computerprogramme, die charakteristische Elemente des Verlaufs des menschlichen Spracherwerbs - wie z.B. die Übergeneralisierung (siehe Kapitel 3) - simulieren (z.B. RUMELHART & MCCLELLAND, 1986).

Neurologen, Neurophysiologen und Neuropsychologen können Aktivitäten verschiedener Bereiche im Gehirn während der Sprachrezeption und -produktion mit so genannten bildgebenden Verfahren sichtbar machen. Solchen Verfahren liegt die Annahme zugrunde, dass Bereiche, die während einer bestimmten Tätigkeit besonders stark durchblutet werden, auch in besonderem Maße beteiligt sind. Auf diese Weise konnte gezeigt werden, dass bei der Rezeption und der Produktion unterschiedlicher Sprachen auch unterschiedliche Regionen aktiviert sind, wenn die Sprachen deutlich zeitversetzt gelernt wurden (siehe APELTAUER, 1997: 68 und MÜLLER, 2003).

Innerhalb der Psychologie beschäftigen sich neben der Neuropsychologie mehrere weitere Forschungsrichtungen mit dem Phänomen Sprache. Die Entwicklungspsychologie und die Lernpsychologie konzentrieren sich auf den Verlauf des Spracherwerbsprozesses und die

Lernbarkeit von Sprachen (siehe WODE, 1993).⁴ Die Wahrnehmungspsychologie untersucht die Merkmale der gesprochenen Sprache und analysiert, wie das Verstehen gesprochener Sprache funktioniert (siehe GOLDSTEIN, 2002: 465ff).⁵ Die Sprachsoziologie bzw. Soziolinguistik und auch die Sozialpsychologie betrachten beispielsweise die Bedeutung der Sprache für die Interaktion zwischen Individuen und Gruppen.

Die Sprachpsychologie oder auch Psycholinguistik beschäftigt sich mit den psychologischen Grundlagen sprachlicher Äußerungen sowohl in gesprochener als auch in schriftlicher Form. Sie analysiert, wie gesprochene Sprache produziert (siehe LEVELT, 1989 und DE BOT, 2000) und geschriebene Sprache verarbeitet wird (siehe z.B. RADACH, 2002) und entwickelt Modelle zur Erklärung und Vorhersage des Ablaufs dieser Prozesse. Sprachpsychologen untersuchen beispielsweise mit speziellen Apparaturen, wie sich die Augen beim Lesen von Sätzen und Texten bewegen und wie bestimmte Eigenschaften des Stimulusmaterials das Blickbewegungsmuster verändern.

Psycholinguisten versuchen, Bereiche der Sprache - beispielsweise der Grammatik - zu identifizieren, die besonders schwer zu bewältigen sind, und suchen nach den Gründen dafür, indem sie sich z.B. fragen, welche Rolle Regeln beim Grammatikerwerb spielen (siehe z.B. RAMSCAR, 2002). In der Psycholinguistik ist auch die Zweitspracherwerbsforschung anzusiedeln. Ihr geht es u. a. darum herauszufinden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Erwerb einer oder mehrerer Sprachen bestehen. Eine zentrale Frage ist hierbei die Frage nach der Struktur des zwei- oder mehrsprachigen mentalen Lexikons und den Sprachverarbeitungsprozessen im Vergleich zur Einsprachigkeit (siehe z.B. SCHREUDER & WELTENS, 1993, RAUPACH, 1994, DE GROOT & KROLL, 1997, NICOL, 2001 und COOK, 2003).

Die verschiedenen Disziplinen und Forschungszweige, die sich mit Sprache beschäftigen, verfügen über ein umfassendes Methodenrepertoire, mit dem Daten erfasst und Erkenntnisse gewonnen werden. Auch die Vielfalt der Methoden trägt der Komplexität des Phänomens Sprache Rechnung.

2.2 Methoden zur Erforschung des Spracherwerbverlaufs

Die wichtigste Quelle für Studien zur Sprachentwicklung sind Kinder, die sprechen lernen. Nahezu jedes Kind lernt scheinbar mühelos und gewissermaßen „wie von selbst“, innerhalb

⁴ Die Sprachpädagogik entwickelt didaktische und methodische Konzepte zur Unterstützung dieses Prozesses.

⁵ Auch Kommunikationswissenschaftler beschäftigen sich mit diesem Aspekt der Sprache (siehe SCHULZ VON THUN, 1992 und 1999). Sie suchen vor allem nach Faktoren, die mit der Interpretation der gesendeten Botschaft zusammenhängen, also zum Verstehen oder auch zum Missverstehen einer „Nachricht“ beitragen können, die vom „Sender“ dem „Empfänger“ mitgeteilt wird.

seiner ersten Lebensjahre mindestens eine Sprache (zumindest in ihren Grundzügen) verstehen und sprechen.

Vor dem Zeitalter der elektronischen Datenverarbeitung waren Studien zum Spracherwerb bei Kindern eher mühsam. Überwiegend in Längsschnittstudien wurden über längere Zeit Spontansprachdaten einiger weniger Kinder mit viel Aufwand aufgezeichnet, mühevoll transkribiert (verschriftlicht) und ausgewertet. Dabei handelte es sich bei den Probanden nicht selten um die eigenen Kinder der Wissenschaftler (siehe z.B. STERN UND STERN, 1928), weil u. a. der große Zeitaufwand eine längerfristige Verfügbarkeit der Kinder erforderte. Es wurde davon ausgegangen, dass der Spracherwerb dieser Kinder repräsentativ sei für alle Kinder.

Heute ist es möglich, Spontansprachdaten von Kindern, die mit Bild- und/oder Tonaufnahmegeräten erfasst wurden, mit speziellen Software-Programmen am PC zu bearbeiten und damit neben Längsschnittstudien verstärkt auch Querschnittstudien mit einer relativ großen Anzahl verschiedener Kinder unterschiedlicher Altersstufen und Sprachgruppen durchzuführen. In der Spontansprachdatenbank CHILDES (siehe MCWHINNEY, 1995) sind beispielsweise Daten von zahlreichen Kindern in unterschiedlichen Sprachen gespeichert. Dadurch ist es z.B. möglich herauszufinden, welche Aspekte des Spracherwerbs kulturunabhängig Gültigkeit besitzen oder kulturspezifisch sind (siehe SZAGUN, 1996).

Sprachdaten von Kindern können außerdem mittels diverser Beobachtungsverfahren erfasst werden. Dazu werden z.B. spezielle Beobachtungsbögen verwendet, auf denen neben soziobiographischen Daten die Häufigkeit des Auftretens von Äußerungen, die für bestimmte Sprachentwicklungsphasen charakteristisch sind, festgehalten wird (siehe z.B. INGENKAMP, 1991 und LÜTGE, 2002).

Informationen über das Sprachverhalten von Kindern können auch mit einem speziellen Fragebogen, der von den Bezugspersonen der Kinder ausgefüllt wird, erfasst werden.⁶ Ein solcher Fragebogen kann geschlossene Fragen mit speziellen Antwortvorgaben, aus denen eine bestimmte Auswahl zu treffen ist, oder offene Fragen enthalten, bei denen die Beantwortung ohne Einschränkungen erfolgt. Je mehr geschlossene Fragen ein Fragebogen enthält, umso weniger aufwändig ist die Auswertung und umso vergleichbarer sind die Antworten der Probanden.

⁶ Allerdings sind für das Ausfüllen eines solchen Fragebogens nicht alle Bezugspersonen eines Kindes gleichermaßen geeignet. Die Eltern antworten beispielsweise nicht immer wahrheitsgemäß und erwähnen z.B. Erkrankungen des Kindes nicht, weil sie ihnen unangenehm sind. Erzieher oder Lehrer sind weniger befangen, kennen allerdings in der Regel die Kinder nicht so gut.

Neben der schriftlichen Befragung können aber auch Informationen über das Sprachverhalten eines Kindes durch eine mündliche Befragung mit den Bezugspersonen eingeholt werden. Je stärker ein solches Interview durch Fragen und Anmerkungen des Interviewers gelenkt wird, umso strukturierter ist es (siehe FLICK, 1996). Strukturierte Verfahren eignen sich besonders für Analysen größerer Sprachgruppen mit dem Ziel generalisierbarer Aussagen. Für Einzelfallanalysen können jedoch Verfahren mit möglichst wenigen Vorgaben aussagekräftiger sein.

Mit diesen Methoden lassen sich Entwicklungsverläufe beim Erwerb des Wortschatzes oder der Grammatikformen bei mehreren Kindern in verschiedenen Altersgruppen mit unterschiedlichen Sprachen analysieren. Durch das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten der Verläufe können Erkenntnisse gewonnen werden, die für alle Kinder gelten.

Eine weitere wichtige Erkenntnisquelle ist die Analyse gestörter Spracherwerbsverläufe bei Kindern (siehe SZAGUN, 2001)⁷, aber auch von Erkrankungen bei Personen aller Altersgruppen, die sich in unterschiedlicher Weise auf das Sprachverhalten auswirken.⁸ Durch die genaue Analyse der Art der Störung und ihrer Auswirkungen auf das Sprachverhalten lassen sich beispielsweise die für bestimmte sprachliche Funktionen zuständigen Gehirnareale lokalisieren und auch Regionen feststellen, die bei einer Störung die brach liegenden Funktionen übernehmen.

Eine wesentliche methodische Erkenntnisquelle der Sprachforschung ist das Experiment. Dabei handelt es sich immer um eine standardisierte Form der Datenerhebung (siehe MISSLER, 1993: 12f). Während bei der Erhebung von Spontansprachdaten und auch bei der Analyse gestörter Spracherwerbsverläufe weitgehend in der natürlichen Umgebung der Probanden (im so genannten Feld) geforscht wird, finden Experimente überwiegend in Laboren statt. Dies bringt zwar den Nachteil einer gewissen Künstlichkeit der Untersuchungssituation mit sich, hat jedoch den Vorteil, dass eine Vielzahl der mit der Sprachrezeption und -produktion zusammenhängenden Variablen kontrolliert und Störvariablen (wie z.B. Umgebungslärm) weitgehend ausgeschlossen werden können. Hinzu kommt, dass im Experiment einzelne Teilbereiche (wie z.B. die akustische Worterkennung) des Phänomens Sprache isoliert und mit gezielten Fragestellungen (Hypothesen) untersucht werden können. Einem Experiment liegen in der Regel theoretische Überlegungen und Modelle zugrunde, die anhand eines speziellen Forschungsdesigns überprüft werden.

⁷ SZAGUN (2001) konnte durch den Vergleich der Sprachentwicklung von Kindern mit beeinträchtigtem und Kindern mit normalem Hören zeigen, dass der Zeitpunkt des Einsetzens des Spracherwerbsprozesses weniger kritisch zu sein scheint als bislang angenommen wurde.

⁸ Dies sind z.B. Aphasien bei Schlaganfallpatienten oder Patienten mit Kopfverletzungen im Bereich der Zentren, die für die Produktion und die Rezeption von Sprache zuständig sind (wie z.B. das Broca-Areal für das Sprechen und das Wernicke-Areal für das Verstehen, siehe ANDERSON, 1996 und FRIEDERICI, 2003).

Bei den heute gängigen experimentellen Methoden wird Sprachmaterial akustisch (per Kopfhörer) oder visuell (per Bildschirm) präsentiert und es wird eine mündliche Antwort oder ein Tastendruck auf einen bestimmten Zielreiz hin gefordert.⁹ Die abhängigen Variablen sind die Reaktionszeiten und die Fehler.

Eine mündliche Antwort (Naming) erfolgt in Form der Benennung eines Bildes oder Objektes sowie des lauten Lesens eines geschriebenen Wortes. Der Proband spricht in ein Mikrofon und das Zeitintervall von der Darbietung des Zielreizes bis zum Einsetzen der Stimme wird gemessen. Dabei ist wichtig zu wissen, dass die Voice-Onset-Zeit (das ist die Zeit, die verstreicht, bis der Stimmapparat „messbar“ in Gang gesetzt wird), je nach zu artikulierendem Wort sehr stark variieren kann (siehe GOLDSTEIN, 2002: 478). Besonders kritisch ist dabei der Anlaut des gesprochenen Wortes (siehe PECHMANN, REETZ & ZERBST, 1989; KESSLER, TREIMAN & MULLENNIX, 2002; RASTLE & DAVIS, 2002). Unterschiedliche Anlaute bedingen unterschiedliche Voice-Onset-Zeiten, was die Reaktionszeiten systematisch verzerren kann. Dies kann dadurch kontrolliert werden, dass Items, die verglichen werden sollen, zumindest den Anlaut gemeinsam haben.

Bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben wird per Tastendruck eine Ja/Nein- Antwort auf Fragen wie z.B.: „Handelt es sich bei dem dargebotenen Stimulus um ein real existierendes Wort?“ oder „Kommt in diesem Wort ein bestimmter Laut vor?“ oder „Passt das Wort zum Bild?“ (siehe JACOBS & GRANGER, 1994 sowie LEMHÖFER, 1999). Da das Stimulusmaterial in der Regel aus Wörtern besteht, eignet sich diese Methode nur für Kinder, die bereits lesen können.

Doch auch mit sehr kleinen Kindern, die noch nicht sprechen können, lassen sich bereits Experimente durchführen. So kann man ihnen z.B. Kopfhörer aufsetzen, einen (präparierten) Schnuller in den Mund stecken, ihnen akustisches Reizmaterial präsentieren und an der Veränderung der Saugrate erkennen, ob sie z.B. ihre Muttersprache von einer Fremdsprache unterscheiden können (siehe NAZZI, JUSCZYK & JOHNSON, 2001).¹⁰

Durch den verstärkten Einsatz von Methoden, die es erlauben, sehr viele Sprachdaten von sehr vielen verschiedenen Personen unterschiedlichen Alters zu erfassen, wurden in letzter

⁹ Bei sehr kurzen Darbietungszeiten erfolgt die Präsentation der Reize (Stimuli) per Tachistoskop, das Zielreize so kurzzeitig präsentieren kann, dass die Darbietungszeit unterhalb der für das bewusste Erkennen notwendigen Zeitspanne liegt.

¹⁰ Zunächst werden die Kinder an einen bestimmten Reiz - z.B. eine Aufzeichnung ihrer Muttersprache - gewöhnt. Diese Gewöhnung wird durch ein Nachlassen der Saugrate erkennbar. Anschließend wird dem Kind ein anderer Reiz – z. B. derselbe Sprecher, der nun eine andere Sprache spricht - dargeboten. Wenn sich nun bei dieser neuen Darbietung die Saugrate wieder erhöht, geht man davon aus, dass das Kind einen Unterschied zwischen dem Reiz, an den es gewöhnt wurde, und dem neuen Reiz wahrgenommen hat. Ein solches Verfahren lässt sich bereits mit wenige Tage alten Säuglingen durchführen.

Zeit in der Spracherwerbsforschung neue Befunde erzielt, die dazu veranlassen, manche vermeintlich gesicherte Erkenntnis zu überdenken und zu modifizieren. Zu den jüngeren Erkenntnissen gehören z.B. Modifikationen der so genannten sensiblen Phase für den Erstspracherwerb (siehe SZAGUN, 2001: 247) sowie die zunehmende Gewissheit, dass die Sprachentwicklung nicht bereits mit der Kindheit abgeschlossen ist, sondern ein lebenslang andauernder Prozess ist (siehe HÄCKI BUHOFFER, 2003).

2.3 Methoden zum Erfassen von Sprachkompetenz

In der Sprachentwicklungsforschung spielt die Sprachstandserfassung eine zentrale Rolle. Mittels mehr oder weniger standardisierter Verfahren wird versucht, sich ein möglichst genaues Bild davon zu machen, an welcher Stelle des Spracherwerbs ein Mensch sich befindet und welche Veränderungen im weiteren Verlauf auftreten. Dabei stehen einsprachige Testverfahren im Vordergrund, das Erfassen zwei- und mehrsprachiger Kompetenz führt ein Schattendasein.

Vier Kompetenzbereiche geben Einblick in den Sprachstand: die expressiven Kompetenzen des Sprechens und Schreibens und die rezeptiven Kompetenzen des Verstehens und Lesens. Grundsätzlich lassen sich expressive Kompetenzen leichter erfassen als rezeptive, da sie direkt beobachtbar sind. So kann beispielsweise gesprochene Spontansprache aufgezeichnet und analysiert werden und Probanden können aufgefordert werden, sich schriftlich zu äußern. Das Sprachverstehen kann indirekt z.B. anhand des Befolgens oder Nichtbefolgens von Anweisungen erfasst werden. Das Leseverstehen kann durch Verständnisfragen zum Gelesenen erfasst werden und auch die Augenbewegungen verraten etwas über die Kompetenz des Lesers.

Ein umfassender Überblick über deutschsprachige standardisierte Verfahren zur Erfassung der aktiven und auch der passiven Sprachkompetenz findet sich im jährlich neu erscheinenden TESTKATALOG des Verlags Hogrefe (siehe z.B. das Kapitel Schulleistungstests) und bei BRICKENKAMP (1997).¹¹ Außerdem findet man Hinweise auf Testverfahren, die auch in der Logopädie und Sprachförderung eingesetzt werden, bei DICKMANN, FLOSSMANN, KLASSEN, SCHREY-DERN, STILLER UND TOCKUSS (1994) sowie FRIED (2004)¹².

¹¹ Auffallend ist, dass es im TESTKATALOG nur einen einzigen Test zur Erfassung der grammatischen Kompetenz gibt, nämlich den TGK (Testbatterie grammatische Kompetenz von TEWES & THURNER, 1976). Diesen Test hat die Autorin im Schuljahr 1999/2000 zum Vergleich der Sprachkompetenz bei 96 rein deutschsprachigen Schülern und 124 Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (L2) der 5. und 6. Klasse zweier (bilingualer) Gymnasien in Aachen eingesetzt. Es konnten keine signifikanten Unterschiede der Testergebnisse der beiden Gruppen ermittelt werden und auch keine signifikanten Abweichungen von den Normwerten.

¹² <http://www.arbeitskreis-sprachfoerderung.de/expertisefried.pdf>.

Für französische Tests wird man fündig bei der EAP (LES EDITIONS ET APPPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES) und der ECPA (LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉ). In Deutschland werden der Französisch Einstufungstest von GERHOLD (1974) und der Französisch Wortschatztest von FLECHSIG (1973) eingesetzt. Jüngeren Datums sind der TCF (Test de connaissance du français), der DELF (Diplômes d'études en Langue Française) und der DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française; für diese Tests siehe LATAPIE, 2002), die sich an Nicht-Muttersprachler richten, die aus schulischen, beruflichen oder privaten Gründen einen Nachweis ihrer Französischkenntnisse benötigen.

Ein verbreitetes Verfahren zur Erfassung der Schriftsprachkompetenz ist der C-TEST (GROTJAHN, 2002).¹³ Hierbei werden authentische Texte (dies können z.B. Artikel aus Tageszeitungen oder auch Passagen literarischer Texte sein) nach einem festen Schema „beschädigt“, indem z.B. die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes weggelassen wird. Der fehlende Teil wird entweder durch eine durchgehende Linie oder durch so viele Striche ersetzt, wie Buchstaben fehlen. Die Lücken müssen schriftlich von der Testperson ausgefüllt werden. Dieses Verfahren lässt sich in verschiedenen Sprachen durchführen. Allerdings gibt es meist keine Vergleichsdaten und es ist nicht gewährleistet, dass die Texte in den verschiedenen Sprachen vergleichbar sind.¹⁴

Das vorhandene Testmaterial erweist sich als einsprachig ausgerichtet, nur für begrenzte Altersgruppen geeignet und zum Teil veraltet.¹⁵ Trotz intensiver Recherchen – auch in Belgien und der Schweiz – konnte kein veröffentlichtes Testverfahren gefunden werden, das sowohl in Deutsch als auch in Französisch einsetzbar wäre. Die einzige Ausnahme ist der Test zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS), der 1999 von KRAMPEN ET AL. entwickelt wurde und mittlerweile in der dritten Version vorliegt (siehe KRAMPEN, BLATZ, BRENDL, FREILINGER & MEDERNACH, 2002). Der Test kann mit sechs- bis zehnjährigen Primarschulkindern in sechs Sprachen¹⁶ durchgeführt werden. 40 Fotos von Alltagsgegenständen werden in zwei Durchgängen mündlich benannt. Für eine genaue Bezeichnung (z.B. Taschenlampe) werden zwei Punkte und für einen Oberbegriff (z.B. Lampe) wird ein Punkt vergeben (zur Kritik an diesem Verfahren siehe Kapitel 6).

Ein standardisiertes Verfahren, mit dem mehrere Kompetenzbereiche in mehreren Sprachen analysiert werden können, ist das internetbasierte Testverfahren DIALANG (FISCHER, MÄRZ,

¹³ Siehe http://www.c-test.de/pages/beschreibung_content.html.

¹⁴ Für Anmerkungen zu den Problemen bei der Übersetzung einsprachiger Testverfahren siehe: http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed470203.html.

¹⁵ So gibt es beispielsweise im deutschsprachigen Raum zur Erfassung der Grammatikkompetenz ein einziges standardisiertes Testverfahren: Die Testbatterie Grammatische Kompetenz von TEWES, 1976.

¹⁶ Deutsch, Letzeburgisch, Französisch, Englisch, Portugiesisch und Italienisch.

WAITZBAUER, 1999 und MACKIEWICZ, 2001).¹⁷ Es erfasst das Leseverständnis, die Schreibfähigkeit, das Hörverständnis, grammatische Strukturen und den Wortschatz in 14 europäischen Sprachen.¹⁸ Jeder Testteilnehmer kann seinen Sprachstand in einer oder mehreren dieser Sprachen online feststellen. Allerdings wird von Fremdsprachenkenntnissen bei Schülern der Sekundarstufe (frühestens ab Klasse 6) und Erwachsenen ausgegangen; für jüngere Kinder ist der Test ungeeignet.

Das EUROPÄISCHE PORTFOLIO für Sprachen ist ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdsprachenerwerbs, das auf eine Initiative des Europarats zurückgeht. Alle europäischen Schüler können einen Sprachenpass anfordern, in dem sämtliche während der Schullaufbahn (und auch darüber hinaus) erworbenen und erlernten Fremdsprachenkenntnisse festgehalten werden.

Das PORTFOLIO ist ein Dokument, das von der Grundschule über die Sekundarstufen I und II den schulischen wie auch außerschulischen Erwerb von prinzipiell als gleichrangig angesehenen Sprachen sowie von interkulturellen und grenzüberschreitenden Erfahrungen festschreibt (NIEWELER, 1998: 13).

Jeder Schüler schätzt die Kompetenz in der jeweiligen Sprache selbst ein. Für die Einschätzung sind ausführlich beschriebene Kategorien vorgegeben. Es wird zwischen je sechs Fertigkeitsstufen des Hörverstehens, des Leseverstehens, des mündlichen Sprachgebrauchs, des schriftlichen Sprachgebrauchs, der Korrektheit und der Anwendung differenziert. Auf diese Weise kann jeder europäische Schüler am Ende seiner Schulkarriere detailliert belegen, in welchem Umfang er sich in Sachen Sprachen engagiert hat - und zwar nicht nur bezüglich der in der Schule gelernten Sprachen.

Die Erforschung von Sprache verfügt über ein umfassendes Methodenrepertoire (siehe MISSLER, 1993 und GERNSBACHER, 1994). Doch die gängigen Methoden zum Erfassen von Sprachkompetenz sind vorwiegend monolingual und auf begrenzte Altersgruppen ausgerichtet und meist für jüngere Kinder nicht geeignet. Um zwei- und mehrsprachige Kompetenz umfassend erforschen zu können, müssen Methoden ausgewählt werden, die für Erhebungen mit Kindern einer großen Altersspanne geeignet sind und die Sprachkompetenz in mehr als einer Sprache auf mehreren Ebenen (subjektiv und objektiv) erfassen. Diesem Anspruch versucht die vorliegende Arbeit gerecht zu werden.

¹⁷ diagnostic language testing through the internet, www.dialang.org/info/intro.htm.

¹⁸ Das sind die Sprachen Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Isländisch, Italienisch, Niederländisch, Norwegisch, Portugiesisch, Schwedisch und Spanisch.

3. Der Erstspracherwerb

Die Sprache ist die bedeutendste Errungenschaft im Leben eines Menschenkindes und unter seinen großen Gaben vielleicht diejenige, die am gleichmäßigsten und gerechtesten verteilt ist (BUTZKAMM & BUTZKAMM, 1999: 1).

Bei den Erklärungsansätzen dafür, wie der Mensch Sprache erwirbt, wird zwischen Von-außen-nach-innen-Theorien (VaniT) und Von-innen-nach-außen-Theorien (VinaT) unterschieden (siehe HIRSH-PASEK & GOLINKOFF, 1996). Während erstere die Bedeutung des sprachlichen Inputs für den Spracherwerb betonen (siehe SZAGUN, 1996), gehen letztere vorrangig davon aus, dass es angeborene Strukturen im Gehirn geben muss, die den Menschen zum Spracherwerb befähigen, da es beispielsweise grammatisches Wissen gibt, welches Kinder prinzipiell nicht allein aus dem Input erwerben können (siehe CHOMSKY, 1996 und DITTMANN, 2002: 59ff).

GRIMM (2003) betont die Bedeutung so genannter Vorausläuferfähigkeiten. Dabei handelt es sich um sprachrelevante generellere Fähigkeiten der Wahrnehmung und der Kognition, wie z.B. die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf Objekte und Ereignisse zu richten, diese voneinander zu unterscheiden und die Unterschiede im Gedächtnis zu behalten. SZAGUN (1996) betont dagegen die Bedeutung der KGS (der an das Kind gerichteten Sprache) und der sprachlichen Interaktion mit dem Kind für den Spracherwerbsprozess.¹⁹ Erst durch die Interpretationsleistung der Bezugspersonen des Kindes würden die vorsprachlichen Äußerungen zu sprachlichen Äußerungen.

Die meisten Sprachwissenschaftler gehen davon aus, dass es eine sensible Phase oder auch kritische Periode für den Spracherwerb gibt (siehe LENNEBERG, 1977 und GRIMM, 1995: 750). Diese Phase oder Periode wird nicht genau begrenzt, sondern kann sich über die ersten Lebensjahre bis hin zur Pubertät erstrecken. Kann der Spracherwerb aus irgendwelchen Gründen nicht in diesem Zeitraum stattfinden, so erfolgt er häufig wesentlich verlangsamt und bestimmte Kompetenzgrade werden u. U. gar nicht erreicht. Es wird angenommen, dass sich mit fortschreitender Entwicklung Strukturen im Gehirn herausbilden, die mit zunehmendem Alter das Sprachlernen erschweren, weil Verknüpfungen, die in der frühen Kindheit noch relativ leicht entstehen können, später immer schwerer anzulegen sind oder in anderen Gehirnregionen angelegt werden (dies gilt auch für das Lernen einer zweiten Sprache, siehe SINGLETON, 1995).

¹⁹ Eine in ähnlicher Weise vereinfachende Sprechweise lässt sich auch beobachten, wenn Muttersprachler mit Nicht-Muttersprachlern sprechen, bei denen sie nur rudimentäre Sprachkenntnisse erwarten. Man spricht vom so genannten „Foreigner-Talk“ oder auch vom „simplifizierten Register“ (siehe ALBERT, 2002: 21) und meint damit, dass unbewusst eine reduzierte, vereinfachte Sprechweise gewählt wird, von der offenbar angenommen wird, dass sie eher verstanden werde als „normale“ Sprache.

Während des Spracherwerbs werden verschiedene Phasen durchlaufen, die aufeinander aufbauen. Jede Phase ist durch den Erwerb bestimmter charakteristischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gekennzeichnet. Obwohl die Phasen nacheinander durchlaufen werden, bedeutet dies nicht, dass ein Charakteristikum einer früheren Phase in späteren Phasen nicht mehr auftritt. Jedes Kind durchläuft diese Phasen in seinem individuellen Tempo, und bei den Altersangaben handelt es sich allenfalls um grobe Richtwerte (siehe DITTMANN, 2002: 83).

3.1 Sprechen lernen

Das Verstehen geht dem Sprechen voraus (siehe DITTMANN, 2002: 19), denn lange bevor Kinder die ersten Worte sprechen, reagieren sie verstehend auf gesprochene Sprache und befolgen z.B. gesprochene Anweisungen im Rahmen ihrer motorischen Möglichkeiten. Dieser Vorsprung des Verstehens bleibt lebenslang bestehen (siehe ROSSMANN, 1996: 82), gilt jedoch nicht grundsätzlich. Kinder und auch Erwachsene verwenden manchmal Worte, ohne genau zu wissen, was sie bedeuten. So äußerte ein Elfjähriger einmal: „Ich bin gynäkologisch klug!“ und verstand nicht, warum er dafür ein schallendes Gelächter erntete.

3.1.1 Die phonetisch-phonologische Entwicklung

Phoneme sind die kleinsten lautlichen Einheiten einer Sprache, die zu Wörtern zusammengesetzt werden (siehe ROSSMANN, 1996: 97). Sie haben eine bedeutungsunterscheidende Funktion. Allerdings lassen sich die Laute, welche Kinder im Verlauf ihres ersten Lebensjahres produzieren, noch kaum mit Bedeutungen verknüpfen.

3.1.1.1 Schreien, Gurren und Lallen (in den ersten Lebensmonaten)

Die menschliche Sprachentwicklung beginnt bereits mit der pränatalen Sprachwahrnehmung (siehe DITTMANN, 2002: 15f). Studien mit wenige Tage alten Säuglingen zeigen, dass sie über ein Wissen über Sprache verfügen, das sie nicht erst seit ihrer Geburt gewonnen haben können (siehe JUSCZYK, 1997). Schon in den vorsprachlichen Lautäußerungen, im Schreien, Gurren und Lallen, sind Rhythmen erkennbar, die für die Mutter- bzw. Erstsprache charakteristisch sind.

Zunächst produzieren Babys alle anatomisch möglichen Lautkombinationen, egal in welchem sprachlichen Kontext sie aufwachsen.

Ein lallendes Kind kann Artikulationen aufhäufen, die sich nie innerhalb einer Sprache oder sogar einer Sprachgruppe zusammenfinden (JAKOBSON, 1969: 20).

Im Alter von etwa sechs Monaten wird die Lautproduktion systematischer und die prosodischen Merkmale (die melodische Gliederung) der Sprache der Eltern werden

erkennbar. Oft entsteht dabei eine Art Pseudosprache, deren Tonfall echt klingt, die jedoch völlig unverständlich ist (siehe ROSSMANN, 1996: 81). Um die Vollendung des ersten Lebensjahres hat der Vokaltrakt die für den Menschen typischen Proportionen ausgebildet und die feinmotorische Steuerung der Zungenspitze ist so weit entwickelt, dass die Kinder in der Lage sind, sprachtypische Lautkombinationen zu bilden und normgerecht und damit verständlich zu sprechen (siehe DITTMANN, 2002: 19).

3.1.1.2 Die Deflation sprachlicher Laute

Mit der sprachtypischen Bildung von Lautkombinationen geht eine Einschränkung der Lautproduktion einher.

An die Stelle der phonetischen Fülle des Lallens tritt die phonematische Kargheit der ersten Sprachstufen, eine Art Deflation, welche die sogen. ‚wilden Laute‘ der Lallperiode in sprachliche Werte umbildet (JAKOBSON, 1969: 26).

Die Lautbildung spezialisiert sich und es erfolgt eine Konzentration auf das bevorzugte Lautrepertoire der Mutter- bzw. Erstsprache (siehe DITTMANN, 2002: 23). Die für die jeweilige Sprache relevanten Laute werden beibehalten bzw. trainiert und Sprachlaute, die das Kind in seiner Sprachumgebung nicht wahrnimmt, werden aufgegeben.

Darüber hinaus ist zu beobachten, dass einige Kinder manche Laute und Silben in der Spontansprache falsch aussprechen, obwohl diese zuvor korrekt gebildet wurden und auch richtig nachgesprochen werden können. Häufig kommt es auch zu Lautverwechslungen, die meist jedoch nur in einem bestimmten lautlichen Kontext auftreten.²⁰ Es handelt sich dabei meist nicht um eine generelle Störung der Lautproduktion, denn solche Abweichungen verschwinden in den meisten Fällen ohne gezieltes (logopädisches) Sprachtraining wieder.

Manche Wissenschaftler postulieren eine Verstummungsphase, bevor die ersten echten Worte gesprochen werden (siehe JAKOBSON, 1969: 31). In dieser Phase geht die Häufigkeit der lautlichen Äußerungen drastisch zurück und manche Kinder schweigen vollständig.²¹ Möglicherweise wird während dieser Phase ein Gebrauchswortschatz erworben, der erst dann aktiv umgesetzt wird, wenn er über einen gewissen Umfang verfügt. Die Kinder sichern unbewusst dem Verstehen einen Vorsprung vor dem Sprechen.²²

²⁰ So sagen manche englischsprachigen Kinder <guck> statt <duck>, sprechen <d> in anderen Worten wie z.B. <do> jedoch korrekt aus (siehe KLANN-DELIUS, 1999: 25).

²¹ Manche Kinder verstummen auch, wenn sie bereits über gewisse Kenntnisse in der Erstsprache verfügen und dann mit einer neuen Sprache konfrontiert werden (siehe Kapitel 4).

²² Tritt dieses Phänomen auf, wenn der Spracherwerbsprozess schon relativ weit fortgeschritten ist und nur gegenüber einem bestimmten Personenkreis, dann spricht man von selektivem Mutismus (siehe HARTMANN 1991: 57). Während die Schweigephase als natürlicher Prozess betrachtet werden kann, ist der Mutismus ein Zeichen dafür, dass der Spracherwerbsprozess gestört ist (siehe KRACHT & SCHÜMANN, 1997).

3.1.2 Die semantisch-lexikalische Entwicklung

Obwohl Kinder Sprache verstehen, lange bevor sie sie zu sprechen beginnen und somit durchaus dazu in der Lage sind, Laute mit Bedeutungen zu verknüpfen, tritt der Aspekt der Semantik erst dann in den Erwerbsprozess der Sprachproduktion ein, wenn die Kinder beginnen, Laute systematisch aktiv zu Worten zu verknüpfen.

3.1.2.1 Das Einwortstadium (etwa ab dem ersten Lebensjahr)

Man bezeichnet die ersten Worte als prephonological, weil sie meist aus einfachen Konsonant-Vokal (CV)-Silben (z.B. <mama>) bestehen (siehe KLANN-DELIUS, 1999: 24), oder als wortähnliche Protowörter, die vom Kind wie ein real existierendes Wort verwendet werden, oft aber nur eine sehr entfernte Ähnlichkeit mit dem zielsprachlichen Wort haben oder die Laute beschreiben, die das Objekt produziert (so genannte onomatopoetische Wörter, wie z.B. <wauwau> für Hund, siehe DITTMANN, 2002: 25).

Kinder haben gelernt, welche Bedeutung eine bestimmte Lautkombination wie z.B. <mama> hat, wenn sie das Wort systematisch verwenden, beispielsweise stets die Mutter so bezeichnen, wenn sie das Zimmer betritt. Das bedeutet jedoch nicht, dass alle produzierten sprachlichen Laute schlagartig einen Sinn bekämen. Die meisten Kinder „babbeln“ noch lange, nachdem sie die ersten Worte gebraucht haben. Auch das semantische Feld der ersten Wörter ist noch sehr unspezifisch.

3.1.2.2 Die Übergeneralisierung und Überdiskriminierung von Bedeutungen

In den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts betonten die Behavioristen die Bedeutung des Imitationslernens für den Spracherwerb (siehe SKINNER, 1957).²³ Dass jedoch Imitation allein den Verlauf des Spracherwerbsprozesses nicht erklären kann, wird v. a. bei den Abweichungen von der Zielsprache deutlich, wie z.B. bei den Wortschöpfungen, welche die Kinder produzieren.

Demnach wiederholt man beim normalen Sprechen nicht einfach, was man gehört hat, sondern bringt neue sprachliche Formen hervor – oft neu in der eigenen Erfahrung oder sogar in der Geschichte der jeweiligen Sprache –, und es gibt keine Grenzen für derartige Innovationen (CHOMSKY, 1996: 4).

Viele der ersten produzierten Worte werden für mehrere (z.B. ähnlich aussehende) Dinge verwendet. Dieses Phänomen wird mit Überdehnung der Bedeutung oder auch als Übergeneralisierung oder Überextension bezeichnet. Beispielsweise werden von manchen Kindern alle vierbeinigen Tiere zunächst als <hund> bezeichnet – z.B. auch Kühe und Pferde. Manche der Zuordnungen oder Ähnlichkeitsurteile sind für Erwachsene nicht immer

²³ Behavioristen stellen den Spracherwerb des Menschen als nicht prinzipiell unterschieden von sonstigem Lernverhalten dar, sondern denselben Mechanismen gehorchend. Sie gehen davon aus, dass Sprachlernen im wesentlichen Reiz-Reaktionslernen sei (siehe SARTER, 1991: 72).

nachvollziehbar. Außerdem sind die frühen Wortbedeutungen instabil und die kritischen Merkmale können bei verschiedenen Anwendungen wechseln (siehe SZAGUN, 1996: 128).

Parallel zu diesem Phänomen kann man beobachten, dass Kinder den Geltungsbereich eines Wortes sehr viel enger einschränken als erwachsene Sprecher. Man bezeichnet dies als Unterdehnung der Bedeutung oder auch als Überdiskriminierung oder Unterextension. So kann es z.B. vorkommen, dass nur ein ganz bestimmtes Auto, z.B. das der Familie, <auto> genannt wird, während andere Fahrzeuge dieser Art nicht benannt werden.

Übergeneralisierungen und Überdiskriminierungen können bis zum Alter von ca. sechs Jahren und auch noch darüber hinaus vorkommen (siehe ROSSMANN, 1996: 97). Kinder müssen lernen, dass einerseits verschiedene Objekte gleiche Bezeichnungen haben können, sofern sie einer Kategorie angehören (z.B. runde, ovale, drei- und viereckige, ein- drei- und vierbeinige Tische aus Holz, Kunststoff, Stein oder Metall werden alle als <tisch> bezeichnet). Sie können aber auch verschiedene Bezeichnungen haben, obwohl sie einem gemeinsamen Oberbegriff zugeordnet werden (z.B. kann eine Lampe eine Taschenlampe, eine Fahrradlampe oder eine Leselampe sein) und darüber hinaus kann es für ein Objekt mehrere verschiedene (synonyme) Bezeichnungen geben (z.B. <metzger> und <fleischer>). Verwirrung stiften auch gleich lautende (homophone) Bezeichnungen für verschiedene Objekte (z.B. die Bezeichnung <birne> für die Glühlampe und das Obst), die den Übergeneralisierungen der Kinder nicht unähnlich sind.

Das Kind benennt im Verlauf des Einwortstadiums nicht nur Dinge, sondern es verwendet manches einzelne Wort wie einen Satz. Man bezeichnet ihn als „Holophrase“ (siehe KLANN-DELIUS, 1999: 39). Holophrasen stellen den Übergang zur syntaktischen Verknüpfung von Wörtern dar, mit denen komplexere Zusammenhänge zum Ausdruck gebracht werden können.

3.1.3 Die morphologisch-syntaktische Entwicklung

Um Wörter zu einem sinnvollen und allgemein verständlichen Satz kombinieren zu können, ist nicht nur die Reihenfolge wichtig, sondern auch die Wortendungen müssen in bestimmten Kontexten verändert werden. Diese Veränderungen manifestieren sich in den Morphemen. Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten eines Wortes. Mit ihrer Hilfe können Genus, Numerus, Kasus und Tempus markiert werden. Die morphologischen Wortmarkierungen unterliegen gewissen Regelmäßigkeiten. Allerdings hat bekanntermaßen jede Sprache auch ihre Unregelmäßigkeiten.²⁴

²⁴ Manchen Unregelmäßigkeiten lag allerdings ursprünglich eine Regel zugrunde, die aber über Jahrhunderte des Sprachgebrauchs in Vergessenheit geraten ist (siehe PINKER, 2000).

Wie gelingt es Kindern, das äußerst komplexe System zu durchschauen, mit dem aus Wörtern Sätze gebildet werden? Wie gelingt dies insbesondere zweisprachig aufwachsenden Kindern, die gleichzeitig mit zwei verschiedenen Systemen konfrontiert werden? CHOMSKY geht davon aus, dass das menschliche Gehirn bereits auf den Spracherwerb vorbereitet ist und durch die Sprachdaten, die das Kind aus seiner Umgebung empfängt, modelliert wird.

Sprachlernen ist demnach der Prozess der Bestimmung der von der Universalgrammatik offen gelassenen Parameterwerte, oder der Einstellung der Schalter, die das Netzwerk funktionieren lassen (CHOMSKY, 1996: 132).

Manche Wissenschaftler (z.B. SPITZER, 2000: 33) hegen jedoch Zweifel an dieser Theorie und gehen eher davon aus, dass die Kinder ihre Gedächtnisinhalte einer Prüfung unterziehen und Hypothesen über die dem Sprachgebrauch zugrunde liegenden Regeln aufstellen (ohne sich dessen bewusst zu sein) und diese je nach Erfolg entweder beibehalten oder verwerfen.

3.1.3.1 Das Zweiwortstadium (etwa mit anderthalb Jahren)

Manche Kinder beginnen bereits wenige Monate, nachdem sie das erste Wort gesprochen haben, zwei oder auch drei Worte zu kombinieren (siehe DITTMANN, 2002: 33). Etwa in der Mitte des zweiten Lebensjahres entwickelt sich bei fast allen Kindern der Wortschatz geradezu sprunghaft. Von jetzt an lernen die meisten Kinder neue Wörter sehr viel schneller als zuvor (siehe Abbildung 3.1.2) und es kommt zu einem explosionsartigen Zuwachs des Wortschatzes; man spricht auch von der „magischen 50-Wort-Marke“ (siehe GRIMM, 2003: 39). Nach der Überschreitung dieser Grenze werden zwei oder auch drei Worte kombiniert und erst dann kommt beim Spracherwerb die Grammatik ins Spiel.

Alter	Entwicklungsschritte
8 - 10 Monate	Wortverständnis
10 - 13 Monate	Wortproduktion
18 - 20 Monate	Wortexplosion
20 – 24 Monate	Wortkombination
ab 28 Monate	Grammatik

Abb. 3.1.2: Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten

GRIMM, 2003: 35

Bei den ersten Wortkombinationen handelt es sich nicht immer um klar segmentierbare

Wörter, sondern es werden auch Kombinationen wie z.B. <getich> für „geht nicht“ oder <bapaisda> für „Papa ist da“ gebildet. Besonders häufig sind Kombinationen aus Subjekt und Prädikat (<tanja spielen>) oder Subjekt und Objekt (<tanja ball>) oder aus einem Funktionswort und einem Inhaltswort (<mehr saft>, siehe SZAGUN, 1996: 14).²⁵ Dabei fällt auf, dass bei der Reihenfolge der Wörter die grammatische Struktur der Zielsprache bereits erkennbar wird (die Kinder sagen z.B. nicht <saft mehr>, siehe DITTMANN, 2002: 53).²⁶

Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen dem sprunghaften Anstieg des Wortschatzumfangs und der motorischen Entwicklung. Die meisten Kinder können mit 1,5 Jahren schon relativ sicher laufen. Dadurch könnten Kapazitäten freigesetzt werden, die es den Kindern ermöglichen, sich dem Spracherwerb in verstärkter Weise zu widmen. Hinzu kommt, dass sich durch die größere Mobilität der Aktionsradius und damit die Erfahrungswelt des Kindes enorm vergrößern.

3.1.3.2 Das Stadium des Telegrammstils (etwa ab dem zweiten Lebensjahr)

Im Alter von ca. zweieinhalb Jahren sprechen die meisten Kinder im so genannten Telegrammstil. In diesem Stadium der Sprachentwicklung werden kurze, einfache Sätze gebildet, die den Formulierungen eines Telegramms ähneln, weil es sich dabei häufig um Satzellipsen (das sind unvollständige Sätze) handelt.²⁷ Sie bestehen zumeist aus Inhaltswörtern, Funktionswörter werden kaum verwendet und viele Tempusendungen und Pluralbildungen fehlen noch (BROWN & BELUGI, 1968 in: WEINERT, 1991). Solche Satzfragmente sind auch in der gesprochenen Sprache von Erwachsenen (und auch bei Zweitsprachlern, siehe Kapitel 4: Das Phänomen der Fossilisierung) häufig anzutreffen, denn sie eignen sich durchaus zur Verständigung - obwohl ihre Verständlichkeit sehr kontextabhängig ist.

Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung werden die Satzkonstruktionen der Kinder immer komplexer und der passive und auch der aktive Wortschatz wachsen weiter kontinuierlich an. Etwa im Alter von vier Jahren haben nahezu alle Kinder die meisten grammatischen Formen erworben. Allerdings treten z.B. bei fünfjährigen deutschsprachigen Kindern noch relativ häufig Fehler bei den Kasusformen auf (siehe DITTMANN, 2002: 83).

²⁵ Funktionswörter sind Wörter der geschlossenen Wortklasse, wie z.B. Artikel, Präpositionen etc. Inhaltswörter gehören zur offenen Wortklasse. Neue Wörter können in der Sprache hinzukommen - vor allem Substantive und Verben, die das Grundgerüst eines jeden Satzes bilden.

²⁶ Die Analyse von Spontansprachdaten zweier deutsch-französisch bilingual aufwachsender Kinder ergab, dass auch zweisprachige Kinder zu Beginn der Mehrwortäußerungen formale Wortstellungsunterschiede zwischen dem Deutschen und dem Französischen machen (siehe MEISEL, 1986 in WEINERT, 1991).

²⁷ Die Bezeichnung „Telegrammstil“ ist nicht ganz zutreffend, da die Äußerungen der Kinder anders als ein Telegramm in der Regel nur im Kontext der Gesamtsituation eindeutig interpretierbar sind.

3.1.3.3 Die Übergeneralisierung von Regeln

Kinder konstruieren (unbewusst) beim Grammatikerwerb offenbar ihre eigenen Regeln und produzieren Worte mit Endungen, die sie nicht gehört haben können, so z.B. <Häuse> statt <Häuser> und <schwimmte> statt <schwamm>. Dieses Phänomen wird wie die Überdehnung von Wortbedeutungen als Übergeneralisierung bezeichnet. Sie tritt im Deutschen vor allem durch die fälschliche Übertragung von regelmäßigen Plural- und Vergangenheitsformen auf unregelmäßige Fälle auf (siehe SZAGUN, 1996). Der Plural von <Maus>/<Mäuse> wird beispielsweise übertragen und zu <Haus>/<Häuse>, und aus <spielen>/<spielte> wird <schwimmen>/<schwimmte> statt <schwamm>.

Dieses Phänomen ist deshalb besonders interessant, weil es üblicherweise auftritt, nachdem die Kinder zuvor bereits die korrekten Vergangenheitsformen verwendet hatten (siehe SPITZER, 2002: 73). Das lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die korrekten Formen zunächst wie separate Vokabeln gelernt wurden. Wenn später implizit (ohne dass sich das Kind dessen bewusst ist) die allgemeine Regel für die Imperfektbildung erworben wird, überträgt das Kind sie auch auf unregelmäßige Formen. Dadurch kommt es zu Fehlern, die zuvor nicht gemacht wurden. Belege für diesen übergeneralisierten Regelerwerb finden sich in vielen Sprachen. Er lässt sich auch simulieren (siehe SPITZER 2000: 32).

Viele ältere Darstellungen der kindlichen Sprachentwicklung enden bereits bei einem Alter von etwa sechs Jahren, weil die Sprachkompetenz bei den meisten Kindern zu diesem Zeitpunkt schon so weit fortgeschritten ist, dass lange Zeit davon ausgegangen wurde, dass nur noch quantitative und keine qualitativen Veränderungen mehr stattfinden (siehe WEINERT, 1991: 1 sowie SARTER, 1991: 89). Das gilt heute jedoch als weitgehend überholt. Ein wesentlicher qualitativer Bestandteil des Sprachentwicklungsprozesses, der sich in der Regel erst nach dem sechsten Lebensjahr vollzieht, ist der vom impliziten zum expliziten Sprachwissen (siehe HAIDER-HASEBRINK, 1990).

3.1.3.4 Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen (im Vorschul- und Schulalter)

Kinder lernen sprechen, ohne sich dessen bewusst zu sein, was sie dabei tun. Sie entwickeln ein Gefühl dafür, wie etwas sprachlich korrekt zum Ausdruck gebracht wird. Sie erwerben implizites Wissen über Sprache. Damit ist gemeint, dass die Kinder eine Regel zwar anwenden, jedoch nicht erklären können, warum sie gilt. STETTER nennt dies „sprechen gemäß Regeln“ (STETTER, 1997: 91). Mit explizitem Sprachwissen ist dagegen gemeint, dass die Kinder eine Regel dafür benennen können, warum etwas so lauten muss und nicht anders. Das befähigt sie auch dazu, diese Regel auf neue Situationen zu übertragen. STETTER (ebd.) nennt dies „sprechen nach Regeln“.

Die Entwicklung vom impliziten zum expliziten Wissen lässt sich beispielsweise so beschreiben, dass ein Kind in der zweiten Entwicklungsphase (jenseits der 5-Jahres-Grenze, siehe Abbildung 3.1.3) dazu in der Lage ist, den Satz „Zwei Autos stößt zusammen“ zu korrigieren. Doch erst in Phase drei kann es erklären, dass es „stoßen“ und nicht „stößt“ heißen muss, weil das Verb an den Plural des Subjekts angepasst werden muss.

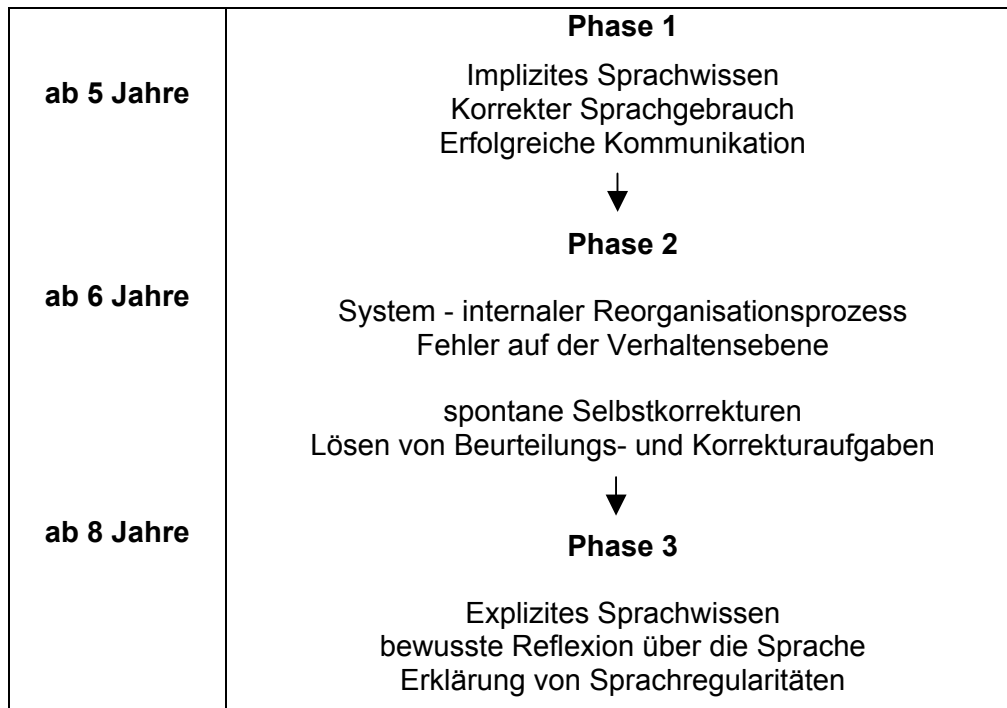


Abb. 3.1.3: Entwicklung vom impliziten zum expliziten Sprachwissen

GRIMM, 1995: 731 nach KARMILOFF-SMITH, 1992

Explizites Sprachwissen wird u. a. im Grammatikunterricht erworben, der den Kindern das der Sprache zugrunde liegende Regelwerk bewusst macht. Manche Wissenschaftler postulieren darüber hinaus zwischen dem 5. und dem 8. Lebensjahr ein zunehmendes metalinguistisches Bewusstsein, ein bewusstes Reflektieren über Sprache, das neben dem phonologischen Bewusstsein (z.B. die Fähigkeit, Reime bilden zu können) ein Wortbewusstsein (die Fähigkeit, Sätze in Wörter gliedern zu können), ein syntaktisches Bewusstsein (eine fehlerhafte Satzbildung erkennen und korrigieren können) sowie ein pragmatisches Bewusstsein (die Verständlichkeit einer Mitteilung und die gesamte Struktur eines Textes beachten können) umfasst (siehe KLICPERA & GASTEIGER-KLICPERA, 1998: 35ff).²⁸

Ein weiterer Aspekt, bei dem sich noch relativ spät deutliche Veränderungen im Verlauf der Sprachentwicklung erkennen lassen, ist das Verstehen von Äußerungen, die im

²⁸ Dieses Sprachbewusstsein wird interessanterweise bei mehrsprachigen Kindern sehr viel früher (nämlich um das 2. Lebensjahr, siehe KIELHÖFER, 1995: 48) beobachtet als bei einsprachig aufwachsenden Kindern (siehe GRIMM, 1995: 729).

übertragenen Sinne, also nicht wörtlich gemeint sind. So verstehen Elfjährige zwar die meisten Doppeldeutigkeiten und Wortspiele, doch Fünfzehnjährige verstehen erst etwa drei Viertel der gängigen Metaphern, und selbst mit 18 Jahren werden die Fähigkeiten von versierten Erwachsenen beim Verständnis von metaphorischem Sprachgebrauch noch nicht ganz erreicht (siehe APELTAUER, 1997).²⁹

3.2 *Gesprochene vs. geschriebene Sprache*

Jedes sprachliche Zeichen, egal ob gesprochen oder geschrieben, ist eine Verschlüsselung (siehe REISCHER, 2000: 59). Allerdings ist der Schlüssel für die gesprochene Sprache nicht derselbe wie der Schlüssel für die geschriebene Sprache, denn die Schriftsprache unterscheidet sich in einigen wesentlichen Aspekten von der gesprochenen Sprache (siehe KLICPERA & GASTEIGER-KLICPERA, 1998: 5f). Während letztere mehrdimensional ist und von einer Vielzahl von gestalterischen Aspekten (z. B. Mimik und Gestik) begleitet wird, die zu ihrem Verständnis beitragen, ist die Schrift lediglich zweidimensional (verschiedene Schrifttypen können sich nur in der Breite und Höhe ausdehnen). Der Schreiber muss sich anderer Mittel bedienen, wenn er z.B. etwas betonen will, und Manches lässt sich nur schwer in geschriebene Worte fassen.³⁰

Im Sprachfluss der gesprochenen Sprache gibt es zwischen den Wörtern nicht immer klar erkennbare Wortgrenzen (siehe GOLDSTEIN, 2002: 474).³¹ Die meisten Schriftsprachen sind dagegen stark segmentiert und manche verfügen außerdem über Markierungen, die nicht gesprochen werden (so z.B. viele morphologische Wortendungen im Französischen). Beim in unseren Kulturkreisen verbreiteten alphabetischen Prinzip müssen dennoch die Laute (die Phoneme) der gesprochenen Sprache den Buchstaben (den Graphemen) der geschriebenen Sprache zugeordnet werden – und umgekehrt. Da diese Zuordnung nicht immer eindeutig ist

²⁹ Auch am korrekten Gebrauch von Redewendungen (Idiomen) lässt sich fortgeschrittene Sprachkompetenz erkennen. In der vorliegenden Studie war ursprünglich geplant gewesen, deutsche und französische Idiome zur Erfassung der Sprachkompetenz der Kinder zu verwenden (siehe PIGNOLO & HEUBER, 2000). Es zeigte sich jedoch nach Rücksprache mit den Sprachlehrern, dass dies auch die ältesten Kinder (das waren die 12-13jährigen Schüler) überfordert hätte.

³⁰ Diese Problematik ist mit der Übersetzung in eine andere Sprache vergleichbar. Für manche Wörter gibt es in der anderen Sprache keine Entsprechungen, und es muss auf Umschreibungen oder Bezeichnungen zurückgegriffen werden, die sich der Bedeutung der ursprünglichen Bezeichnung bestenfalls annähern. Besonders deutlich wird diese Problematik, wenn es um die Übersetzung von Redewendungen (Idiomen) geht (siehe oben).

³¹ Kinder, die noch nicht lesen und schreiben können, wissen nicht, was ein Wort ist. Sie kennen Wörter allenfalls als Namen für Dinge, Funktionswörter erleben sie als eng mit solchen Namen verbunden. So lässt sich auch erklären, warum Kinder sagen, eine sprachliche Äußerung wie <papaisda> umfasse nur ein Wort. Kinder haben zunächst keine Vorstellung davon, wodurch die Länge eines Wortes bestimmt ist. Wenn man Vorschulkinder z. B. fragt, ob das Wort für Bus länger ist als das Wort für Fahrrad, kann es durchaus vorkommen, dass sie antworten, das Wort für Bus sei länger und als Erklärung angeben, der Bus sei größer (siehe SCHEERER-NEUMANN, 1998: 57).

(da sich die Phoneme nicht immer 1:1 den Graphemen zuordnen lassen), ist das alles andere als einfach.

3.3 Lesen lernen

Wenn Kinder lesen lernen, werden sie zunächst zu lautem Lesen angehalten. So kann der Lehrer mitverfolgen, wie das Kind die Welt der Buchstaben, Wörter und Sätze erobert. Allerdings hat das, was die Kinder laut aussprechen, zunächst noch nicht viel mit der gesprochenen Sprache gemein. Das Wissen über die gesprochene Sprache ist nicht ohne weiteres auf die Schriftsprache übertragbar, und es müssen neue Aspekte der Sprache gelernt werden.

Kontakt zur Schriftsprache haben viele Kinder oft schon vor dem ersten Schultag und manche Kinder bringen sich selbst das Lesen bei. Dass bereits Kleinkinder enorme Leseleistungen vollbringen können, wiesen HEINISCH und HELLER an ihren eigenen Kindern nach (HEINISCH & HELLER, 1991). Allerdings scheint der Schriftspracherwerb mühsamer zu sein als der Erstspracherwerb. Manchen Kindern fällt das verstehende leise Lesen, anderen das korrekt betonte laute Lesen außerordentlich schwer, manche Kinder können unbekannte Wörter oder auch Pseudowörter kaum lesen. Die PISA-Studie 2001 zeigte, dass fünfzehnjährige deutsche Schüler vor allem bei der Sinnentnahme komplexer Texte Schwierigkeiten zu haben scheinen.³² Ein weiterer Hinweis auf diese Problematik des Schriftspracherwerbs ist der relativ große Anteil der Kinder mit einer Lesestörung (Entwicklungsdyslexie oder Legasthenie, siehe z.B. SCHULTE-KÖRNE, 2002).³³

Trotz der vielfältigen Fähigkeiten, die Kinder für das Lesenlernen mitbringen, wurde die optimale Methode, die an diese Kompetenzen anknüpft und allen Kindern erfolgreich das Lesenlernen vermittelt, bisher nicht gefunden. Das spiegelt sich in den verschiedenen Methoden der Vermittlung des Lesenlernens wider. Selbst in ein und derselben deutschen Grundschule kann es vorkommen, dass die Kinder in zwei benachbarten Klassen desselben Jahrgangs sehr unterschiedlichen Erstleseunterricht erhalten.³⁴

³² Der Vergleich der deutschen Bundesländer mit ihren unterschiedlichen Anteilen ausländischer Schüler hat gezeigt, dass dies vor allem für Schüler zu gelten scheint, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

³³ Die Angaben schwanken zwischen 5% und 10% der Kinder eines Jahrgangs. Da es keine einheitliche Definition gibt und sich auch die Diagnose schwierig gestaltet, wird alternativ die Bezeichnung LRS (Lese-Rechtschreib-Schwäche) verwendet (siehe MANN, OBERLÄNDER & SCHEID, 2001), da meist defizitäre Rechtschreibleistungen im Vordergrund stehen und der Begriff Legasthenie sich in erster Linie auf eine Lesestörung bezieht.

³⁴ Das gilt auch für die deutschsprachigen Schulen in Ostbelgien, die sich weitgehend am deutschen Schulsystem orientieren.

3.3.1 Methoden des Lesenlernens

Lernt der Mensch lesen durch schreiben (siehe REICHEN, 1992) oder verhält es sich eher umgekehrt (siehe GÜNTHER, 1986)? In jedem Fall muss der Schriftspracherwerb sowohl analytisch (auf der Buchstabenebene) als auch synthetisch bzw. ganzheitlich (auf der Wortebene) erfolgen.³⁵

3.3.1.1 Die Buchstabiermethode

In den meisten ersten Schuljahren wird zunächst mit der Einführung der Buchstaben begonnen. Dabei bekommen die Buchstaben entweder Namen (z.B. wird wie <be> gesprochen) oder es wird jedem Buchstaben ein Laut zugeordnet (wird dann gesprochen). Wörter werden buchstabierend erschlossen. Diese Methode ist umstritten, weil insbesondere dann, wenn die Buchstaben Namen bekommen, die Gefahr besteht, dass die Kinder die Buchstabennamen mit dem Lautwert der Buchstaben verwechseln (siehe BELKE, 2001: 141), was in Schreibweisen wie NT für ENTE zum Ausdruck kommen kann.

Bei dieser Methode wird häufig ergänzend mit so genannten Anlauttabellen gearbeitet. Das sind Tabellen, die verschiedene Begriffe mit jeweils demselben Anfangsbuchstaben umfassen sowie deren bildhafte Darstellung (z.B. „A“ wie Apfel, „B“ wie Banane etc. und die entsprechenden Abbildungen). Es gibt auch Anlauttabellen für die Literalisierung zweisprachiger Kinder (siehe URBANEK, 1999). Hier erfolgt in ein und derselben Tabelle eine Differenzierung zwischen Lauten, die beiden Sprachen gemeinsam sind und Lauten, die nur in jeweils einer der beiden Sprachen vorkommen.

3.3.1.2 Die Silbenmethode

Den spontanen Schreibungen von Kindern und ihrer Vorliebe für Lieder und Reime wurde entnommen, dass Silben den Kindern besonders zugänglich seien (siehe OVERLACH, 2002: 30). Daher bevorzugt diese Methode Silben als Ausgangsmaterial und den Kindern wird gezeigt, wie daraus Wörter gebildet werden (siehe RÖBER-SIEKMEYER & TOPHINKE, 2002). Ein wesentlicher Bestandteil des Silbenmodells ist das Häusermodell. Ein zweisilbiges Wort wie z.B. SCHULE wird zerlegt, indem die Buchstabenkombination SCH ins linke Zimmer eines auf ein Arbeitsblatt gedruckten Hauses geschrieben wird, das U bezieht das rechte Zimmer, das L bezieht den linken Raum der Garage rechts neben dem Haus und das E den rechten Raum. Der Abstand zwischen Haus und Garage soll verdeutlichen, dass Wörter aus Teilen bestehen, zwischen denen man eine Pause machen kann (THELEN, 2001: 9).

³⁵ Eine Parallele dazu findet sich in den Erwerbsstilen des mündlichen Spracherwerbs. Beim analytischen Spracherwerbsstil werden Inhaltswörter kombiniert und Regeln abstrahiert, beim ganzheitlichen Spracherwerbsstil konzentrieren sich die Kinder auf die Prosodie ganzer Sätze (siehe SZAGUN, 1996: 247).

Für diese Methode wurde ein spezielles Computerprogramm mit dem Namen MoPs (Modellierung orthographischer Prozesse) entwickelt (siehe THELEN in RÖBER-SIEKMEYER & TOPHINKE, 2001).³⁶

3.3.1.3 Die Ganzwortmethode

Eine dritte Variante ist die Ganzwortmethode. Dabei werden die Kinder schon zu Beginn des Schriftspracherwerbs mit kurzen, möglichst lautgetreuen Wörtern (wie z.B. Mama, Oma etc.) konfrontiert. Verfechter dieser Methode argumentieren, dass sich Kinder das alphabetische Prinzip am leichtesten über die Bedeutung erschließen. Diese Methode ist allerdings nicht unproblematisch, weil die Gedächtniskapazität der Kinder sehr bald an ihre Grenzen stößt, wenn stets ganze Worte gespeichert werden müssen. Auch fällt es mit dieser Methode schwer, Strategien für das Lesen neuer Wörter zu entwickeln, die den bereits bekannten relativ unähnlich sind.

Keine dieser drei Methoden allein führt erfolgreich zum Ziel. Vielmehr scheint es so, dass die verschiedenen Methoden in den unterschiedlichen Stadien des Lesenlernens mehr oder weniger bedeutsam sind (zum Methodenvergleich siehe z.B. BRÜGELMANN & RICHTER, 1994 sowie BOS, LANKES, PRENZEL, SCHIPPERT, WALTHER UND VALTIN, 2003).

3.3.2 Entwicklungsphasen des Lesenlernens

Der Leseprozess des geübten Lesers ist weitgehend automatisiert. Ein geübter Leser muss mit einem völlig neuen Schriftsystem konfrontiert werden, um ahnen zu können, was Kinder leisten, wenn sie lesen lernen (siehe z.B. BYRNE, 1998). Doch wie wird man zum geübten Leser? Wie für den Spracherwerb, so wird auch für das Lesenlernen das Durchlaufen verschiedener, aufeinander aufbauender Entwicklungsstadien angenommen. FRITH (1985 und 1986) geht von drei Stadien des Lesenlernens aus.

3.3.2.1 Das logographische Stadium

Schon vor Schuleintritt können viele Kinder einige Wörter lesen. Dazu zählen häufig der eigene Name und bestimmte Aufschriften (Logos). Auch einzelne, in einer Geschichte immer wiederkehrende Wörter erkennen Kinder in diesem Stadium z.B. in ihren Kinderbüchern

³⁶ Allerdings zeigt u. a. die jüngste Rechtschreibreform, dass es nicht immer ganz einfach ist, Sprechsilben zu definieren bzw. zu identifizieren (siehe DUDEN, 1996: 60ff). Während z.B. Kas-ten und Wes-ten nun zwischen s und t getrennt werden dürfen, haben andererseits Einzelbuchstaben die Funktion von Silben übernommen, wie in I-gel und o-der. Außerdem gibt es Trennungen, wie z.B. bei Zu-cker und ba-cken, bei denen nicht ganz klar ist, ob es sich dabei wirklich noch um Sprechsilben handelt. Darüber hinaus gibt es etliche Fälle mit zwei verschiedenen Möglichkeiten, wie z.B. wa-rum oder war-um und in-te-res-sant oder in-ter-es-sant - und ü-ben ist zwar erlaubt, nicht jedoch einü-ben, sondern lediglich ein-üben.

wieder. Durch diese ersten Worte gewinnen die Kinder erste Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache.

3.3.2.2 Das alphabetische Stadium

Erst im alphabetischen Stadium wird der einzelne Buchstabe bedeutsam. In diesem Lesestadium werden wie im logographischen Stadium kontextuelle Hinweise zur Worterkennung herangezogen. Doch nun wird die Zuordnung von Lauten und Buchstaben systematisch eingesetzt. Buchstabe für Buchstabe wird seriell aneinandergereiht, bis schließlich das ganze Wort erkannt wird. Die Identifikation der Wörter erfolgt durch das schrittweise phonologische Rekodieren der Buchstabenfolge. Dadurch klingen die Wörter beim Lesen abgehackt und kaum wie gesprochene Sprache. In diesem Stadium vergleichen die Kinder noch Unbekanntes mit bereits Bekanntem und suchen gezielt nach übereinstimmenden gemeinsamen Merkmalen, wie z.B. Anfangs- und Endbuchstaben und Wortlänge. Nun erkennen die Kinder, dass Worte, die ähnlich geschrieben werden, auch ähnlich klingen und umgekehrt.

3.3.2.3 Das orthographische Stadium

In diesem Stadium können Wörter direkt, ohne phonologische Rekodierung, erkannt werden. Lediglich die Informationen über die Buchstabenfolgen werden verwendet. Jetzt ist das Kind darüber hinaus dazu in der Lage, Regelmäßigkeiten bei Schreibweisen zu erkennen - z.B. dass bei manchen Wörtern ein lang gesprochener Vokal durch ein „h“ gekennzeichnet wird wie bei „ihn“ und „Bahn“, oder dass nach einem kurz gesprochenen Vokal die Konsonanten häufig verdoppelt werden, wie bei „Grippe“ oder „hoppeln“.

Dieses Entdecken von Regelmäßigkeiten ermöglicht den Kindern auch, unbekannte Wörter – oder auch Pseudowörter - zu lesen und auszusprechen. Es wird angenommen, dass die Kinder geschriebene Sprache nun in ähnlicher Weise (parallel und nicht mehr seriell) verarbeiten wie Erwachsene, und dass im weiteren Verlauf der Leseentwicklung keine qualitativen Veränderungen mehr stattfinden, sondern nur noch quantitative bezüglich des Lesetempos. Dieses Tempo spiegelt sich darin wieder, wie die Augen über das zu Lesende wandern.³⁷ Leseungeübte Kinder verfügen über ein anderes Blickbewegungsmuster als geübte Leser (siehe BALLANTINE, 1951 und MORSE, 1951 sowie MCCONKIE, ZOLA, GRIMES, KERR, BRYANT & WOLFF, 1991 sowie RADACH, HELLER & HUESTEGGE, 2002).

³⁷ Die Augen bewegen sich in Sprüngen, die als Sakkaden bezeichnet werden. Während eines solchen Sprungs nehmen die Augen keine visuelle Information auf. Nach einem solchen Sprung landen die Augen an einer bestimmten Stelle in einem Wort bzw. einer Zeile, die dann betrachtet wird. Dieses Betrachten nennt man Fixation. Wie lang eine Sakkade ist und wie häufig in einer Zeile fixiert wird, hängt u. a. davon ab, wie kompetent der Leser und wie schwierig das zu Lesende ist.

Aus der Analyse von Blickbewegungen können Schlüsse auf die Abfolge und die Gleichzeitigkeit von Verarbeitungsprozessen gezogen werden. Vor allem beim lauten Lesen sind die Augen der Stimme oft voraus. Während noch das eine Wort gesprochen wird, sind die Augen schon beim nächsten oder übernächsten. Außerdem kommt es beim geübten Leser oft bereits zur Worterkennung, wenn noch nicht alle Buchstaben betrachtet wurden. Man spricht in diesem Zusammenhang vom Wortüberlegenheitseffekt (REICHER, 1969). Wörter können vom geübten Leser in kürzerer Zeit wahrgenommen werden als für das Erkennen der Einzelbuchstaben, aus denen die Wörter bestehen, benötigt wird.

3.4 Modelle der monolingualen Sprachverarbeitung

LEVELT (1989) entwickelte ein Modell für die monolinguale Sprachproduktion. Es umfasst einen Konzeptualisierer, der das Weltwissen enthält. Dieses Wissen ist nicht sprachlicher Natur, befähigt den Sprecher jedoch dazu, die Inhalte auszuwählen und zu entscheiden, worüber er sprechen will. Im Formulator werden die ausgewählten Inhalte in eine sprachliche Form übertragen. Es wird das passende Wort im Lexikon gesucht und die Wörter werden zu Sätzen kombiniert (syntaktische Planung). Der Artikulator setzt schließlich den Sprechapparat in Gang, um die Botschaft auszusprechen.

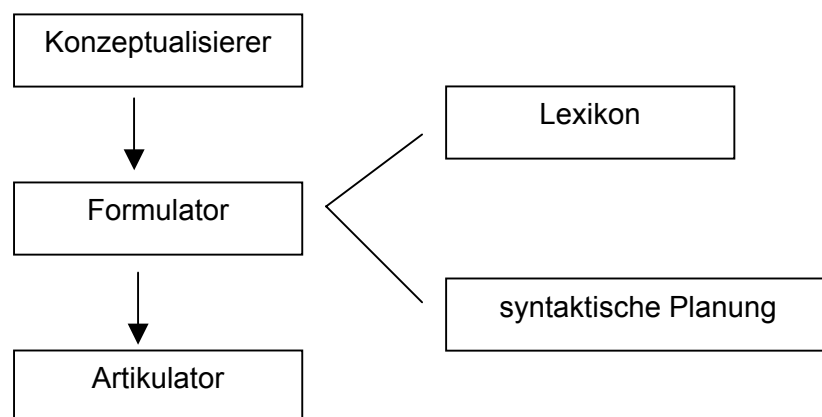


Abb. 3.4.1: Levelt's Modell der monolingualen Sprachproduktion

vereinfachte Darstellung nach LEVELT, 1989: 9

Neben diesem wohl bekanntesten Modell der Sprachproduktion existieren etliche Modelle für das Lesen. Ursprüngliche Lesemodelle werden unter dem Stichwort „Zwei-Wege-Modelle“ (siehe z. B. COLTHEART, 1978) zusammengefasst. Sie gehen davon aus, dass dem Lesen von Wörtern einerseits direkte, visuell-lexikalische Verarbeitungsprozesse zugrunde liegen, während andererseits - z.B. bei der Verarbeitung von Pseudowörtern - ein indirekter, sublexikalischer, phonologischer Prozess zum Tragen kommt (siehe MANNHAUPT, 2001: 17).

Hier findet eine Worterkennung über den Laut bzw. Klang statt. Man spricht auch von der „inneren Stimme“ beim Lesen (siehe RAYNER & POLLATSEK, 1989: 211ff).³⁸

Ein einfaches Modell der visuellen Verarbeitung einzelner Wörter, das den Wortüberlegenheitseffekt erklären kann, stammt von MCCLELLAND & RUMELHART, 1981.

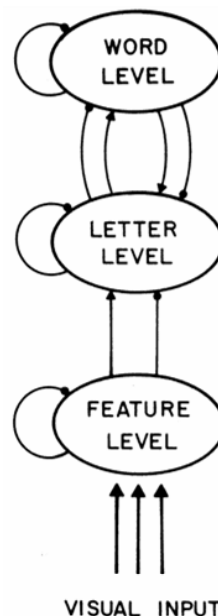


Abb. 3.4.2: Das Interaktive Aktivations Modell von MCCLELLAND & RUMELHART, 1981

Dieses Modell geht davon aus, dass der visuelle Input auf der ersten Ebene der Worterkennung bestimmte optische Merkmale der Buchstaben (z.B. vertikale Linien und Halbkreise) im mentalen Speicher aktiviert (die Aktivierung wird durch Pfeile gekennzeichnet). Diese Merkmale aktivieren auf der zweiten Ebene Buchstaben mit diesen Merkmalen. Innerhalb jeder Ebene werden mehrere optisch ähnliche Bestandteile des mentalen Speichers aktiviert. Je mehr Übereinstimmungen zwischen Input und gespeichertem Inhalt verzeichnet werden, umso höher ist die Aktivierung. Unähnliche Lexikoninhalte werden gehemmt (dafür stehen die Knoten).

Die Aktivierungen der drei Ebenen summieren sich. Die höchste Summe bedingt schließlich die Aktivierung des relevanten Wortes im mentalen Lexikon und das Wort wird erkannt. Zwischen der Buchstaben- und der Wortebene besteht eine Interaktion. Aktivierte Wörter aktivieren ihrerseits wiederum Buchstaben, beschleunigen den Erkennungsprozess und dadurch kommt es zum Wortüberlegenheitseffekt.

³⁸ Dass die Phonologie eine Rolle beim Lesen spielen muss, ist u. a. daran erkennbar, dass der Leseprozess bei Kindern gehemmt wird, wenn sie daran gehindert werden, während des leisen Lesens die Muskeln ihres Sprechapparats zu betätigen. Bei Untersuchungen zu Augenbewegungen beim Lesen war es in den 80er Jahren erforderlich, dass während des Experiments der Kopf absolut still gehalten wurde. Deshalb mussten die Probanden in ein der Mundform angepasstes Brett beißen. Dies hatte bei Kindern zur Folge, dass sie plötzlich nicht mehr lesen konnten.

Beim Sprechen wird konzeptuelles, nicht-sprachliches Wissen verbalisiert. Beim lauten Lesen kommt es u. a. darauf an, Relationen zwischen der Schriftsprache und der gesprochenen Sprache herzustellen. Da zwischen der gesprochenen Sprache und der Schriftsprache keine 1:1 Relation besteht (siehe STONE & VAN ORDEN, 1994), kann das Wissen über die gesprochene Sprache nur bedingt für die geschriebene Sprache genutzt werden. Es muss neues Wissen erworben werden.

Die Dual-Coding Theory von PAIVIO (z.B. 1965 und 1971) geht davon aus, dass für die nicht-sprachlichen Inhalte im menschlichen Gedächtnis ein bildliches kognitives System zur Repräsentation und Verarbeitung von Objekten und ein eigenes sprachliches kognitives System existieren (siehe RYU, LAI, COLARIC, CAWLEY & ALDAG, 2000). Um Sprache verstehen und sprechen zu können, müssen Verknüpfungen zwischen konzeptuellen Gedächtnisinhalten und sprachlichen Gedächtnisinhalten entstehen - und zwar in beide Richtungen, da nicht nur konzeptuelles Wissen in gesprochene Sprache umgesetzt wird, sondern sprachlicher Input auch nicht-sprachliche Gedächtnisinhalte erweitern kann (z.B. wenn durch das Hören einer Beschreibung eines Objekts eine mentale Repräsentation davon gewonnen wird, ohne dieses je zu Gesicht bekommen zu haben).

In Abbildung 3.3 wird eine Modellskizze vorgestellt, die die Verknüpfung zwischen konzeptuellem Wissen, der gesprochenen und der geschriebenen Sprache veranschaulichen soll und sich am Revised Hierarchical Model von KROLL & STEWART, 1994 orientiert (in Kapitel 4 wird es auf die Zweisprachigkeit übertragen).

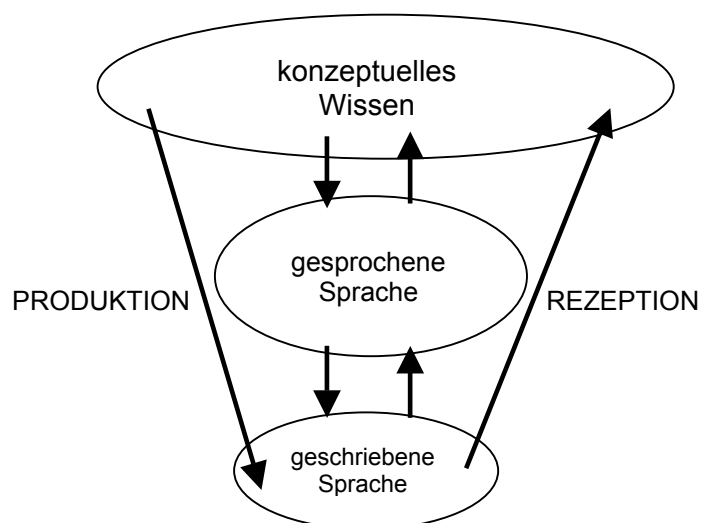


Abb. 3.4.3: Modellskizze der Verknüpfung nicht-sprachlichen und sprachlichen Wissens

Die Ellipsengröße markiert den Umfang des jeweiligen Bereichs im mentalen Lexikons. Pfeile von oben nach unten markieren den Weg der Produktion (sprechen und schreiben), Pfeile von unten nach oben die Rezeption (verstehen und lesen).

Bei der Planung eines Schreibvorgangs (zur Produktion geschriebener Sprache) kann ein direkter Zugriff auf das konzeptuelle Wissen erfolgen. Es kann aber auch der Weg über die gesprochene Sprache gewählt werden. Zu beobachten ist dies z.B. bei noch ungeübten Kindern, die mündlich vorformulieren, was sie schreiben möchten. Auch beim Lesen (der Rezeption von Schriftsprache) kann ein direkter Zugriff auf das konzeptuelle Wissen erfolgen oder es wird ein Weg über die gesprochene Sprache gewählt, was u. a. beim lauten Lesen der Fall ist oder auch anhand von Bewegungen des Sprachapparats beim leisen Lesen beobachtet werden kann.

Die unterschiedlich großen Ellipsen in der Skizze veranschaulichen, dass die Inhalte des mentalen Lexikons der gesprochenen Sprache zeitlebens weniger umfangreich sind als die konzeptuellen Gedächtnisinhalte, da manches Wissen „unsagbar“ bleibt - so z.B. Bereiche des prozeduralen konzeptuellen Wissens (beispielsweise das Handlungswissen darüber, wie man Fahrrad fährt) und auch Bereiche des impliziten Regelwissens. Ebenso sind die Inhalte des schriftsprachlichen mentalen Lexikons in der Regel weniger umfangreich als die des Lexikons der gesprochenen Sprache, weil sich nicht alles Sagbare in Schrift ausdrücken lässt.

Eine zentrale sprachliche Einheit, die im mentalen Lexikon gespeichert ist, ist das Wort. Wörter sind zu Beginn des Spracherwerbs zunächst einmal Namen für Objekte und Personen. Um den Objekten und Personen die richtigen Namen zuzuordnen zu können, muss das Kind wissen, welche Eigenschaften für die Objekte oder die Personen charakteristisch sind, die so benannt werden. Um beispielsweise ein Objekt <apfel> nennen zu können, muss es wissen, wie ein Apfel aussieht, sich anfühlt, riecht, schmeckt etc. Es muss einen Apfel kennen und (nicht-sprachliches) Wissen darüber erworben haben. Nur dann (und wenn der Sprechapparat entsprechend funktioniert) kann es dieses Wissen in Sprache umsetzen. Sobald es gelernt hat, wie das geschriebene Wort für <apfel> aussieht und was die Buchstabenkombination a, p, f e, l bedeutet, kann es dieses Wort laut lesen und verstehen, was es bedeutet.

Der Kern der Sprache ist die Bedeutung. Die lautlichen und auch die visuellen Zeichen werden zu Sprache durch das, was sie bedeuten, durch das, was sie repräsentieren. Eine Tücke der Sprache besteht jedoch darin, dass sie nicht immer eindeutig ist. Viele Worte werden gleich gesprochen (Homophone) oder geschrieben (Homographie), bedeuten jedoch nicht das Gleiche (z.B. Birne, Bank etc.). Umgekehrt haben viele verschiedene Worte ein und dieselbe Bedeutung, die so genannten Synonyme. Diese Problematik wird enorm verschärft, wenn noch eine zweite, dritte ... Sprache ins Spiel kommt.

4. Der Zweitspracherwerb

Weder die menschliche Sprach(lern)fähigkeit noch Sprachgemeinschaften sind notwendigerweise auf Monolingualismus ausgelegt; und in psycholinguistischer Hinsicht besitzt jeder Mensch die Fähigkeit, mehrere Sprachen – funktional gesehen – zu lernen, wenn die sozialen Umstände es erfordern (WODE, 1995: 10).

Wenn vom Zweitspracherwerb die Rede sein soll, dann muss zunächst geklärt werden, inwieweit es sich bei der zweiten Sprache tatsächlich um eine eigene Sprache handelt und nicht nur um eine Variante der Erstsprache. Aus linguistischer Sicht ist beispielsweise ein Dialekt keine eigene Sprache.³⁹ Platt bzw. Niederdeutsch gilt z.B. lediglich als Variante des Hochdeutschen.⁴⁰

Etliche Sprachen haben gemeinsame Wurzeln - auch wenn es sich dabei nicht um Dialekte handelt - sie sind mehr oder weniger eng verwandt und verfügen über mehr oder weniger zahlreiche Ähnlichkeiten oder gar Übereinstimmungen.⁴¹ Aus psycholinguistischer Sicht sind daher beim Erwerb eines Dialekts und einer Hochsprache ähnliche Mechanismen beteiligt wie beim Erwerb zweier „echter“ Sprachen, sofern diese nicht sehr verschieden sind (wie z.B. Japanisch und Deutsch). Da zahlreiche Vokabeln des Niederdeutschen kaum etwas mit dem Hochdeutschen gemeinsam haben und auch die Grammatik sich unterscheidet (siehe Fußnote 40), muss das bereits vorhandene sprachliche Wissen in ähnlicher Weise modifiziert werden wie beim Erwerb von zwei „echten“ verwandten Sprachen, wie z.B. Spanisch und Französisch (siehe dazu Anhang A1).

Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zwischen Sprachen sind ein Ergebnis des Kontakts zwischen den Sprachen (siehe BECHERT & WILDGEN, 1991).⁴² Inwieweit die durch Sprachkontakt bedingte gegenseitige Beeinflussung von Sprachen als Bereicherung oder als

³⁹ Die Linguisten begründen diese Klassifizierung u. a. damit, dass Dialekte in der Regel nicht verschriftet sind. Diese Begründung verdeutlicht die Konzentration der Linguisten auf die Schriftsprache.

⁴⁰ Niederdeutsch genießt hierzulande (und auch in Ostbelgien) einen schlechten Ruf, der sich z.B. darin äußert, dass befürchtet wird, Kinder, die mit einem Dialekt aufwachsen, täten sich besonders schwer damit, die Hochsprache zu erwerben (siehe BURGER, 1994). Die Autorin weiß aus eigener Erfahrung, dass jemand, der mit Plattdeutsch aufgewachsen ist und Hochdeutsch erst relativ spät lernt, sich mit der Unterscheidung zwischen Akkusativ und Dativ sehr schwer tut (z.B. mir und mich verwechselt), weil beide Fälle im Plattdeutschen auf die gleiche Weise gebildet werden (<min> steht sowohl für <mir> als auch für <mich>).

⁴¹ Wie relativ weit entfernt beispielsweise Deutsch und Französisch (die beiden Sprachen, die in der DG gesprochen werden) und wie relativ eng verwandt demgegenüber Deutsch und Flämisch (eine Variante des Niederländischen, die in Belgien beheimatet ist) sind, lässt sich dem Stammbaum der indoeuropäischen Sprachen entnehmen (siehe dazu MOORE, 2001 im Anhang A1).

⁴² Dieser Kontakt wurde insbesondere in den letzten Jahrzehnten durch das Internet begünstigt. Vor allem Vokabeln der einen Sprache werden in eine andere Sprache übernommen (insbesondere Fremdwörter und Fachbegriffe) und dabei mehr oder weniger angepasst (z.B. die zahlreichen Anglizismen in der deutschen Sprache, wie beispielsweise <downloaden> für das Herunterladen von Dateien und dergleichen aus dem Internet).

Störung aufzufassen ist, ist umstritten.⁴³ Wenn z.B. ein Aachener sagt: „Ich habe kalt“, dann ist dies ein Relikt der französischen Besetzung des Rheinlands im 18. Jahrhundert, denn im Französischen heißt es völlig korrekt: „J’ai froid“. Dies ist ein anschauliches Beispiel für Sprachkontakt.

Bezüglich des Kontakts von Sprachgesellschaften kommt den Begriffen Diglossie und Bilingualismus eine zentrale Rolle zu (siehe FISHMAN, 1967, BAETENS BEARDSMORE, 1986, BRAUER DE FIGUEREIDO, 1998 und SINNER, 2001). Beide Begriffe sind Termini zur Beschreibung zweisprachiger Gesellschaften.

Die Diglossie ist

... eine relativ stabile Situation, in der zwei stark divergierende Varietäten einer Sprache innerhalb einer Gesellschaft koexistieren und dabei wohl definierte, komplementäre Funktionen innehaben. Die eine, die *high variety* oder H, ist durchgehend kodifiziert, wird in der Schule gelernt, dient für formale, offizielle Anlässe und als Schrift- bzw. Literatursprache und wird von der Bevölkerung hoch geschätzt; die andere, die *low variety* oder L, die als erste erworben wird, gilt dagegen oft als minderwertig oder gar nicht existent, sie weist starke Varianz auf, ist meist nicht beschrieben und auch nicht – zumindest nicht nach einer einheitlichen Orthographie – verschriftet, sie wird aber von der gesamten Sprachgemeinschaft in der alltäglichen Kommunikation gebraucht (MEISENBURG, 1999: 20, Hervorhebungen im Original).

Wenn zwei Sprachen (dies können sowohl relativ eng verwandte als auch deutlich verschiedene Standardsprachen sein) gleichwertig innerhalb einer Gesellschaft und auch in ähnlichen Situationen verwendet werden und folglich vergleichbare Funktionen haben, spricht man von horizontalem Bilingualismus. Dies trifft beispielsweise in Ostbelgien für die Sprachen Deutsch und Französisch zu. Von vertikalem Bilingualismus spricht man, wenn neben einer Standardsprache für das öffentliche Leben ein Dialekt in der Alltagssprache verwendet wird, der jedoch mit der Hochsprache relativ eng verwandt ist. Als Beispiel dafür können die Verwendung des Deutschen und des lokalen niederdeutschen Dialekts in Ostbelgien aufgeführt werden. Um einen diagonalen Bilingualismus handelt es sich schließlich, wenn ein Dialekt sehr verschieden ist von einer in derselben Gesellschaft verwendeten Standardsprache. Hierfür kann die französischsprachige, den lokalen niederdeutschen Dialekt sprechende Bevölkerung der DG als beispielhaft angesehen werden (siehe dazu BAETENS BEARDSMORE, 1986).

Bilinguale Gesellschaften bestehen nicht unbedingt auch aus bilingualen Individuen. Doch wann bezeichnet man ein Individuum als bilingual? Diese Frage ist nicht leicht zu klären.

⁴³ In Frankreich gibt es beispielsweise ein Gesetz, das den Anteil der nicht-französischsprachigen Musikbeiträge im Radioprogramm auf max. 40% beschränkt. Auch in Deutschland gibt es intensive Bestrebungen, die deutsche Sprache vor fremden Einflüssen zu bewahren (z.B. durch die Henning-Kaufmann-Stiftung zur Pflege der Reinheit der deutschen Sprache oder den Verein Deutsche Sprache e.V.).

4.1 Die Problematik der Definition von Bilingualität

Je länger sich die Wissenschaft mit dem Phänomen der Zweisprachigkeit befasst, umso mehr scheint zu gelten, dass sich der Geltungsbereich der Bezeichnung „Bilingualität“ nicht klar umgrenzen lässt (siehe BEARDSMORE, 1986 und WEI, 2000 sowie HAMERS & BLANC, 2000).

BLOOMFIELD, der sich in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts als einer der ersten Sprachwissenschaftler intensiv mit der individuellen Bilingualität befasste, bezeichnete diese als muttersprachliche Kompetenz eines Sprechers in zwei Sprachen (siehe BLOOMFIELD, 1935: 55f). Hier richtet sich das Hauptaugenmerk sowohl auf eine gute Beherrschung der beiden Sprachen als auch auf eine ausgewogene Beziehung zwischen ihnen. Nach diesem Kriterium wäre z.B. eine Person nicht bilingual, die zwar zwei Sprachen spricht, eine der beiden jedoch nicht ebenso gut beherrscht wie die andere.

In den 50er Jahren wurde Bilingualität durch WEINREICH (1953) als die Fähigkeit eines Sprechers definiert, alternierend von zwei Sprachen Gebrauch machen zu können. Nach diesem Kriterium wären alle Sprecher als bilingual zu bezeichnen, die (müheless) zwischen zwei Sprachen hin und her wechseln können (siehe auch MACKEY, 1957).

Ende der 70er Jahre wurde Bilingualität als der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen von Geburt an bezeichnet (siehe FELIX, 1978: 13). Damit erfuhr die Definition eine enorme Eingrenzung, denn dieses Kriterium schließt aus, dass eine Person als bilingual bezeichnet werden kann, die eine zweite Sprache zeitversetzt zu ihrer Erstsprache erworben hat.

Ende der 80er Jahre verabschiedete man sich mehr und mehr von „einfachen“ Definitionen und die Vielfältigkeit des Phänomens Zweisprachigkeit erfuhr zunehmend Anerkennung. Dies gipfelte Mitte der 90er Jahre darin, dass EDWARDS die Begriffsbestimmung der Bilingualität so weit ausdehnte, dass er jeden Menschen als bilingual bezeichnete, der zumindest einige Worte in einer anderen Sprache beherrscht (siehe EDWARDS, 1994: 55). Nach diesem Kriterium wäre nahezu die gesamte Weltbevölkerung als bilingual zu bezeichnen.

Bis dato gibt es keine einheitliche Definition für individuelle Zweisprachigkeit bzw. Bilingualität (siehe HAMERS & BLANC 2000 und WEI, 2000 sowie für die Mehrsprachigkeit EDWARDS, 1994 und MISSLER, 1999: 6ff), sondern lediglich einen auf die jeweilige sprachliche Situation anzupassenden Definitionsrahmen (siehe TREUDE, 1996: 9). Es gilt also, Kriterien zu finden, die als Indikatoren für die Zweisprachigkeit eines Individuums geeignet sind und mit denen gleichzeitig verschiedene Typen der Bilingualität identifiziert werden können. Diese Kriterien umfassen Antworten auf die folgenden Fragen:

- Wann wurden die Sprachen erworben?

Mit dieser Frage soll geklärt werden, ob die Sprachen zeitgleich mit Beginn des Spracherwerbs oder aber zeitversetzt erworben wurden. Diese Frage ist deshalb wichtig, weil der zeitliche Abstand zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb bei der Entwicklung unterschiedlicher Formen der Bilingualität eine Rolle spielt.

- Wie wurden die Sprachen erworben?

Diese Frage soll in erster Linie klären, ob die Sprachen auf natürliche Weise erworben oder durch formelle Unterweisung gelernt wurden. Sie ist relevant, weil der Lerner sich beispielsweise im Elternhaus und im Fremdsprachenunterricht unterschiedliches Wissen aneignet (siehe MULTHAUP, 1995). Dabei handelt es sich einerseits um implizites Wissen wie beispielsweise: „Ich weiß, dass es richtig ist, kann aber nicht sagen, warum es richtig ist“, das vorwiegend durch den natürlichen Erwerbsprozess erworben wird. Andererseits wird in einem formalen Lernprozess weitgehend explizites Wissen gelernt, das sich verbalisieren lässt. Jeder Fremdsprachenlerner wird aus eigener Erfahrung wissen, dass das im Fremdsprachenunterricht explizit Gelernte noch keine Bilingualität ausmacht, sondern dass z.B. Auslandserfahrungen hinzu kommen müssen, damit das explizite Wissen impliziert bzw. verinnerlicht oder auch automatisiert werden kann.

- Wie gut und in welchen Kompetenzbereichen werden die Sprachen beherrscht?

Mit dieser Frage soll geklärt werden, ob alle Kompetenzbereiche (das Verstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben) beherrscht und wie gut sie beherrscht werden. Diese Frage ist deshalb bedeutsam, weil die rezeptiven und die produktiven Kompetenzen in unterschiedlicher Weise das Verhältnis der beiden Sprachen eines Bilingualen zueinander bestimmen können (siehe BAETENS BEARDSMORE, 1986: 20).

Die Zwei- und Mehrsprachigkeit ist ein Phänomen, das sich nur mehrdimensional erfassen lässt.

Individuelle Mehrsprachigkeit wird als komplexes und vielschichtiges Phänomen aufgefasst, das sich nur anhand der Einbeziehung mehrerer Beschreibungskriterien adäquat erfassen lässt (MISSLER, 1999: 13).

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob und wie weitgehend sich der Erwerb von zwei (oder mehr) mehr oder weniger unterschiedlichen Sprachen vom Erstspracherwerb unterscheidet. Die Annahmen über das Ausmaß der Unterschiede zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb werden in den Hypothesen und Theorien deutlich, die versuchen, den Zweitspracherwerb zu beschreiben.

4.2 Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb

Hypothesen und Theorien zum Zweitspracherwerb beschäftigen sich in erster Linie mit der Frage, inwieweit sich der Erwerb weiterer Sprachen vom Erstspracherwerb unterscheidet. Die Identitätshypothese geht von einem universalen Mechanismus für das Sprache(n)lernen aus und postuliert, der Spracherwerbsprozess verlaufe bei allen Menschen sprachunabhängig stets nach dem gleichen Schema (siehe FERVERS, 1983: 45) und auch beim Erwerb einer zweiten Sprache seien weitgehend dieselben Prozesse beteiligt, wie beim Erstspracherwerb (siehe dazu auch die Ausführungen zur Universalgrammatik in CHOMSKY, 1965).

Eine Konsequenz dieser Hypothese wäre beispielsweise die Annahme, dass bilinguale Gedächtnisinhalte ebenso strukturiert sind wie monolinguale und dass folglich auch die Zugriffsmechanismen auf die Inhalte vergleichbar seien. Diese Hypothese wird dadurch gestützt, dass der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen tatsächlich in ähnlicher Weise zu verlaufen scheint wie der Erstspracherwerb.

Allerdings werden einige Unterschiede beobachtet, sobald der Erwerb der zweiten Sprache zeitversetzt zum Erstspracherwerb erfolgt. So entfallen beim zeitversetzten Zweitspracherwerb die vorsprachlichen Phasen. Beim Schreien, Gurren und Lallen handelt es sich offenbar um universales Sprach- bzw. Stimmtraining, das zunächst der Vorbereitung auf die Produktion des Lautrepertoires aller möglichen Sprachen dient. Erst um das erste Lebensjahr reduziert sich diese lautliche Vielfalt kulturunabhängig (siehe Kapitel 3). Auch die Einwort- und Zweiwortphase werden beim Erwerb einer zweiten Sprache insbesondere von älteren Kindern übersprungen und häufig beginnt die Sprachproduktion beim natürlichen zeitversetzten Zweitspracherwerb mit dem Telegrammstil.

Dieser Umstand wirft einige Fragen zum Zweitspracherwerb auf, die näher untersucht werden müssten: Bis zu welchem Einstiegsalter in die zweite Sprache verwenden Kinder Ein- und Zweiwortsätze? Haben diese Satzfragmente dieselben Funktionen wie in der Erstsprache? Ist es günstig, mit dem Zweitspracherwerb um das zweite Lebensjahr zu beginnen, weil die Kinder nun Wörter besonders schnell lernen (siehe Kapitel 3)? Haben Sätze im Telegrammstil die gleichen Bestandteile in der Zweit- wie in der Erstsprache? Leider werden Antworten auf diese Fragen nicht leicht zu finden sein, weil es kaum eine ausreichende Anzahl von Kindern geben wird, die alle im gleichen Alter bei gleicher Erstsprache unter vergleichbaren Bedingungen mit dem Erwerb der gleichen zweiten Sprache beginnen.

Während die Identitätshypothese kognitive Universalien und damit die Gemeinsamkeiten

aller Spracherwerbsprozesse betont, trägt die Kontrastivitätshypothese dem Umstand Rechnung, dass zwei Sprachen und auch ihre Erwerbsprozesse sehr verschieden sein können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede des Erwerbsverlaufs umso deutlicher sind, je unterschiedlicher die beteiligten Sprachen und je älter die Lerner beim Erwerb einer weiteren Sprache sind. Dies wird einerseits damit begründet, dass für eine neue, völlig unterschiedliche Sprache neue Register angelegt werden müssen und kaum an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft werden kann. Andererseits wird angenommen, dass die Lernprozesse sich grundlegend verändern, wenn die wichtigsten Grundbegriffe in einer Erstsprache bereits erworben wurden (siehe CAREY & BARTLETT, 1978).

Das bereits erworbene Sprachwissen wirkt sich auf den Erwerbsprozess weiterer Sprachen aus. Dazu zählt vor allem das Wissen über das allgemeine Funktionieren von Sprache. Ein Sprachlerner, der bereits über solches Wissen verfügt, geht anders mit fremdem Sprachinput um als ein Anfänger auf diesem Gebiet. Das Fremdsprachenlernen, das in der Regel erst einsetzt, wenn der Erstspracherwerb bereits weit fortgeschritten ist, liefert Belege für die Kontrastivitätshypothese, da hier offensichtlich andere Lernprozesse ablaufen als beim Erstspracherwerb (siehe weiter unten).

Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet in wesentlichen Teilen, eine Erstsprache umzulernen (KIELHÖFER, 1995: 35). Aus der Lernpsychologie weiß man, dass es wesentlich schwerer ist, etwas bereits Gelerntes wieder zu verlernen bzw. zu modifizieren, als etwas völlig Neues hinzulernen. Die Erstsprache wirkt beim älteren Lerner wie eine schlechte Gewohnheit und kann den Lernprozess in der Zweitsprache behindern. Daraus resultieren beispielsweise die für die Erstsprache typischen Akzente, die häufig bei der Produktion einer erst später erworbenen zweiten Sprache beobachtet werden können.⁴⁴

Erkennbar wird dieser Unterschied darüber hinaus an dem Umstand, dass bestimmte Teilaspekte einer Sprache offenbar für jüngere Lerner leichter zu erwerben sind als für ältere. So verwenden Kinder beispielsweise sehr früh und scheinbar mühelos die drei verschiedenen Artikel der deutschen Sprache korrekt, deren Zuordnung alles andere als logisch und eindeutig ist (z.B. die Tür, das Mädchen). Doch die meisten erwachsenen Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF)-Lerner verzweifeln schier daran.

Diesem Umstand wird in der so genannten Erwerbssequenzhypothese Rechnung getragen. Sie besagt, dass beim Zweitspracherwerb wie beim Erstspracherwerb Erwerbssequenzen durchlaufen werden, die jedoch zweitsprach-spezifisch sind. CLAHSSEN, MEISEL & PIENEMANN haben 1983 im Rahmen des Wuppertaler ZISA-Projekts, bei dem der Zweitspracherwerb

⁴⁴ Auch der umgekehrte Fall kann beobachtet werden. So kehrt manche deutsche Schülerin mit einem unverkennbaren amerikanischen Akzent von einem einjährigen USA-Aufenthalt zurück.

italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter analysiert wurde, eine Erwerbsabfolge der Entwicklung des Syntaxerwerbs herausgearbeitet. Auch hier gilt wie für den Erstspracherwerb: Wird eine bestimmte Struktur von einem Zweitspracherwerber beherrscht, dann beherrscht er auch alle in der Strukturenliste vorangehenden Strukturen, jedoch nicht die nachfolgenden.⁴⁵ Die Autoren empfehlen, diese „natürliche“ Abfolge auch beim Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen (siehe dazu auch die Ausführungen zur „Teachability- Hypothese“ von HYLSTENSTAM & PIENEMANN, 1985).

Die Identitäts- und die Kontrastivitätshypothese bilden gewissermaßen zwei Gegenpole eines Kontinuums, das die Beziehung zwischen einer Erstsprache (L1) und einer Zweitsprache (L2) beschreibt: Auf der einen Seite werden die Gemeinsamkeiten, auf der anderen die Unterschiede der beteiligten Sprachen sowie der Lernprozesse betont. Allerdings wird diese Gegenüberstellung der Vielfalt der Formen der Zweisprachigkeit nicht gerecht.

4.3 Verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit

Verschiedene Wege zur Zwei- und Mehrsprachigkeit bedingen verschiedene Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Eine zweite (oder auch dritte, vierte, ...) Sprache kann auf natürliche Weise, ungesteuert und unbewusst erworben oder gesteuert, mittels formeller Unterweisung bewusst erlernt werden. In beiden Fällen handelt es sich um Lernprozesse mit jeweils charakteristischen Merkmalen.

4.3.1 Primärer und sekundärer Zweitspracherwerb

Eine der wohl bekanntesten Formen des Zweitspracherwerbs ist der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen von Anfang an, wenn die Eltern verschiedene Sprachen sprechen und ihr(e) Kind(er) zweisprachig erziehen. Er wird als bilingualer Erstspracherwerb oder auch als primärer Zweitspracherwerb bezeichnet. Mit dieser Bezeichnung wird auf die zahlreichen Entsprechungen zum monolingualen Erstspracherwerb verwiesen (siehe APELTAUER, 1997: 11).

Die Entwicklungsphasen werden im günstigsten Fall in beiden Sprachen weitgehend parallel durchlaufen. Allerdings kann es durch eine (zeitweise) Dominanz einer der beiden Sprachen zu Verschiebungen der Art kommen, dass bestimmte Entwicklungsphasen mal in der einen, mal in der anderen Sprache früher durchlaufen werden. So könnte es beispielsweise sein, dass ein Kind in einer Sprache überwiegend Holophrasen (Wörter, die wie Sätze verwendet werden), in der anderen, dominanten Sprache aber bereits Sätze im Telegrammstil

⁴⁵ Allerdings verläuft der Syntaxerwerb des erwachsenen Zweitspracherwerbers nicht genauso wie im kindlichen Erstspracherwerb.

produziert. Ebenso lässt sich beobachten, dass ein zweisprachig aufwachsendes Kind zwar beide Sprachen gleichermaßen gut versteht, aber nur eine der beiden aktiv produziert.⁴⁶

Beim bilingualen Erstspracherwerb oder primären Zweitspracherwerb ist die Wahrscheinlichkeit am größten, dass es zu einer ausgewogenen Zwei- oder Mehrsprachigkeit mit einer in allen beteiligten Sprachen vergleichbar hohen Kompetenz kommt. Manche Wissenschaftler nennen dies die „einzig wahre Bilingualität“ (siehe THIERY, 1976). „Echte“ Bilingualität resultiert ihrer Auffassung gemäß ausschließlich aus einem natürlichen, ungesteuerten, unbewussten, intuitiven Erwerb mindestens zweier Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an.

Von sekundärem Zweitspracherwerb spricht man dagegen dann, wenn der Erwerb der zweiten Sprache in einem Zeitraum erfolgt, in dem der Erstspracherwerb bereits relativ weit fortgeschritten ist. Häufig ist in diesem Zusammenhang (wie beim Erstspracherwerb, siehe Kapitel 3) von einer kritischen Periode des Zweitspracherwerbs die Rede, die etwa um das 6. bis 11. Lebensjahr angesiedelt wird (siehe z.B. HARLEY & WANG, WENXIA, 1997 und PINKER, 1998). Sie wird deshalb als kritisch angesehen, weil befürchtet wird, dass jenseits dieser Altersschwelle keine „echte“ Bilingualität mehr entstehen könne.

Sprachwissenschaftler gehen davon aus, dass der späte Erwerb einer zweiten Sprache sich grundsätzlich vom frühen Erwerb unterscheidet, bewusst erfolgt und stark durch die erste Sprache beeinflusst wird (siehe z.B. FRANCESCATO, 1973). Daher wird manchmal der Lernprozess beim sekundären Zweitspracherwerb mit dem beim Fremdsprachenlernen gleichgesetzt (siehe BAETENS BEARDSMORE, 1986). Auf der Basis des bereits vorhandenen Sprachwissens gewinnt das bewusste Lernen einen immer größeren Anteil, weil z.B. ein erwachsener Zweitsprachler bewusst Hypothesen über grammatische Regeln aufstellen kann. Die Regeln der Erstsprache werden bereits explizit beherrscht (siehe Kapitel 3) und es kann bewusst nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zur Zweitsprache gesucht werden.

Vermeintliche Ähnlichkeiten können sich jedoch als „falsche Freunde“ erweisen. Insbesondere bei relativ ähnlichen Sprachen kann es zu Übertragungen von einer Sprache auf die andere kommen, die zu Fehlern führen. Besonders häufig werden dabei ähnlich klingende Worte falsch übersetzt.⁴⁷ Dies stellt die These in Frage, dass zwei ähnliche Sprachen leichter zu erlernen seien als zwei unähnliche, denn bei ähnlichen Sprachen sind solche „false friends“ wesentlich häufiger als bei sehr verschiedenen Sprachen.

⁴⁶ Dies wird vor allem dann begünstigt, wenn der Kontakt zu den beiden Sprachen nicht ausgewogen ist, beispielsweise wenn der Vater häufig abwesend ist und das Kind daher regelmäßiger Kontakt zur Mutter-Sprache hat.

⁴⁷ Als falscher Freund erweist sich beispielsweise für einen deutsch-französisch Zweisprachigen das französische Wort „ampoule“, das häufig mit „Ampel“ übersetzt wird, obwohl es „Glühbirne“ bedeutet.

Manche Autoren unterscheiden zwischen Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen (siehe KRASHEN, 1985 und MULHAUP, 1995). Während sich der Zweitspracherwerb auf natürliche Weise, unbewusst, ungesteuert und mit großem individuellem Spielraum vollzieht, wird das Fremdsprachenlernen von außen gesteuert und es gibt wenig Raum für Individualität. Spezielles Lernmaterial kommt zum Einsatz und die Reihenfolge des zu Erlernenden wird vom Sprachlehrer vorgegeben. Ein entscheidendes Unterscheidungskriterium ist außerdem die Funktion der Sprache. Wird eine zusätzlich erworbene Sprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet, spricht man von Zweitspracherwerb; geht die Verwendung jedoch kaum über den eigentlichen Unterricht hinaus, spricht man vom Fremdsprachenlernen.

4.3.2 Die Bedeutung des Zeitpunkts des Zweitspracherwerbs

Kinder lernen nach landläufiger Meinung eine zweite Sprache leichter, schneller und phonetisch genauer als Erwachsene und haben seltener einen Akzent (siehe dazu KRASHEN, SCARCELLA & LONG, 1982). Doch auch der ältere Sprachlerner hat gegenüber dem jüngeren einige Vorteile, denn je mehr jemand, der eine neue Sprache erwirbt oder auch lernt, bereits über das Funktionieren von Sprache weiß, je besser er Alltagsphänomene kennt, versteht und in einer Sprache verbalisieren kann, desto leichter wird es ihm fallen, seine Erfahrungen und sein Wissen über die Welt bei der Aneignung einer weiteren Sprache zu nutzen (siehe SINGLETON, 1995).

Tatsächlich lässt sich ein gewisser Vorteil älterer Lerner verzeichnen, denn unter vergleichbaren formellen, unterrichtlichen Bedingungen sind Jugendliche und Erwachsene offenbar bessere Sprachlerner als Kinder. Es wird vermutet, dass die Entwicklung fortgeschrittener kognitiver Fähigkeiten dafür verantwortlich ist, dass ältere Lerner durch ausgeprägtere Lernerfahrungen über ausgefeiltere und effektivere Lernstrategien verfügen (siehe APELTAUER, 1997: 73).⁴⁸

Allerdings beschäftigen Kinder sich sehr viel häufiger und unbekümmerter mit Sprachspielen als Erwachsene und können sich voll auf das Sprachtraining konzentrieren. Sie haben weniger Hemmungen, immer und überall bei jeder sich bietenden Gelegenheit das Sprechen zu üben, und sie haben weniger Angst davor, Fehler zu machen. Erwachsene und ältere Kinder schweigen dagegen eher lieber, als dass sie Fehler riskieren.

Es zeigt sich, dass die Frage danach, ob der Zweitspracherwerb von jüngeren Kindern müheloser und erfolgreicher bewältigt wird als das Fremdsprachenlernen älterer Kinder oder

⁴⁸ Sie können z.B. eher als Kinder Eselsbrücken verwenden, um sich neue Wörter zu merken und auch leichter selbst aktiv Strategien entwickeln, um bereits vorhandene Gedächtnisinhalte mit neuen zu verknüpfen.

gar Erwachsener, durchaus nicht trivial und alles andere als leicht zu beantworten ist. Offenbar haben beide Ausgangssituationen für den Lern- und Entwicklungsprozess ihre Vor- und Nachteile. Die landläufige Auffassung, Kinder würden Sprachen müheloser und auch perfekter lernen als Erwachsene, ist dennoch auch über den Bereich der Mündlichkeit hinaus weit verbreitet.⁴⁹

Die augenscheinlichen Vorteile, die kindliche Spracherwerber gegenüber erwachsenen Sprachlernern haben, sollten jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, Jugendliche oder Erwachsene könnten nicht mehr zweisprachig werden. Auch eine jugendliche oder erwachsene Person, die in ein neues Sprachumfeld eintritt, kann lernen, sich relativ sicher darin zu bewegen. Für alle Altersgruppen gilt: Je häufiger und je intensiver der Kontakt zur zweiten Sprache erfolgt, ohne dass dabei die erste Sprache in Vergessenheit gerät, umso kompetenter wird der Sprecher werden und umso ausgewogener wird die bilinguale Kompetenz sein.

Ein Aspekt der Zweisprachigkeit, mit dem sich die empirische und vor allem die experimentelle Forschung in den letzten Jahren sehr intensiv beschäftigt hat, ist die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie bilinguale Gedächtnisinhalte - in Abhängigkeit vom Zeitpunkt bzw. Zeitraum und von der Art des Zweitspracherwerbs - im Vergleich zu monolingualen strukturiert sind.

4.3.3 Die Struktur des bilingualen mentalen Lexikons

Das mentale Lexikon ist der Teil des Langzeitgedächtnisses, in dem u. a. die Wörter einer Sprache repräsentiert sind (siehe SCHWARZ, 1992 sowie CHAPNIK SMITH, 1997). Unterschiedliche Formen der Zweisprachigkeit bedingen möglicherweise auch, dass die bilingualen Gedächtnisinhalte unterschiedlich strukturiert sind.

Eine Terminologie, die einen solchen Zusammenhang zu beschreiben versucht, ist die Unterscheidung zwischen der zusammengesetzten oder auch gemischten im Vergleich zur koordinierten oder auch parallelen Bilingualität.⁵⁰ WEINREICH (1976) nahm an, das Lernen einer zweiten Sprache durch Übersetzungen und gezielten Sprachunterricht führe zur zusammengesetzten Form (siehe ALBERT, 2000: 9).

⁴⁹MAYBERRY UND EICHEN (1991) fanden an tauben Personen, dass das Alter beim Erwerb der Zeichensprache auf allen Ebenen der linguistischen Struktur Effekte zeigte, am deutlichsten auf der Ebene der Erinnerung an Satzbedeutungen (siehe LANGEMAYER, 1997: 375).

⁵⁰Dieser Unterscheidung entspricht auch die zwischen der compound- und der coordinate - Form der Bilingualität im englischen Sprachraum.

Bei der zusammengesetzten bzw. vermischten Bilingualität wird von einer engen Verbindung zwischen den beiden Sprachen über die gemeinsame Bedeutung der Bezeichnung in der jeweiligen Sprache ausgegangen (siehe Abbildung 4.3.1).

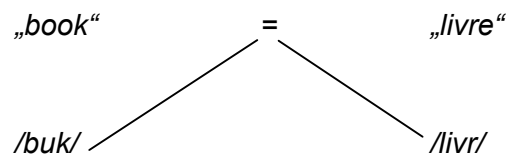


Abb. 4.3.1: Zusammengesetzte bzw. vermischte Bilingualität

Der Zweisprachige betrachtet die beiden Bezeichnungen nicht als verschieden, sondern als verbunden (siehe WEINREICH, 1976: 26). Das wäre in etwa den Synonymen einer Sprache vergleichbar. Diese Auffassung wird offenbar auch von LANGENMAYR (1997) geteilt:

Bei den zusammengesetzten [Formen, Anmerkung der Autorin] wird die Zweitsprache nach der Erstsprache gelernt, so dass die sprachlichen Zeichen der Zweitsprache als an die Bedeutung der Erstsprache konditioniert vorgestellt werden können. [...] Bei der Koordination sind die Zeichen beider Sprachen an jeweils eigene Bedeutungen assoziiert. Voraussetzung hierfür ist vermutlich eine Erziehung, bei der Vater und Mutter jeweils konsequent nur ihre eigene Sprache mit dem Kind sprechen (LANGENMAYR, 1997: 354).

Im zusammengesetzten Fall wird von einer Vermischung der beiden Sprach-Lexika ausgegangen, während im koordinierten Fall für jede Sprache ein separates Lexikon angenommen wird, wie Abbildung 4.3.2 zu entnehmen ist.



Abb. 4.3.2: Koordinierte bzw. parallele Bilingualität

Zweifel an dieser Modellskizze und den Entwicklungsbedingungen einer Bilingualität vom koordinierten Typ resultieren jedoch u. a. daraus, dass ein primärer Zweitspracherwerb offenbar auch zu zusammengesetzter Bilingualität führen kann (siehe LEMHÖFER, 2004).

Beim gemischten Bilingualismus erfolgt der Erwerb einer Fremdsprache in einer muttersprachlich bestimmten Lernsituation unter Beibehaltung des Bedeutungssystems der Muttersprache [...]. Im parallelen Bilingualismus dagegen erwirbt das Kind beide Sprachen in getrennten Lernsituationen, und die Sprachsysteme existieren ‚parallel‘ und unabhängig voneinander (FTHENAKIS, 1985: 17).

KLEIN (1992), der sich ebenfalls auf WEINREICH beruft, äußert jedoch:

Koordinierter Bilingualismus liegt vor, wenn die Sprachen in verschiedenen Kontexten erlernt wurden, z.B. im Elternhaus und dann im Ausland; alles andere führt zu „zusammengesetztem“ Bilingualismus. [...] Es wird beispielsweise angenommen, dass Erwerb im gleichen Kontext, wie dies z.B. beim bilingualen ESE gewöhnlich der Fall ist, zu zusammengesetztem Bilingualismus führt (KLEIN, 1992: 24).

Nach der Auffassung von LANGENMAYR müsste der primäre Zweitspracherwerb jedoch zur koordinierten Form führen. An dieser Diskrepanz wird einer der Gründe dafür deutlich, warum WEINREICH'S Theorie heute mehr und mehr an Bedeutung verliert. Offenbar wird diese Darstellungsweise der komplexen Struktur des bilingualen Lexikons nicht gerecht. Die meisten Wissenschaftler teilen deshalb eher die Auffassung von KLEIN, die besagt, dass ein Teil des Lexikons eines Zweisprachigen zusammengesetzt und ein Teil koordiniert sein kann (KLEIN, 1992: 24).

Neben diesen beiden Fällen wird eine dritte Form, die so genannte untergeordnete oder subordinierte Bilingualität angenommen, die als Übergangsstadium verstanden wird. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom „incipient bilingualism“ (BAETENS BEARDSMORE, 1986: 21).

$$\left\{ \begin{array}{c} \text{"book"} \\ /buk/ \end{array} \right\}$$

/livre/

Abb. 4.3.3: Subordinierte Bilingualität

(alle drei Modellskizzen - 4.3.1 bis 4.3.3 - nach BAETENS BEARDSMORE, 1986: 25)

Zu Beginn des Lernprozesses hat die Bezeichnung in der Erstsprache die Funktion eines „Vermittlers“ zwischen der Bezeichnung in der Zweitsprache und seiner Bedeutung (siehe LEMHÖFER, 1999: 5). Dies lässt sich mit dem klassischen Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht (auf den sich WEINREICH allerdings bezüglich der zusammengesetzten Bilingualität bezieht, siehe oben) und der wörtlichen Übersetzung veranschaulichen.

Experimentelle Studien zur visuellen Worterkennung bei Bilingualen mit den unterschiedlichsten Sprachkombinationen haben gezeigt, dass beide Sprachsysteme stets mehr oder weniger stark aktiviert sind bzw. durchsucht werden, z.B. wenn bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben entschieden werden soll, ob es sich beim visuell präsentierten Wort um ein real existierendes Wort oder um ein Nichtwort handelt oder wenn beim Naming ein visuell präsentiertes Wort laut ausgesprochen werden soll (siehe LANGENMAYR, 1997, CHEUNG & CHEN, 1998, LEMHÖFER, 1999, SCHNEIDER, 2000, THOMAS & ALLPORT, 2000, JARED & KROLL, 2001 sowie JIANG & FORSTER, 2001). Eine Vermischung des bilingualen mentalen Lexikons ist folglich wahrscheinlicher als eine Separierung der Gedächtnisinhalte. Dafür sprechen u. a. einige der Phänomene der Zweisprachigkeit, die auch parallel auftreten können.

4.3.4 Phänomene der Zweisprachigkeit

Bereits zweijährige bilingual aufgewachsene Kinder können ihre beiden Sprachen unterscheiden und zwischen ihnen hin und her wechseln. Im Alter von ca. drei Jahren können bilinguale Kinder ihre Sprachen benennen und sagen, welche der beiden Sprachen sie gerade gesprochen oder gehört haben (siehe KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995: 28).

Bilinguale verfügen offenbar über Fähigkeiten, die Monolingualen fehlen. Allerdings erfordert die Leistung, zwei Sprachen gleichzeitig oder auch zeitversetzt erwerben zu müssen, möglicherweise eine besondere Anstrengung und führt zu Beeinträchtigungen der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Diese Ambivalenz spiegelt sich in der Vielzahl von Studien wider, die sowohl Belege für Vorteile als auch Belege für ein aus einer Bilingualität erwachsenes Handicap aufzeigen (siehe SAUNDERS, 1988, KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995, BERKEMEIER, 1996, LANGENMAYR, 1997 und ALBERT, 2000). Entsprechend können die verschiedenen Phänomene der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowohl als Hinweise für sprachliche Defizite als auch für besondere sprachliche Fähigkeiten Zwei- und Mehrsprachiger gedeutet werden. Außerdem lassen sich für etliche zweisprachige Phänomene Entsprechungen bei Monolingualen finden, die darauf hindeuten, dass sie gar nicht so spezifisch für die Zweisprachigkeit sind, wie vielfach angenommen wird.

4.3.4.1 Das Phänomen des Verstummens

Der Eintritt in eine neue Sprachwelt stellt häufig einen Schritt dar, der mit einer enormen Verunsicherung einhergeht. Dies gilt besonders dann, wenn die Sprecher sich schon relativ sicher aktiv in einer Sprachwelt bewegt haben. In solchen Fällen reagieren insbesondere Kinder (vorzugsweise im Vorschul- oder auch Schulalter) zu Beginn ihres sekundären (deutlich zeitversetzt zum Erstspracherwerb erfolgenden) Zweitspracherwerbs anfangs damit, dass sie ganz oder teilweise verstummen.⁵¹ Wissenschaftler versuchen dieses Phänomen damit zu erklären, dass die Kinder die fremde Sprache zunächst einmal in sich aufnehmen und erst dann selbst mit der Produktion beginnen, wenn sie dem Verstehen einen Vorsprung eingeräumt und einen gewissen passiven Wortschatz aufgebaut haben (Parallelen dazu finden sich beim Erstspracherwerb, siehe Kapitel 3).

Diese Orientierungsphase, die sich im vollständigen Verstummen oder auch im Beschränken auf Ja- oder Nein- Antworten manifestieren kann, dauert u. U. mehrere Monate an (siehe KRASHEN, 1985 sowie KRACHT & SCHÜMANN, 1997). Auch hier gilt, wie beim Erstspracherwerb, dass vor dem Einsetzen des aktiven Sprechens in der Regel viele

⁵¹ Dieses Phänomen wird in der Literatur auch als „silent period“ bezeichnet (siehe KRASHEN, 1985).

Äußerungen in der zweiten Sprache verstanden werden. Es wäre daher falsch, aus dem Verstummen allgemein auf mangelhafte sprachliche Fähigkeiten der Kinder zu schließen.⁵²

Das Phänomen des Verstummens stellt einen wesentlichen Unterschied zwischen dem natürlichen Zweitspracherwerb und dem Erlernen einer zweiten Sprache mittels formeller Unterweisung dar. Erlernen Kinder eine zweite Sprache mittels Fremdsprachenunterricht, so werden sie in der Regel von Anfang an zur Sprachproduktion angehalten. Zu einer Verstummungsphase kann es folglich nicht kommen, da den Kindern nicht die Möglichkeit gegeben wird, die neue Sprache über längere Zeit zunächst passiv zu erwerben und erst dann mit der Produktion einzusetzen, wenn auf ein gewisses Wissen über die neue Sprache zurückgegriffen werden kann.

4.3.4.2 Das Phänomen des Codeswitching

Als Codeswitching bezeichnet man die Fähigkeit, zwischen mehreren Sprachen oder auch sprachlichen Varianten wechseln bzw. von der einen in die andere Sprache umschalten zu können. Sprachwechsel ist ein durchaus „normaler“ Vorgang in der Entwicklung von Bilingualen, obwohl Uneinigkeit im Kreise der Sprachwissenschaftler darüber herrscht, ob Codeswitching als sprachliches Defizit oder als sprachliches Vermögen aufzufassen ist (siehe KIELHÖFER UND JONEKEIT, 1995: 43). In diesem Zusammenhang wird manchmal zwischen der als defizitär aufgefassten Sprachmischung und dem als besonderes Vermögen verstandenen Sprachwechsel differenziert.

Sprachmischung bedeutet das Durchbrechen der funktionalen Sprachtrennung. Während beim **Sprachwechsel** das **Umschalten** funktional ist, ist bei der Mischung keine besondere „Botschaft“ erkennbar (KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995: 76, Hervorhebungen im Original).

Ein Sprachwechsel erfolgt bewusst und es wird absichtlich und mit einer bestimmten Intention in die andere Sprache gewechselt, wobei eine Sprachmischung eher daraus zu resultieren scheint, dass in einer Sprache die Worte fehlen.

Während beim sekundären Zweitspracherwerb von Anfang an die zweite Sprache als „andere“ Sprache wahrgenommen wird, findet zu Beginn des primären Zweitspracherwerbs (bzw. des bilingualen Erstspracherwerbs) noch keine aktive Differenzierung zwischen den Sprachen statt. Dies begünstigt das Vermischen von Sprachen. Sprachmischungen treten vor allem dann auf, wenn der Sprachinput gemischt ist, mit dem die Kinder konfrontiert werden - beispielsweise wenn in der zweisprachigen Kindererziehung das Prinzip „one parent – one language“ inkonsequent gehandhabt wird bzw. die Sprachvorbilder selbst häufig die Sprachen mischen (siehe GOODZ, 1989).

⁵² Bei der Datenerhebung zur vorliegenden Studie begegnete die Autorin zwei dreijährigen Immigrantenkindern, die sich in der „silent period“ befanden. Beide Kinder reagierten korrekt auf Anweisungen, sprachen jedoch selbst kein einziges Wort.

Als ein Unterscheidungskriterium zwischen Sprachwechsel und Sprachmischung wird häufig auch die Länge der Äußerung in der anderen Sprache herangezogen. Während längere Passagen eher dem Sprachwechsel zugeordnet werden, spricht man bei einzelnen Wörtern, die in die andere Sprache einfließen, eher von Sprachmischung. Dass unter diesem Gesichtspunkt eine Sprachmischung durchaus nicht auf eine defizitäre Kompetenz in einer der beiden Sprachen (oder auch in beiden) hindeuten muss, verdeutlicht die bewusst eingesetzte kommunikative Strategie des Einschlebens eines Ausdrucks der L1 in die L2 (oder umgekehrt), die mit unterschiedlichen Intentionen der Sprecher einhergeht (siehe LABOV, 1994). Bei solchen Strategien kann die Vermischung beispielsweise dazu dienen, einer Aussage besonderen Nachdruck zu verleihen.⁵³

Neben kognitiven Prozessen können emotionale Faktoren beim Codeswitching eine Rolle spielen. Besonders bei nicht ausbalanciert Bilingualen kommt es häufig vor, dass in besonders schwierigen und belastenden Situationen eine der beiden Sprachen bevorzugt bzw. in die andere Sprache gewechselt wird. Bezüglich der Frage, ob dabei der L1 oder der L2 der Vorrang gegeben wird, postulieren manche Wissenschaftler,

dass die Zweitsprache üblicherweise in emotional neutraleren Settings gemeistert wird als die Erstsprache und daher weniger Aufregung an die Wörter der Zweitsprache konditioniert ist. Es sollte daher leichter sein, schwierige und belastende Diskussionen in der Zweitsprache zu führen als in der Erstsprache (LANGENMAYR, 1997: 381).

Dieser Auffassung muss entgegengehalten werden, dass es ebenso wahrscheinlich erscheint, dass der Bilinguale in belastenden Situationen auf die dominante Sprache zurückgreift, da es ihm leichter fallen könnte, seinen Gefühlen in der Sprache Ausdruck zu verleihen, die ihm vertrauter ist und in deren Gebrauch er sich sicherer fühlt.

Sowohl für die Sprachmischung als auch für den Sprachwechsel gibt es also Gründe, die nicht mit einer mangelnden Kompetenz in einer der beiden (oder auch beiden) Sprachen zusammenhängen.

Es ist erstaunlich, mit welcher Geschwindigkeit und Leichtigkeit Zweisprachige von einer zur anderen Sprache wechseln können. Allerdings weiß man aus experimentellen Studien, dass der Wechsel von einer Sprache in die andere Sprache Kosten verursacht.⁵⁴

⁵³ Natürlich kann es auch sein, dass es für eine Bezeichnung in der einen Sprache einfach keine Entsprechung in der anderen Sprache gibt.

⁵⁴ Zweisprachige Probanden reagieren bei Naming-Aufgaben besonders langsam, wenn zunächst z.B. Zahlen in der schwächeren Sprache benannt wurden und dann zur stärkeren Sprache gewechselt werden soll (siehe MEUTER & ALLPORT, 1999). Die Wissenschaftler erklären dieses Phänomen damit, dass während der Benennung in der schwächeren Sprache die stärkere Sprache besonders stark unterdrückt werden muss, sodass sie beim Wechsel erst wieder reaktiviert werden muss. Das erhöht die Verarbeitungszeit.

Bei Vorversuchen zur Bildbenennungsaufgabe für die vorliegende Studie war den Kindern zunächst für den jeweiligen Durchgang vorgegeben worden, in welcher Sprache sie antworten sollten: zuerst eine Hälfte der Bilder in der L1, dann in der L2 und im zweiten Teil umgekehrt. Dennoch wechselten die Kinder häufig spontan zwischen den Sprachen. Selbst als beim Picture-Naming Experiment die Hintergrundfarbe der Bilder variiert und auf diese Weise die jeweilige Sprache optisch markiert wurde, mischten etliche zweisprachige Kinder die Sprachen innerhalb eines Sprachblocks. Offenbar überforderte das erzwungene Codeswitching und damit die bewusste Unterdrückung einer Sprache manche Kinder - vor allem jüngere Kinder und solche mit ausgeprägter Sprachdominanz in einer der beiden Sprachen.⁵⁵

Die Tatsache, dass bei einem künstlich erzeugten bzw. zufällig konstruierten Codeswitching Verzögerungen beispielsweise auch bei der Lesezeit von entsprechend präpariertem Lesematerial gemessen werden (siehe CHAN, CHAU UND HOOSAIN, 1983), legt den Schluss nahe, dass Bilinguale

ein bestimmtes Gefühl haben, in welcher Weise und bei welchen Passagen sie die Sprache wechseln, so dass künstliche Wechsel, die nicht ihrem Gefühl für Sprachwechsel entsprechen, auch nicht mit derselben Geschwindigkeit verarbeitet werden (LANGENMAYR, 1997: 380).

Bilinguale Kinder switchen häufig spielerisch zwischen den beteiligten Sprachen - manchmal anscheinend aus reiner Freude am Sprachspiel. Eine solche zweisprachige Szene wird sehr anschaulich in dem Aufsatz „Der Spielplatz als Sprachtreff“ von GOGOLIN, NEUMANN UND DIRIM (1997) beschrieben. Nach GROSJEAN (1985) benutzen Bilinguale häufig eine spezielle bilinguale Sprache, die sie mit anderen Bilingualen teilen (siehe LANGENMAYR, 1997: 377). Diese Sprache enthält lexikalische und grammatische Elemente aus beiden an der Bilingualität beteiligten Sprachen, ist also eine Art Mischsprache, wobei die Vermischungen nicht spontan entstehen. Vielmehr werden bestimmte Worte in jeweils einer Sprache bevorzugt (z.B. Je veux un Gummibärchen; siehe KIELHÖFER UND JONEKEIT, 1995: 44).

In bilingualen Gesprächssituationen wechseln sprachlicher Input und Output von Situation zu Situation oder auch von Person zu Person. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch der monolinguale Sprecher seine Sprechweise sowohl situationsspezifisch (er spricht beispielsweise im öffentlichen Leben anders als im Privatleben) als auch personenspezifisch (er spricht beispielsweise mit Vorgesetzten anders als mit Kindern) variiert. Auch in formellen Sprechsituationen können umgangssprachliche Elemente einfließen. Allerdings werden in diesen Fällen nicht zwei unterschiedliche Sprachen verwendet. Es ist allerdings fraglich - wie bereits erwähnt -, welche Rolle die

⁵⁵ Es kam vor, dass eine Benennung in der einen Sprache, die spontan während der Benennung in der anderen Sprache genannt worden war, den Kindern nicht mehr einfiel, wenn sie anschließend tatsächlich in dieser Sprache gefordert war.

Unterschiedlichkeit der Sprachen bei den sprachverarbeitenden Prozessen spielt. Möglicherweise laufen beim Wechsel zwischen sprachlichen Varianten und Sprachsituationen ganz ähnliche psychologische Prozesse ab wie beim Wechsel zwischen Sprachen.

Eine spezielle Form der Mischung zweier oder auch mehrerer Sprachen ist die Interferenz. Bei diesem Phänomen geht es stärker als beim Codeswitching darum, dass die beteiligten Sprachen sich gegenseitig „stören“ - vor allem, wenn sie sich sehr ähnlich sind.

4.3.4.3 Das Phänomen der Interferenz

Der Begriff der Interferenz stammt ursprünglich aus der Physik und bezeichnet den Tatbestand, dass sich Wellen (z.B. Schall- oder Radiowellen ähnlicher Länge) überlagern und dabei gegenseitig verstärken oder auch auslöschen. Obwohl wir es bei der Sprachverarbeitung auch mit Schallwellen zu tun haben, bezieht sich hier der Begriff der Interferenz nicht nur auf die lautliche Ebene sondern meint die

Überlagerung von Strukturen eines Sprachsystems durch Strukturen eines anderen Sprachsystems (ABRAHAM, 1988: 312).⁵⁶

In der Sprachpsychologie und der Linguistik ist der Interferenzbegriff sehr stark negativ belastet. Eine Interferenz gilt als Störung oder Beeinträchtigung, als Einmischung der einen Sprache in die andere, als allgemeiner Verwirrungsprozess im Sprachkontakt, aber auch als übertriebenes, unangemessenes Codeswitching, bei dem Elemente aus der einen Sprache Einzug halten in die andere, die dort definitiv nicht hingehören. Entsprechend findet auch alternativ der Begriff des negativen Transfers auf dieses Phänomen Anwendung (siehe KIELHÖFER, 1995: 37), womit der Fall bezeichnet werden soll, dass eine Übertragung von Wörtern oder auch Satzkonstruktionen der einen Sprache auf die andere misslingt, weil sie an einer Stelle vorgenommen wurde, an der die Sprachen divergieren (z.B. bei wörtlichen Übersetzungen wie „Ich habe kalt“ für „J'ai froid“). Manche Autoren bevorzugen jedoch die Bezeichnung Transferenz (siehe z.B. CLYNE, 1967) für dieses Phänomen und verstehen darunter die wechselseitige Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln in eine Sprache aus einer anderen Sprache.

Das Phänomen der Interferenz tritt umso häufiger auf, je ähnlicher sich die beiden Sprachen sind. Diese Ähnlichkeiten können verschiedene Eigenschaften der sprachlichen Zeichen betreffen. Meist ist die Basis der Interferenz die Semantik, also die Bedeutungsähnlichkeit.

⁵⁶ Der Begriff der Interferenz wird allerdings nicht nur für rein sprachliche Phänomene verwendet, sondern beispielsweise auch für den Stroop - Effekt. Dabei werden Farbnamen in einer nicht dem geschriebenen Farbwort entsprechenden farbigen Tinte niedergeschrieben. Dies führt zu Schwierigkeiten beim Benennen der Farbe so geschriebener Wörter und auch zu Schwierigkeiten beim Lesen der betreffenden Farbwörter (siehe LANGENMAYR, 19997: 393).

Interferenzen treten aber auch bei morphologischer oder phonologischer Ähnlichkeit auf. Diese Ähnlichkeiten sind allerdings – wie bei der Übergeneralisierung von Bedeutungen im Erstspracherwerb – nicht immer objektiv gegeben, sodass sie für Außenstehende nicht unbedingt nachvollziehbar sind (siehe KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995: 86).

Wird eine von der ersten Sprache sehr verschiedene zweite Sprache erworben, muss ein neues System für diese Sprache angelegt werden, weil kaum Verknüpfungen zur Erstsprache hergestellt werden können – außer über das nicht-sprachliche Wissen (siehe GLADROW, 1995: 23). In diesem Fall sind Interferenzen eher selten.

Generell ist die Beeinflussung zweier Sprachen beim Zweitspracherwerb jedoch immer wechselseitig. Interferenzen treten also sowohl in der L1 als auch in der L2 auf. Es werden vier verschiedene Beziehungen zwischen der L1 und der L2 angenommen, die unterschiedlich „interferenzanfällig“ sind:

1. **Differentiation:** Die L2 wird neben der L1 als eigenes System gelernt und auf den sprachlichen Kontext der L2 beschränkt. Hier wird von einer Monolingualität in beiden Sprachen ausgegangen, bei denen kaum Interferenzen auftreten.
2. **Forward transfer:** Strategien, die beim L1-Erwerb verwendet wurden, werden auf den L2-Erwerb übertragen. Diese Übertragung geschieht allerdings nicht immer in angemessener Weise. Es kommt häufig zu Interferenzen.
3. **Backward transfer:** Die Strategien, die für den Erwerb der L2 gelernt wurden, verdrängen allmählich die L1-Strategien und ersetzen sie schließlich. Auch hierbei treten häufig Interferenzen auf.
4. **Amalgamation:** Neue Strategien, die beim Erlernen einer 2. Sprache gelernt wurden, gehen mit der 1. Sprache eine Verbindung ein, die für beide Sprachen verwendet wird. Auch dieser Prozess wird von Interferenzen begleitet (siehe KILBORN, 1994: 924).

Im Verlauf des Zweitspracherwerbs können diese vier Beziehungen einander ablösen oder auch parallel in verschiedenen Bereichen (z.B. Semantik und Morphologie) auftreten.

Kinder, die zweisprachig aufwachsen, vermischen häufig Elemente und Strukturen der beiden Sprachen, solange sie noch nicht gelernt haben, zwischen ihnen zu differenzieren.⁵⁷ Im frühen Kindesalter werden diese Abweichungen von der Standardsprache toleriert oder amüsiert belächelt. Doch je älter die Sprecher sind, umso mehr wird eine „perfekte“ Sprachproduktion und Differenzierung von ihnen erwartet. Darüber hinaus laufen

⁵⁷ Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass sich Sprachmischung und Interferenz nur schwer voneinander abgrenzen lassen, da beide sich u. a. darauf beziehen können, dass kleinere Elemente der einen Sprache sich unzulässigerweise in die andere Sprache einmischen.

Zweisprachige häufig Gefahr, auf eine „hellhörige“ einsprachige Umgebung zu stoßen, denn besonders Monolinguale nehmen die „fremden“ Elemente in der Sprache Zweisprachiger als Fehler wahr.

Jeder (Sprach-) Fehler ist eine Abweichung von der (Sprach-) Norm. Dabei müssen Fehler jedoch nicht unbedingt auf Defizite hindeuten, sondern können auch als kreative Lernerneuschöpfungen ein Zeichen dafür sein, dass wichtige Lernprozesse stattfinden (siehe KIELHÖFER, 1995: 36). Das bei nahezu allen Kindern zu beobachtende Phänomen der Übergeneralisierung von Bedeutungen und Regeln im Erstspracherwerb (siehe Kapitel 3) liefert ein anschauliches Beispiel dafür.

4.3.4.4 Das Phänomen der Fossilisierung

Im Verlauf des Zweitspracherwerbs (und auch des Erstspracherwerbs) kann es zum zeitweisen oder auch andauernden Verharren in bestimmten Entwicklungsstadien kommen. Ein solcher Stillstand wird als Fossili(si)ierung bezeichnet (siehe z. B. PURDY, 2002). Ein fossili(si)ertes Sprachstadium zeichnet sich durch einen begrenzten Wortschatz (oft in beiden Sprachen) und einen sehr einfachen Satzbau aus, in dem Satzellipsen (unvollständige Sätze) dominieren sowie dadurch, dass bestimmte Fehler über einen längeren Zeitraum oder auch dauerhaft beibehalten werden. Fossilisierungen können von ganzen Sprachgruppen übernommen werden. Daraus entstehen beispielsweise die so genannten Pidgin-Sprachen, die Einwanderer häufig verwenden. Dies sind Mischsprachen, in der stark vereinfachte, nicht normgerechte Strukturen sowohl der Herkunftssprache als auch der Zielsprache enthalten sind. Die Abweichungen von den zielsprachlichen Normen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine kommunikative Erleichterung darstellen und ihre Verständlichkeit trotz der Inkorrektheit gewährleistet ist.

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff der Semilingualität eine Rolle. Er wird angewendet, wenn im Falle einer Zweisprachigkeit beide Sprachen nur unzureichend beherrscht werden. Diese unzureichende Sprachbeherrschung kann sich über alle Kompetenzbereiche (Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) erstrecken.

WENDLANDT (1992), der sich auf Kinder von Immigranteneltern in Deutschland bezieht, spricht in diesem Zusammenhang auch von doppelter Halbsprachigkeit und äußert dazu:

Kommt es zu einem Bruch im Erwerb der Muttersprache, welcher sich in der Entwicklung beider Sprachen auswirkt, ist die Folge eine doppelte Halbsprachigkeit. Das Kind gebraucht weder die Muttersprache, noch die deutsche Sprache richtig (WENDLANDT, 1992: 86).

Wird nur eine der beiden Sprachen nicht gut beherrscht, spricht man nicht von Semilingualität sondern von unausbalancierter oder asymmetrischer Bilingualität. Dieses Phänomen tritt häufig bei Immigrantenkindern auf, wenn die Umgebungs- bzw.

Unterrichtssprache nicht der Erstsprache der Kinder entspricht und eine von beiden nicht ausreichend gefördert wird. Allerdings ist bemerkenswert, dass dieses Phänomen eher selten bei Kindern auftritt, die ein Immersionsprogramm durchlaufen (also ins Sprachbad getaucht werden, siehe weiter unten), obwohl auch in ihrem Fall die Unterrichtssprache nicht der Erstsprache entspricht.

4.3.5 Das Erlernen einer Fremdsprache

Bei der Darstellung des Verlaufs des Erstspracherwerbs waren bereits die Begriffe implizites und explizites Sprachwissen thematisiert worden (siehe Kapitel 3). Einige Wissenschaftler vertreten die Auffassung,

dass explizites Wissen nicht implizit werden kann; es ist eher umgekehrt, so dass wir durch den Erwerb impliziten Wissens auch explizites Wissen gewinnen (PISHWA, 1998: 135).

Wenn man davon ausgeht, dass im klassischen, regelbasierten Fremdsprachenunterricht überwiegend explizites Wissen vermittelt, im natürlichen Spracherwerb dagegen überwiegend implizites Wissen erworben wird, müssten die durch Fremdsprachenunterricht vermittelten Sprachkenntnisse sich (sowohl qualitativ als auch quantitativ) von den im Zweitspracherwerb erworbenen Kenntnissen unterscheiden. Dieser Unterschied kommt beispielsweise in der „acquisition and learning hypothesis“ von KRASHEN (1985) zum Ausdruck. Er geht davon aus, dass es zwei voneinander unabhängige Wege zur Zweisprachigkeit gibt (siehe dazu auch REHBEIN & GRIEßHABER, 1996). Der eine Weg des Erwerbs erfolge automatisch, unbewusst und analog zum monolingualen Erstspracherwerb. Der zweite Weg des Lernens sei ein bewusster Prozess, der auf der Vermittlung expliziten Wissens über Sprache basiere.⁵⁸

Das Sprachwissen wird beim Fremdsprachenlernen anders strukturiert als beim Zweitspracherwerb, u. a. weil der Lehrplan die Reihenfolge des Erwerbs bestimmt und nicht der Lerner selbst. Außerdem variieren die Kompetenzen stärker. Während beim Zweitspracherwerb die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine ausbalancierte Kompetenz (auch bezüglich der Aussprache) entwickelt, relativ groß ist, bleibt beim Fremdsprachenlernen meist eine große Kluft zwischen der Erst- und der Zweitsprache bestehen (siehe KLEIN, 1992: 29f). Besonders wichtig ist jedoch, dass die Fremdsprache in der Regel nicht zur Bewältigung der alltäglichen Kommunikation erforderlich ist.

In diesem Zusammenhang muss der Zweitsprachenunterricht vom Fremdsprachenunterricht abgegrenzt werden, da er andere Ziele verfolgt. Zweitsprachenunterricht wird beispielsweise

⁵⁸ Dabei ist zu betonen, dass damit keine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen vorgenommen wird. Das entscheidende Kriterium für die Differenzierung ist hier nicht das Alter, sondern die Lernsituation.

Immigranten erteilt, die eine zweite Sprache lernen müssen, um sich in ihrer neuen Umgebung zurechtfinden zu können. Während beim Fremdsprachenunterricht vor allem in den ersten Lernjahren noch häufig die Erstsprache zum Einsatz kommt, ist die Unterrichtssprache des Zweitsprachenunterrichts von Anfang an die Zielsprache.⁵⁹ Die neue Sprache ist für die Lerner zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen unerlässlich und wird daher auch außerhalb des Unterrichts benötigt. Zweitsprachlerner stecken daher in einem Dilemma, denn um kommunizieren zu können, müssen sie die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, müssen sie kommunizieren können (siehe KLEIN, 1992: 28). Der Fremdsprachenlerner verwendet die Fremdsprache dagegen nahezu ausschließlich im Unterricht und benötigt sie nicht zur alltäglichen Kommunikation.

Eine Sonderform des klassischen Fremdsprachenunterrichts stellen die so genannten bilingualen Zweige dar, in denen bilingualer Sachfachunterricht (auch Bilingualer Unterricht genannt) erteilt wird, der auf unterschiedlichen Konzepten beruhen kann (siehe BACH & NIEMEIER, 2000 sowie DOYÉ, 1997). An den meisten deutschen Schulen mit bilingualem Zweig zeichnet er sich dadurch aus, dass die Unterrichtssprache in einem Sachfach wie z.B. Erdkunde, Geschichte oder Politik etwa ab dem dritten Lernjahr die Fremdsprache ist.⁶⁰ Die Fremdsprache ist hier nicht Lerngegenstand, sondern Lernmedium. Das Ziel solchen Unterrichts ist die Vermittlung gehobener Fremdsprachenkenntnisse, die die Schüler beispielsweise dazu befähigen, ein Auslandsstudium in der Zielsprache aufzunehmen (siehe dazu auch Kapitel 5). Darüber hinaus besteht an einigen deutsch-französisch bilingualen Gymnasien die Möglichkeit, eine zweifache Hochschulreife zu erwerben, dass so genannte ABI-BAC (siehe z.B. Grenz-Echo vom 26.11.2004, S. 17).

Ein Beispiel für ein anderes Konzept für bilingualen Unterricht findet sich im Unterrichtswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Ostbelgiens, das in Kapitel 5 ausführlich beschrieben wird. Hier sollen in Zukunft an einigen Sekundarschulen bilinguale Zweige eingerichtet werden, in denen das Deutsche und das Französische jeweils einen Anteil von 50% als Unterrichtssprachen haben werden.⁶¹

Auch Schulen, die sich die gezielte Förderung von Sprachminderheiten zur Aufgabe gemacht haben, werden als bilingual bezeichnet. An solchen Schulen wird der Unterricht in

⁵⁹ Allerdings wird die Frage danach, welchen Stellenwert die Erstsprache im Fremdsprachenunterricht haben sollte, kontrovers diskutiert (siehe BUTZKAMM, 1980, RÖSLER, 1995 und MÜLTHAUP, 1995). Das gilt selbst für den Unterricht in so genannten bilingualen Zweigen (siehe unten).

⁶⁰ In Gesprächen der Autorin mit Lehrern, die in bilingualen Zweigen unterrichten, stellte sich jedoch heraus, dass die auch im dritten Lernjahr noch relativ geringe sprachliche Kompetenz der Schüler die konsequente Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache häufig noch nicht zulässt.

⁶¹ Ein genauer Zeitpunkt für die Realisierung dieses Konzepts kann u. a. deshalb nicht genannt werden, weil bis dato dafür noch die Lehrer fehlen (zur Problematik der Lehrerbildung in der DG, siehe Kapitel 5).

mehreren Fächern in einer zweiten Sprache erteilt, die keine „klassische“ Fremdsprache darstellt, da sie die Erstsprache der Kinder ist (beispielsweise Italienisch, siehe HEINE, RICCO, SCHITTKO & WOKER, 1999 oder auch Griechisch).⁶² Ziel eines solchen Konzepts ist es, den Immigrantenkinder sowohl Zukunftsperspektiven in ihrem Einwanderungsland als auch in ihrem Herkunftsland bzw. dem ihrer Eltern oder Großeltern zu eröffnen.

Eine weitere konzeptuelle Variante stellen Immersionsprogramme dar. Solche Programme werden vor allem an Kindergärten und Schulen in zwei- und mehrsprachigen Ländern wie z.B. Kanada, der Schweiz oder auch in Belgien realisiert. Vom ersten Kindergarten- oder Schultag an ist in Immersionsprogrammen die Unterrichtssprache nicht die Erstsprache der Kinder, sondern eine zweite Sprache, die sie noch nicht beherrschen. Die Kinder werden also in ein „Sprachbad“ getaucht. Die neue Sprache ist in der Regel eine im Land etablierte Sprache. Berühmt wurde in diesem Zusammenhang die St. Lambert-Studie in Kanada, die ein Immersionsprogramm wissenschaftlich begleitet hat (siehe LAMBERT & TUCKER, 1972). Sämtliche Unterrichtsinhalte wurden den englischsprachigen kanadischen Kindern - nach einer kurzen Eingewöhnungsphase - in ihrer neu zu lernenden Sprache Französisch vermittelt. Dabei konnte gezeigt werden, dass das Englische, also die Erstsprache der Kinder, durch die Immersion keinen Schaden nahm. Die Immersionskinder schnitten in einer Längsschnittstudie bei Tests in ihrer Erstsprache Englisch (in der sie keinen Unterricht erhalten hatten) nicht schlechter ab als Kinder einer Kontrollgruppe, deren Erst- und Unterrichtssprache Englisch war. In ihrer Zweitsprache Französisch erzielten sie jedoch deutlich bessere Ergebnisse als die nicht ins Sprachbad getauchten Kinder in ihrer Fremdsprache Französisch.

Gemeinsam ist allen diesen Konzepten, dass in der Regel nicht innerhalb der Unterrichtsstunden zwei Sprachen zu gleichen Anteilen verwendet werden, sondern dass lediglich das Konzept der Schule bilingual ist. Häufig sind - mit Ausnahme von Immigrantenkinder und des Konzepts der DG - nicht einmal die Schüler bilingual, sondern verfügen erst am Ende ihrer Schullaufbahn über eine gewisse bilinguale Sprachkompetenz.⁶³

⁶² Weitere Sprachen von bilingualen Schulen mit einem solchen Konzept sind Marokkanisch, Portugiesisch, Spanisch, Tunesisch oder Kroatisch (siehe BASS 1999/2000 13-63 Nr.3).

⁶³ Welche Probleme die Definition von Bilingualität auch den Lehrern an bilingualen Schulen bereitet, konnte die Autorin anlässlich eines Lesewettbewerbs an deutsch-französisch bilingualen Schulen beobachten. Die Teilnehmer wurden in „Bilinguale“ und „Frankophone“ unterteilt. Frankophone waren Schüler mit mindestens einem frankophonen Elternteil. Wer in früher Kindheit jedoch Französisch als Zweitsprache (z.B. im Immersionsprogramm eines französischsprachigen Kindergartens oder einer französischsprachigen Grundschule) erworben hatte, wurde der Gruppe der Bilingualen zugeordnet, zu der auch die Kinder gehörten, die erstmals in der weiterführenden Schule Kontakt zu Französisch gehabt hatten.

4.4 Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit

Sprachen unterscheiden sich sowohl auf der phonologischen als auch - sofern sie verschriftet sind - auf der graphologischen Ebene. Manche Schriftsprachen sind von links nach rechts, andere von rechts nach links und wieder andere von oben nach unten orientiert. Die kleinsten graphischen Einheiten können ganze Wörter (mit oder ohne optische Segmentierung) oder auch Silben und einzelne Buchstaben sein. Mehrere verschiedene Schriftzeichen können einen einzigen Laut oder auch eine Lautverbindung repräsentieren und verschiedene Laute können durch ein und dasselbe Schriftzeichen repräsentiert werden (dies gilt sogar innerhalb einer und derselben Sprache, siehe Kapitel 3).

Mehrsprachigkeit stellt daher insbesondere im schriftsprachlichen Bereich außerordentliche Anforderungen. Die meisten Sprachen werden nicht so geschrieben, wie sie gesprochen werden, sind also nicht lautgetreu. In den seltensten Fällen sind die Phonem-Graphemzuordnungen der einen Sprache auf eine andere Sprache übertragbar. Besonders dann, wenn zwei Sprachen bezüglich ihrer Lautgetreue sehr unterschiedlich sind, treten beim zweisprachigen Schriftspracherwerb zahlreiche Probleme auf.⁶⁴ Die Botschaft eines türkischen Neuntklässlers an seinen Deutschlehrer liefert für diese Problematik ein anschauliches Beispiel: „bitienitşulidigenzi dasihinihtşıraybenkan“ („Bitte entschuldigen Sie, dass ich nicht schreiben kann“ - Der Schreiber hat offensichtlich versucht, sein in türkischer Sprache erworbenes schriftsprachliches Wissen auf die deutsche Sprache zu übertragen, siehe BELKE, 2001: 100).

Neben den Schwierigkeiten, die Nicht-Erstsprachler sicherlich mit allen Erstsprachlern teilen, werden sie zusätzlich mit dem Problem konfrontiert, dass bestimmte Laute der L2 in ihrer Erstsprache nicht vorkommen und sie außerdem bestimmte Lautdifferenzen nicht (mehr) wahrnehmen können - wie z.B. die Japaner bekanntermaßen nicht zwischen <l> und <r> unterscheiden können (siehe BOHN, 1998: 3 und GOLDSTEIN, 2002: 493).

Kinder, die bereits in einer anderen Sprache lesen und schreiben gelernt haben, werden beim Schriftspracherwerb einer weiteren Sprache mit folgenden Problembereichen konfrontiert:

1. Grapheme, die es in beiden Sprachen gibt, die aber in den beteiligten Sprachen einen anderen Lautwert besitzen (z.B. das französische „u“, das wie ein deutsches „ü“ gesprochen wird).
2. Phoneme, die es in beiden Sprachen gibt, die aber unterschiedlich geschrieben werden (z.B. das französische „aux“, das lautlich dem deutschen „o“ entspricht).

⁶⁴ Manche Sprachen gelten als besonders lautgetreu (z.B. Niederländisch), andere als nur sehr wenig lautgetreu (z.B. Englisch).

3. Phoneme, die nur in einer der beteiligten Sprachen vorkommen, und für die es dann auch besondere Grapheme oder Graphemverbindungen gibt, z.B. deutsche Umlaute und Diphthonge, die es in vielen anderen Sprachen nicht gibt (siehe BELKE, 2001: 124ff).

Auf der grammatischen Ebene bereiten der Genus (die deutsche Sprache unterscheidet z.B. drei, die französische dagegen nur zwei grammatische Geschlechter), der Numerus (v. a. unregelmäßige Pluralformen, siehe Kapitel 3), der Tempus (v. a. unregelmäßige Vergangenheitsformen, siehe Kapitel 3), der Kasus (verschiedene Sprachen unterscheiden unterschiedliche Fälle) und die Stellung der Wörter im Satz besondere Probleme.⁶⁵

4.5 Modelle der bilingualen Sprachverarbeitung

In Kapitel 3 wurde eine vereinfachte Darstellung des Sprachproduktionsmodells von LEVELT (1989) vorgestellt, das im Wesentlichen aus einem Konzeptualisierer (der das Weltwissen umfasst), einem Formulator (in dem das Wissen in Sprache umgesetzt wird) und einem Artikulator (der das Sprechen in Gang setzt) besteht. Dieses Modell wurde von DE BOT (2000) auf die Bilingualität übertragen.

LEVELT nahm an, der Konzeptualisierer sei sprachspezifisch und begründete diese These mit dem Beispiel, dass das Englische nur eine räumliche Unterscheidung kennt (here/there), das Spanische jedoch zwei (aquí/ahí/allí) (LEVELT: 1989: 103f). DE BOT nimmt daher für den bilingualen Fall eine Ebene der Makro- und der Mikroplanung im Konzeptualisierer an. Auf der Makroebene werde die jeweilige Sprache ausgewählt, die Mikroebene sei sprachspezifisch (DE BOT, 2000: 427).

Im Formulator werden die Wörter je Sprache ausgewählt und zu Sätzen verbunden, die für das Umsetzen der im Konzeptualisierer ausgewählten Inhalte geeignet sind. DE BOT geht davon aus, dass es bei Bilingualen von der Unterschiedlichkeit der Sprachen abhängt, ob und wie stark die auf die jeweilige Sprache bezogenen Inhalte des Formulators verbunden oder separiert sind (DE BOT, 2000: 429).

LEVELT hielt Silben für die Basiseinheiten des Artikulators, der das Sprechen realisiert. DE BOT weist darauf hin, dass dies nur für den kompetenten bilingualen Sprecher gelten könne. Außerdem habe auch hier die Unterschiedlichkeit der Sprachen eine tragende Rolle, da von ihr abhängt, wie umfangreich der Silbenspeicher sei, auf den für das Sprechen zugegriffen werde müsse, und welche Struktur er habe (DE BOT, 2000: 435).

⁶⁵ Die Autorin machte selbst in einem Förderkurs für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die Beobachtung, dass der mündliche Gebrauch der Zweitsprache häufig nahezu unauffällig war. Im schriftsprachlichen Bereich traten jedoch ausgeprägte Schwierigkeiten vor allem mit Bereichen der Grammatik auf, die in der gesprochenen Sprache eine untergeordnete Rolle spielen (z.B. bei der Bildung des Imperfekt).

Eines der bekanntesten Modelle zur bilingualen visuellen Worterkennung stammt von GRAINGER und DIJKSTRA aus dem Jahre 1992 (siehe Abbildung 4.3.4). Dieses Modell baut auf dem sich über drei Ebenen erstreckenden Interactive-Activation Modell (IA) von MCCLELLAND und RUMELHART (1981) auf (siehe Kapitel 3) und geht von einer Verarbeitungsebene für die visuellen Merkmale (Features) der Buchstaben, einer Ebene für die Buchstaben selbst und einer für die Wörter aus und verfügt außerdem noch über eine vierte Ebene für die Sprache.

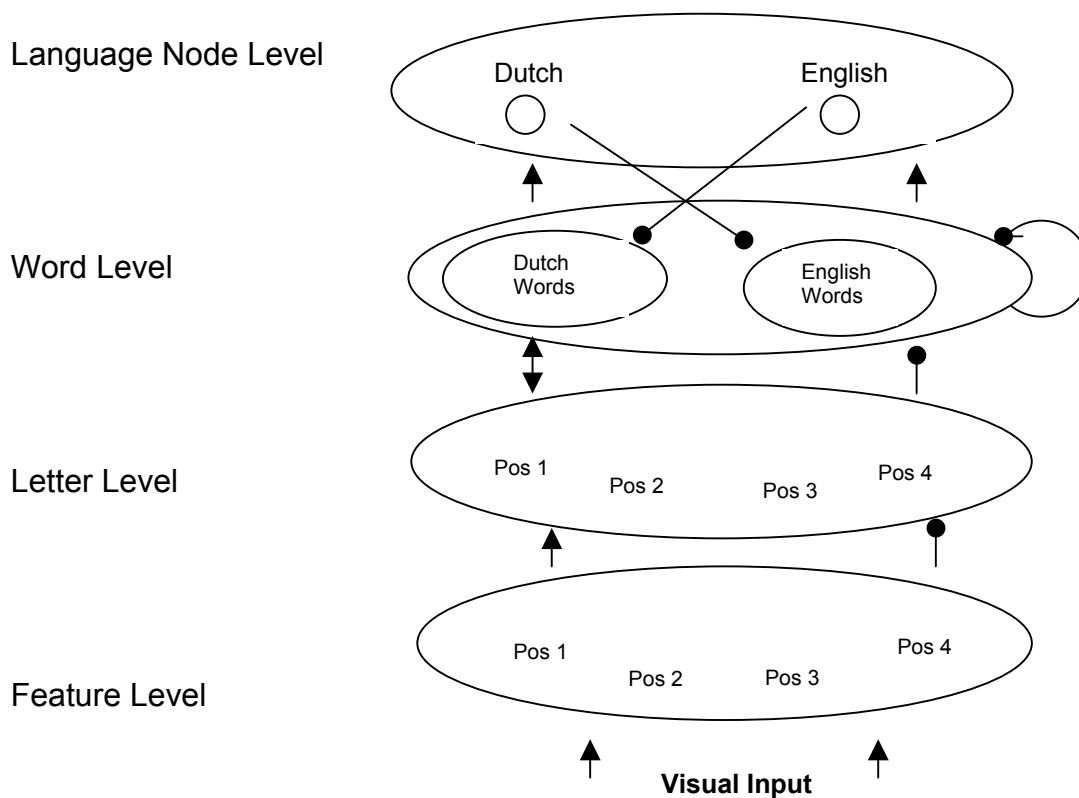


Abb. 4.3.4: Das BIA-Modell von GRAINGER & DIJKSTRA

Die Pfeile mit spitzem Ende symbolisieren eine Aktivierung in Pfeilrichtung; die Pfeile mit rundem Ende symbolisieren eine Hemmung. Die Abbildung ist als Beispiel zu verstehen, das Modell beschränkt sich also nicht auf Wörter mit vier Buchstaben (siehe DIJKSTRA & VAN HEUVEN, 1998: 200).

Die Positionen (pos 1 bis 4) verweisen darauf, dass in diesem Modell beispielhaft die Worterkennung für Wörter mit vier Buchstaben erklärt wird. Die vier Ebenen sind sowohl innerhalb als auch untereinander durch Knoten verbunden, deren Verbindungen aktivierend (mit Pfeilspitzen am Ende) oder hemmend (mit runden Endungen) wirken können. Diese Verbindungen setzen ein gewisses Maß an Ähnlichkeiten zwischen den visuellen Merkmalen der beteiligten geschriebenen Sprachen voraus (wie im Beispiel zwischen Niederländisch und Englisch), die sich gegenseitig aktivieren oder hemmen können.

In Kapitel 3 war bereits eine Modellskizze für die monolinguale mündliche und schriftliche Sprachverarbeitung vorgestellt worden. An dieser Stelle soll diese Skizze für den zweisprachigen Modus erweitert werden: Die Dual-Coding-Theorie von PAIVIO (1971) wird zur Bilingual-Coding-Theorie (siehe PAIVIO, 1989). In Abbildung 4.5 wurde außerdem eine Modifikation gegenüber den „klassischen“ Modellen (siehe dazu POTTER ET AL., 1984; KROLL & STEWART, 1994; SHOLL, SANKARANARAYANAN & KROLL, 1995; GOLLAN & KROLL, 2001 und DE GROOT, 2002) dahingehend vorgenommen, dass zwischen asymmetrischer und ausbalancierter Bilingualität differenziert wird.

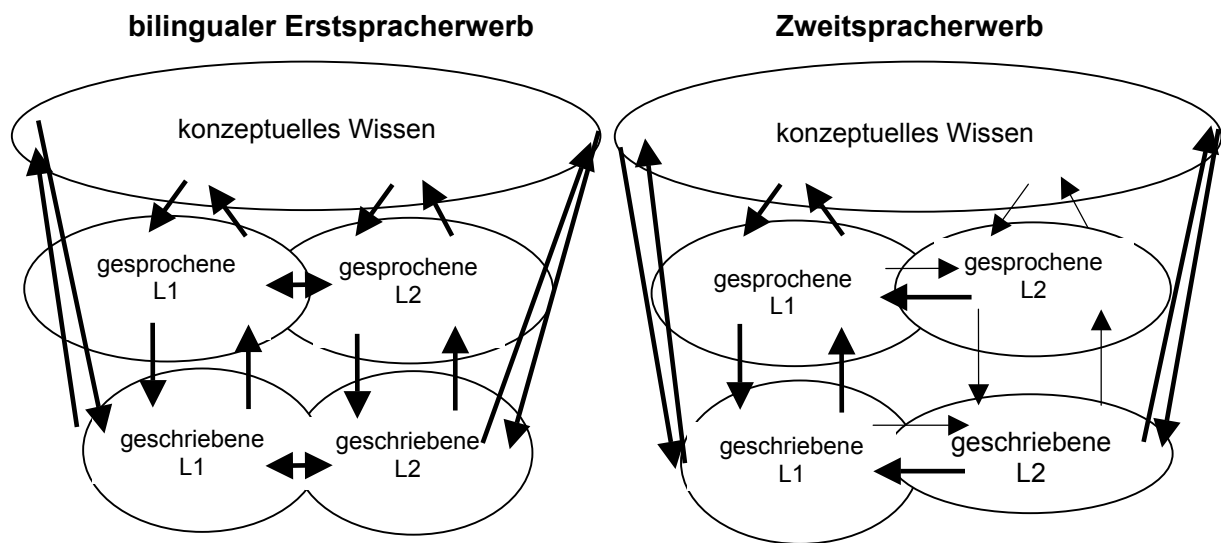


Abb. 4.5: *Modellskizze der Verknüpfung nicht-sprachlichen und sprachlichen Wissens beim mündlichen und schriftlichen Erwerb zweier Sprachen*

Die linke Abbildung veranschaulicht den gleichzeitigen Erwerb zweier Sprachen, in der rechten Abbildung wird der spätere Erwerb einer L2 veranschaulicht. Abwärts weisende Pfeile beziehen sich auf die Sprachproduktion (sprechen und schreiben), aufwärts weisende Pfeile auf die Sprachrezeption (verstehen und lesen).

Werden zwei Sprachen von Beginn des Spracherwerbs an parallel erworben, entstehen in der L1 und in der L2 vergleichbar starke Verbindungen zwischen dem konzeptuellen Wissen und dem sprachlichen Wissen und auch Verknüpfungen zwischen den Sprachen (siehe dazu den linken Teil der Modellskizze in Abbildung 4.5). Die Gedächtnisinhalte der L1 und der L2 werden sowohl bezogen auf die gesprochene Sprache als auch bezogen auf die Schriftsprache (sofern die Literalisierung in beiden Sprache erfolgt) weitgehend gleichzeitig angelegt und es gibt außerdem - zumindest bei nicht allzu verschiedenen Sprachen - etliche Übereinstimmungen (z.B. Homophone, d. s. in diesem Fall gleich klingende Wörter zweier Sprachen mit vergleichbarer Bedeutung).⁶⁶

⁶⁶ Damit weicht das vorliegende Modell von dem von POTTER ET AL. (1984) ab, die keine Verknüpfung zwischen den Sprachen annehmen.

Die Verknüpfungen innerhalb eines Sprachsystems sind dichter und stärker als die Verknüpfungen zwischen den Sprachen. Daher können zweisprachig aufwachsende Kinder zwar schon früh zwischen den beiden Sprachen differenzieren (siehe GRIMM, 1995), vermischen sie andererseits aber auch sehr häufig (siehe KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995). Die Struktur der beiden Sprachsysteme ist weitgehend vergleichbar und es bestehen zahlreiche Wechselbeziehungen.

Je später eine L2 erworben wird, umso geringer ist der Umfang der sprachspezifischen Gedächtnisinhalte und umso schwächer sind die Verknüpfungen zum nicht-sprachlichen konzeptuellen Wissen und auch zur L1 (siehe dazu den rechten Teil der Modellskizze in Abbildung 4.5). Die Verbindung von der L1 zur L2 ist beim zeitversetzten Zweitspracherwerb schwächer als die Verbindung von der L2 zur L1, da es bekanntermaßen leichter fällt, von der Fremdsprache in die Erstsprache zu übersetzen als umgekehrt. Der Zugriff von der L2 auf die konzeptuellen Gedächtnisinhalte erfolgt häufig über die L1 (siehe ZEELLENBERG & PECHER, 2003). Das Wort in der L2 muss zunächst in die L1 übersetzt werden, bevor der konzeptuelle Zugriff erfolgen kann. Deutsche Schüler, die Französisch als Fremdsprache lernen, lesen z.B. das Wort „arbre“ und übersetzen es zunächst in das deutsche Wort „Baum“, bevor der Zugriff auf die mentale Repräsentation eines Baumes erfolgen kann. Direkte Verbindungen zwischen konzeptuellem Wissen und der L2 entstehen erst allmählich mit zunehmender Sprachkompetenz.

Während „echt“ Bilinguale vergleichbare Erfahrungen in beiden Sprachen sammeln konnten und kaum Unterschiede zwischen der L1 und der L2 bestehen dürften, müsste bei unausbalanciert Bilingualen, die zur einen Sprache deutlich häufiger bzw. früher Kontakt hatten als zur anderen, die Kompetenz in der Erstsprache mit der bilingual aufgewachsener Kinder vergleichbar sein, wohingegen die Kompetenz in der L2 deutlich schwächer ausgeprägt sein dürfte.

Um Aussagen darüber machen zu können, welche Wege zur Zweisprachigkeit zu welcher Ausprägung von Bilingualität führen, müssen sie unter weitgehend kontrollierten Bedingungen analysiert werden. Dafür eignet sich eine Sprachlandschaft, in der mindestens zwei Sprachen möglichst gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander existieren.

5. Die sprachlichen Gegebenheiten in Ostbelgien

Ein Europa von Polyglotten ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren 'Geist' versteht, das kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht (Eco, 1994: 355).

Belgien ist mit ca. 10 Mio. Einwohnern ein verhältnismäßig kleines Land in Westeuropa, in dem offiziell drei Sprachen als Landessprachen anerkannt sind: Flämisch (eine Variante des Niederländischen), Französisch und Deutsch. Bevor es im September 1830 zur Belgischen Revolution und damit zur belgischen Unabhängigkeit kam, hatte das Gebiet des heutigen Belgien u. a. unter spanischer, österreichischer und französischer Herrschaft gestanden und 1814 waren die östlichen Teile einiger belgischer Provinzen dem Königreich Preußen zugeordnet worden (siehe BELGIEN VERSTEHEN, 1999: 2). Belgien war nach der Verfassung von 1831 zunächst eine konstitutionelle Monarchie. Mit der ersten großen Staatsreform von 1970, der bis heute noch vier weitere gefolgt sind (Näheres dazu weiter unten), wurde aus Belgien allmählich ein Föderal- bzw. Bundesstaat mit Gemeinschaften und Regionen, die mehr und mehr an (Sprach-) Autonomie gewinnen.

5.1 *Belgiens Staats- und Sprachstruktur*

Flämisch, Französisch und Deutsch waren bereits bei der belgischen Staatsgründung 1830 in der Bevölkerung vertreten, obwohl lange Zeit einzig das Niederländische als offizielle Sprache anerkannt war.⁶⁷ Die Rechtsprechung erfolgte zunächst ausschließlich in französischer Sprache. Da nur etwa ein Drittel der belgischen Bevölkerung Französisch sprach, entbrannte zwangsläufig ein erbitterter Kampf um die Landessprache Belgiens.

Die zunehmenden Spannungen zwischen den flämisch- und den französischsprachigen Belgiern verstärkten in beiden den Wunsch nach mehr Autonomie. Auf der Basis der daraus resultierenden Sprachengesetze, die erstmals in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts erlassen wurden und besonders markante Punkte der belgischen Geschichte darstellen, wurden 1962 (künstliche) Sprachgrenzen durch Belgien gezogen. Daraus entstanden die Gemeinschaften und später (s. u.) die Regionen (siehe Abb. 5.1 auf der folgenden Seite).

Die Hauptstadt Brüssel ist eine zweisprachige Insel inmitten der flämischsprachigen Region. Diese hat ca. 57% Bevölkerungsanteil. Die französischsprachige wallonische Region im Süden hat einen Anteil von ca. 42% an der Gesamtbevölkerung. Die Deutschsprachige Gemeinschaft (DG) im Osten hat ca. 70.000 Einwohner und damit einen Bevölkerungsanteil

⁶⁷ Die Zahl der deutschsprachigen Belgier wird für die Zeit der Staatsgründung mit ca. 250.000 angegeben (siehe AMIAN, 1979: 95 und auch Anhang A2).

von weniger als 1%. Belgien hat einen Ausländeranteil von 25 % (Quelle der Zahlen: DOBECK, 2004).

Die DG gehört seit 1920 zu Belgien, da Preußen nach dem 1. Weltkrieg die Kantone Malmédy, Eupen und St. Vith an Belgien abtreten musste. Während Malmédy der Französischsprachigen Gemeinschaft zugeordnet wurde, entstand aus den Kantonen Eupen und St. Vith eine eigene Sprachgemeinschaft.



Abb. 5.1: Die Regionen und Gemeinschaften Belgiens

GRENZ-ECHO, 28.09.2001: 5

Die Entstehung der Sprachgemeinschaften mit ihren eigenen Rechten und Zuständigkeiten war einer der zentralen Punkte der zunehmenden Föderalisierung Belgiens. Sie vollzog sich in bislang fünf Etappen, deren auf die DG bezogenen Inhalte die folgenden sind.⁶⁸

1970: Die Aufteilung Belgiens in das flämische, das französische, das deutsche und das zweisprachig flämisch-französische Sprachgebiet wird in der Verfassung festgeschrieben. Der Rat der deutschen Kulturgemeinschaft erhält begrenzte Befugnisse.

⁶⁸ siehe GRENZ-ECHO, 28.09.2001: 5

- 1980:** Aus der deutschen Kulturgemeinschaft wird die Deutschsprachige Gemeinschaft (DG) mit eigener Regierung.
- 1988/89:** Die DG erhält die Autonomie bezüglich des Unterrichtswesens, lediglich Beginn und Ende der Schulpflicht, Mindestanforderungen für die Verleihung von Bildungsabschlüssen und die Altersversorgung der Lehrer verbleiben beim Bund (siehe EURYDICE, 1999: 6). Die Finanzausweisungen des Föderalstaates an die DG werden verdreifacht.
- 1993:** Die Befugnisse der DG werden erweitert. Das Finanzierungsgesetz der DG wird erneut angepasst.
- 2001:** Die Autonomie der DG wird weiter ausgedehnt, ihre Finanzausweisungen werden erneut erhöht. Der amtierende Unterrichtsminister erarbeitet ein Dekret über die Sprachenvermittlung und den Sprachengebrauch im Unterrichtswesen, das im Schuljahr 2003/2004 rechtsgültig wird.

Mit dem Föderalisierungs-Gesetz von 1980 wurde Belgien in Regionen unterteilt (siehe ebenfalls Abb. 5.1). Die Flämische Region, die Wallonische Region und die Region Brüssel Hauptstadt sind nicht mit den Gemeinschaften identisch, denn beide haben jeweils ein eigenes Parlament und eine eigene Regierung mit unterschiedlichen Zuständigkeiten (siehe GRENZ-ECHO, 28.09.2001: 12).⁶⁹

Der Verlauf der belgischen Staatsreformen war vom „Kompromiss auf belgische Art“ geprägt und es ist den Belgiern gelungen, weitgehend unblutig ihre Einheit zu wahren, ohne dabei die Vielfalt aufzugeben. Belgien wird oft als „Laboratorium der EU“ bezeichnet, weil seine Problemlösungsstrategien als beispielhaft für die Europäische Union angesehen werden (siehe dazu auch WITTE & VAN VELTHOFEN, 1999).⁷⁰ In einer Sonderbeilage des Grenz-Echo, der seit 1927 verlegten deutschsprachigen Zeitung der DG (siehe dazu MAGENAU, 1964), ist zum Entwicklungsverlauf des belgischen Staatsgebildes zu lesen:

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich Belgien grundlegend verändert. Unser Land hat sich in einen Bundesstaat verwandelt, in dem Flamen, Wallonen, Brüsseler und Deutschsprachige in zahlreichen Bereichen ihr Schicksal selbst bestimmen können. [...] Den deutschsprachigen Belgiern hat diese Entwicklung eine Autonomie gebracht, um die wir oft beneidet werden und die es uns als einem der kleinsten Bundesländer der Welt ermöglicht, unsere Heimat nach unseren eigenen Vorstellungen zu gestalten, Herausforderungen mit maßgeschneiderten Lösungen zu begegnen und unseren Platz im Europa der Regionen zu behaupten (GRENZ-ECHO, 28.09.2001: 2).

⁶⁹ Dabei herrscht das Prinzip der ausschließenden Kompetenz vor, womit gemeint ist, dass entweder eine föderale oder eine regionale oder aber eine gemeinschaftliche Kompetenz in den verschiedenen Bereichen vorherrscht.

⁷⁰ In Brüssel, dem Sitz der Europäischen Union, entstand beispielsweise EUROPANTO, eine Mischung aus mehreren europäischen Sprachen, die erstmals 1997 von MARANI (1999), einem Übersetzer der EU, auch literarisch verwendet wurde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die belgische Sprachengeschichte auf ein Tauziehen zurückblickt, wie es möglicherweise auch dem Vereinten Europa in nicht allzu ferner Zukunft bevorstehen könnte. Die Brisanz dieser Auseinandersetzung manifestiert sich vor allem im Sprachenstreit, der die belgische Geschichte wie ein roter Faden durchzieht.

5.2 Der Sprachenstreit

Dass die mit ca. 70.000 Einwohnern sehr kleine Deutschsprachige Gemeinschaft deutschsprachig bleiben durfte und über eine eigene Regierung verfügt, kann gewissermaßen als ein „Abfallprodukt“ des Sprachenstreites zwischen den Flamen und den Wallonen betrachtet werden. Die Autonomie, die die beiden großen Sprachgemeinschaften für sich erfochten hatten, wurde auch den Bewohnern der DG zugebilligt, und so

... bekam das Deutsche in den Kantonen *Eupen und St. Vith* plötzlich Rechte, die für belgische Verhältnisse vorher undenkbar waren (WEBER, 1996: 184, Hervorhebungen im Original).

Im Verlauf des Machtkampfs der beiden großen Sprachgruppen hat die deutsche Sprache als Minderheitensprache nicht immer einen leichten Stand gehabt. Manche führenden Politiker waren nicht bereit, dem in Belgien gesprochenen Deutsch die Zuordnung zur Kategorie „Sprache“ zuzugestehen, wie beispielsweise der Justizminister LE JEUNE 1888 deutlich machte:

Man muss sich fragen, ob das Deutsch, das in Belgien gesprochen wird, eine Sprache oder eine Mundart ist; ich meine, es ist keine Sprache (nach BISCHOFF, 1931: 14).

Dabei war bereits nach der Staatsgründung 1830 das Deutsche dem Flämischen und Französischen gleichgestellt worden. Das bedeutete u. a., dass bis 1840 alle Gesetze und königlichen Erlasse auch in deutscher Sprache veröffentlicht wurden. Die sprachliche Situation der Deutsch-Belgier verschlechterte sich jedoch erheblich, als Belgien 1839 das Großherzogtum Luxemburg abtreten musste, das nahezu ausschließlich deutschsprachig war (siehe AMIAN, 1979: 95). Dadurch ging die Zahl der Deutschsprachigen so stark zurück, dass man eine Gleichstellung des Deutschen mit den beiden großen Landessprachen immer weniger in Betracht zog. Die Folge war, dass die deutsche Sprache in Belgien mehr und mehr aus dem öffentlichen Leben verdrängt zu werden drohte. Dennoch gibt es Belege dafür, dass es zu Beginn des 20. Jahrhunderts – also noch bevor die Ostkantone belgisch wurden – immer noch Deutschunterricht in belgischen Schulen gab, der allerdings von eher zweifelhafter Qualität gewesen zu sein scheint (siehe BISCHOFF, 1931: 19).

Die Bemühungen der Belgier um das Deutsche erreichten im 1. Weltkrieg einen weiteren Tiefpunkt. Es gab nach den Erfahrungen mit den einmarschierenden deutschen Truppen eifrige Bestrebungen, die deutsche Sprache endgültig aus Belgien zu verbannen. Der

zunehmenden Macht der Flamen ist es vermutlich zu verdanken, dass die Kantone Eupen und St. Vith trotz der Erfahrungen, die die Belgier auch während des 2. Weltkrieges mit der deutschen Besatzungspolitik machen mussten, deutschsprachig bleiben durften (siehe PABST, 1979).⁷¹

Als eine Maßnahme zur Lösung des Sprachenkonflikts zwischen Flamen und Wallonen wurden in Belgien in den 60er Jahren die Sprachgemeinschaften geschaffen und damit das Prinzip der territorialen Einsprachigkeit rechtlich verankert. Seitdem sind Flämisch, Französisch und auch Deutsch gleichermaßen als belgische Nationalsprachen anerkannt. Je nach Sprachgemeinschaft ist jeweils eine dieser Sprachen die vorrangige Sprache des öffentlichen Lebens, wobei Brüssel offiziell zweisprachig ist.

Mit dem Prinzip der territorialen Einsprachigkeit ist ein Schutz der in den jeweiligen Gemeinschaften lebenden Sprachminderheiten verbunden, wie er weltweit einzigartig sein dürfte. Dieser Schutz bedeutet, dass jedes Kind in Belgien das Recht hat, in seiner Muttersprache – sei dies Flämisch, Französisch oder Deutsch – unterrichtet zu werden, auch wenn diese Sprache in seinem Wohngebiet nur von einer Minderheit der Bevölkerung gesprochen wird.⁷²

Neben dem außerordentlichen Sprach-Minderheitenschutz benötigen der Erhalt und die Förderung der individuellen Zweisprachigkeit in Belgien besondere Aufmerksamkeit. Weite Teile der Bevölkerung des dreisprachigen Belgien sind einsprachig und dies wird durch die territoriale Einsprachigkeit gezielt gefördert.⁷³ Dennoch haben die Zwei- und auch die Mehrsprachigkeit vor allem in der DG einen besonderen Stellenwert.⁷⁴

5.3 Die Bedeutung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Ostbelgien

Dem Französischen kommt in der DG aus pragmatischen Gründen eine besondere Bedeutung zu. Obwohl die deutsche Sprache als Verkehrssprache anerkannt ist und per Gesetz Unterrichtssprache in den ostbelgischen Schulen sein muss, lassen sich vor allem im Berufsleben viele Wege nicht ohne Französischkenntnisse beschreiten. Da die DG sehr klein ist, müssen viele Arbeitnehmer in die Französischsprachige Gemeinschaft pendeln, um

⁷¹ Die französischsprachigen Wallonen verloren mehr und mehr an Macht, weil sich die Industrie dort als zu wenig anpassungsfähig erwies und es mit der Wirtschaft immer mehr bergab ging. In Flandern setzte dagegen eine gegenläufige Entwicklung ein (siehe BELGIEN VERSTEHEN, 1999: 11).

⁷² Daher gibt es in der DG in manchen Primarschulen germanophone Zweige mit Deutsch als Unterrichtssprache und frankophone Zweige mit Französisch als Unterrichtssprache unter einem Dach.

⁷³ Allerdings wird dieses Prinzip von einigen großen Konzernen (z.B. Supermärkte wie GB und Carrefour) durch die bevorzugte Einstellung französischsprachigen Personals unterlaufen.

⁷⁴ In vielen Gebieten wird neben Deutsch und Französisch noch relativ verbreitet der lokale Dialekt gesprochen (siehe dazu AUBURGER, KLOSS & RUPP, 1979: 97ff sowie WINTGENS, 1973, 1989).

Arbeit zu finden. Darüber hinaus haben zahlreiche Betriebe in der DG Kontakte zu frankophonen Betrieben. Hinzu kommt, dass es in Belgien zwar eine deutschsprachige Pädagogische Hochschule gibt (siehe weiter unten), jedoch keine deutschsprachige Universität.

Auch ein Blick auf die ostbelgische Medienwelt verdeutlicht den Einfluss des Französischen. Zwar verfügt die DG über eine eigene deutschsprachige Tages- und eine Wochenzeitung (das GRENZ-ECHO und den WOCHENSPIEGEL) und über deutschsprachige Rundfunksender⁷⁵, allerdings sind z. B. Werbeanzeigen, Klein- und auch Familienanzeigen in den Printmedien häufig zweisprachig.⁷⁶

Sowohl Deutsch als auch Französisch sind in der DG nahezu allgegenwärtig. Daher befinden sich die Bewohner der DG in einem Dilemma. Einerseits genießt ihre Landessprache Deutsch als Minderheitensprache einen weltweit wohl einzigartigen Schutz. Andererseits sind aber Kenntnisse des Französischen nahezu unentbehrlich. Es verwundert angesichts dieser verzwickten Lage wenig, dass trotz der Errungenschaften des Sprachenstreits die Angst der Deutschbelgier davor groß war und ist, dass das Französische Überhand nehmen könnte. Die Autorin stieß in diesem Zusammenhang auf eine eigene, belgienspezifische Definition der individuellen Zweisprachigkeit:

Zweisprachig [...] ist derjenige Belgier, der die jeweils andere Staatssprache [bei einem deutschsprachigen Belgier gehe ich hierbei von der entsprechenden Beherrschung des Französischen aus...] so beherrscht, dass er sich in ihrem Sprachgebiet zumindest im Alltagsleben unauffällig bewegen kann, (diese anspruchsvolle Formulierung lässt leider nur zu leicht vergessen, dass als Grundlage des Erwerbs der zweiten Sprache auch und sogar hauptsächlich der schulische Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden muss, so dass in diesem Zusammenhang nicht etwa z.B. ein akzentfreies Sprechen, wohl aber eine funktional möglichst korrekte Verwendung der zweiten Sprache in verschiedenen Situationen und Lebensbereichen gemeint ist) und der in seinem Sprachverhalten eine möglichst neutrale Einstellung sowohl gegenüber dieser als auch gegenüber seiner eigenen Sprache beweist (WEBER, 1996: 12).

Aus diesem Grunde wird seit einigen Jahren versucht, das Prinzip: „Eine gründliche Erlernung der Muttersprache und eine frühe Förderung der Zweitsprache“ (siehe INFORMATIONSBLETT DER CSP [Christlich-Soziale-Partei] Ostbelgiens vom Februar 2001) in den ostbelgischen Schulen zu verwirklichen.

⁷⁵ Dies sind z.B. der BELGISCHEN RUNDFUNK BRF in Eupen und RADIO FANTASIE in Petergensfeld, dem belgischen Teil von Roetgen, dem Wohnort der Autorin. Einen eigenen deutschsprachigen Fernsehsender hat Ostbelgien nicht, allerdings können via Satellit alle deutschen Programme empfangen werden. Die Autorin stieß bei ihren Untersuchungen auf ein iranisches Kind, das einen französischsprachigen Kindergarten besuchte und sich ausschließlich über das deutsche Fernsehprogramm Deutsch beigebracht hatte.

⁷⁶ Es erscheinen im selben Medium sowohl Anzeigen in deutscher als auch in französischer Sprache und auch Anzeigen, die insgesamt zweisprachig sind, in denen also der gleiche Inhalt sowohl in deutscher als auch in französischer Sprache wiedergegeben wird.

5.4 Das belgische Unterrichtswesen

Ein Blick auf die geplante Aufteilung der Ausgaben im Finanzhaushalt 2005 der DG zeigt, dass mit einem Anteil von 47,2% der Löwenanteil der finanziellen Mittel für den Unterrichtssektor vorgesehen war (siehe GRENZ-ECHO, 5.11.2004: 5). Neben diesem finanziellen Aspekt verdeutlicht die seit Jahren sehr aufwändig geführte Debatte um die Sprachenregelung im Unterrichtswesen deren außerordentlichen Stellenwert.

5.4.1 Die Debatte um die Unterrichts- und die Fremdsprache in der DG

Früher versuchten die Gemeinden durch die Befragung der Familienväter Anhaltspunkte dafür zu finden, welche Sprache als Unterrichtssprache der Kinder zu wählen sei.

Familienväter haben auf die Anfrage, welche Sprache in der Schule gelehrt werden sollte, stets geantwortet: Deutsch und Französisch oder Französisch und Deutsch, vielfach ohne dabei an eine Rangordnung zu denken (BISCHOFF, 1931: 69).

Seit 1963 gilt die Regelung, dass die Sprache des gewählten Zweiges der in der Familie gesprochenen Sprache entsprechen sollte. Zur Einrichtung eines Zweiges mit der Minderheitensprache als Unterrichtssprache (einer so genannten „Minderheitenschule“) müssen mindestens 15 Eltern mit Kindern im Vorschulalter und Wohnsitz in der Gemeinde bzw. mindestens 30 Primarschul-Eltern Unterricht in dieser Sprache wünschen. Der von ihnen gewählte Unterricht sollte in einem Umkreis von 4 km nicht zugänglich sein.⁷⁷ Dennoch können belgische Eltern relativ frei wählen, in welchem Zweig bzw. für welche Unterrichtssprache sie ihr Kind anmelden möchten, denn in der Praxis wurden diese Regelungen (zumindest in der Vergangenheit) meist relativ locker gehandhabt. Im Grunde herrschte die Regel vor: Jeder erhält Unterricht in der Sprache, in der er unterrichtet werden möchte.

Die detaillierte Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Französisch bereitet in den ostbelgischen Schulen seit langem erhebliche Schwierigkeiten (siehe KARTHEUSER, 1979: 107). Für die Hintergründe dieser Problematik sind u. a. die verschiedenen Argumente aufschlussreich, die in der Vergangenheit bei der Wahl der 1. Fremdsprache eine Rolle spielten. So wird die Bevorzugung des Französischen als erster Fremdsprache in der DG und deren Frühförderung bereits in den 30er Jahren damit begründet, dass

... die Stimmwerkzeuge schon in der frühen Jugend geschmeidig gemacht werden müssen für eine gute Aussprache ... (BISCHOFF, 1931: 73).

⁷⁷ Ausnahmen gelten z.B. für Eltern aus Deutschland oder der Französischsprachigen Gemeinschaft, die in der DG wohnen oder arbeiten oder bereits ältere Kinder an einer Schule in der DG haben.

Dahinter verbirgt sich offenbar die Erkenntnis, dass eine ausgeprägte mündliche Sprachkompetenz in einer zweiten Sprache vor allem im frühen Kindesalter erworben werden kann (siehe dazu z. B. SINGLETON, LEGUEL & ZSOLT, 1995). Es ist allerdings fraglich, warum dies nur für deutschsprachige Kinder gegolten haben soll, denn erstaunlicherweise ist umgekehrt über die Wahl von Deutsch als 1. Fremdsprache in der französischsprachigen Wallonie zu lesen:

Mit der Erteilung des Deutschunterrichtes im wallonischen Sprachgebiete wird es viel weniger genau genommen, er wird von Wanderlehrern oder wallonischen Lehrern erteilt, die ihm mitunter nicht gewachsen sind und den Beginn erst in das fünfte Schuljahr verlegen unter dem nur für das Deutsche geltenden Vorwand, im dritten Schuljahr könne ein Kind die zweite Sprache noch nicht erlernen (BISCHOFF, 1931: 71).⁷⁸

Hier wurde offenbar befürchtet, man könne die Kinder durch ein zu frühes Einsetzen des Fremdsprachenunterrichts überfordern.⁷⁹ Mittlerweile ist man jedoch der Überzeugung, dass eine Fremdsprachenfrühförderung für alle Sprachgruppen sinnvoll ist, und der Kontakt zur ersten Fremdsprache findet bereits in den meisten belgischen Kindergärten durch spielerische Aktivitäten statt. In belgischen Primarschulen ist frühes Fremdsprachenlernen vom ersten Schuljahr an obligatorisch.

5.4.2 Das belgische Unterrichtswesen

Das belgische Schulsystem ist in den drei Gemeinschaften relativ ähnlich. Was im Folgenden über das Unterrichtswesen der DG gesagt wird, gilt also weitgehend auch für die beiden anderen Sprachgemeinschaften.⁸⁰ In Belgien gehören auch die Kindergärten zum Unterrichtswesen. Neben den Primar- und den Sekundarschulen zählen dazu außerdem die Sonder-, Fortbildungs- und Hochschulen sowie die PMS- Zentren.⁸¹ Es besteht eine ausschließlich nach Lebensalter definierte Unterrichtspflicht (dies ist keine Schulpflicht, d.h. Eltern dürfen ihre Kinder selbst unterrichten, sofern in regelmäßigen Abständen externe Prüfungen abgelegt werden) vom 6. bis zum 18. Lebensjahr (siehe EURYDICE, 1999: 8).⁸²

⁷⁸ PETERS (2000 und 2002) macht sich in der Französischsprachigen Gemeinschaft für eine Bevorzugung des Deutschen gegenüber dem Englischen als erster Fremdsprache stark.

⁷⁹ Im weiter unten beschriebenen Bericht des Ausschusses für die Sprachenregelung im Unterrichtswesen ist zu lesen: „Eine Schule ist der Auffassung, dass das frühe Heranführen an eine Zweitsprache, wie in der Deutschsprachigen Gemeinschaft üblich, negative Auswirkungen auf das perfekte Erlernen der Muttersprache hat“ (SIQUET et al., 1999: 32).

⁸⁰ Die Zahlen und Fakten entstammen überwiegend den Vorträgen, die der frühere Unterrichtsminister der DG, BERND GENTGES, von 2001 bis 2004 zweimal jährlich anlässlich der vom Institut für Romanische Philologie der RWTH - Aachen veranstalteten Belgienwoche hielt.

⁸¹ Das sind Psycho-Medizinisch-Soziale Zentren, die in etwa mit den deutschen schulpsychologischen Diensten vergleichbar sind und Lehrern, Eltern und Schülern beratend zur Seite stehen. Sie führen z.B. Schulfähigkeitsuntersuchungen durch oder bemühen sich um die Integration ausländischer Schüler.

⁸² Außerdem ist diese Schulpflicht ab dem 15. Lebensjahr nur noch eine Teilzeitschulpflicht, d.h. ein Schüler kann auch ein Zentrum für Teilzeitunterricht besuchen oder ein Ausbildungsprogramm absolvieren.

Die Kindergärten und Schulen befinden sich in gemeinschaftlicher, kommunaler oder freier (überwiegend katholischer) Trägerschaft. Es herrscht weitgehend das Prinzip: eine Gemeinde, eine Schule – es gibt also in der Regel einen Kindergarten, eine Primarschule und meist auch eine Sekundarschule je Gemeinde, wobei die Kindergärten häufig in die Primarschulen integriert sind.⁸³

5.4.2.1 Die Kindergärten

Das gesamte belgische Unterrichtssystem und - anders als in Deutschland - auch der Besuch des Kindergartens ist für belgische Eltern kostenlos⁸⁴ und funktioniert nach dem Prinzip der Ganztagsbetreuung bis 15.00 Uhr. Lediglich der Mittwochnachmittag ist ab 12.00 Uhr frei.

Jedes belgische Kind hat ein uneingeschränktes Recht auf einen Kindergartenplatz, von dem 95% aller Kinder auch tatsächlich Gebrauch machen. Die Kindergartenzeit beginnt in der Regel im September des Jahres, in dem die Kinder das 3. Lebensjahr vollenden. Die Gruppen sind in den ostbelgischen Kindergärten häufig weniger altersgemischt als in Deutschland. Das bedeutet, dass in der Regel alle Dreijährigen in einer Gruppe zusammengefasst werden. Erst im zweiten und dritten Kindergartenjahr werden die Gruppen gemischt.

Wenn im Kindergarten spielerisch der erste Kontakt zur Fremdsprache erfolgt, wird dabei u. a. an Vorkenntnisse angeknüpft, welche etliche Kinder aus dem Elternhaus mitbringen. Einsprachige Kinder lernen von ihren zweisprachigen Spielkameraden und darüber hinaus sind viele Erzieher selbst zwei- oder gar dreisprachig.⁸⁵

Vorschulkinder schnuppern in Belgien nicht nur - wie in Deutschland - an einigen wenigen Tagen Schulluft, sondern nehmen regelmäßig einige Stunden pro Woche am Unterricht der Erstklässler teil.⁸⁶ So erfolgt der Übergang vom Kindergarten zur Primarschule nahezu fließend.

⁸³ Daher trifft man (noch) in Belgien beispielsweise auf Zwerg-Kindergärten und -Primarschulen mit weniger als 10 Kindern.

⁸⁴ Lediglich für das Mittagessen wird ein Beitrag entrichtet, sofern die Kinder daran teilnehmen.

⁸⁵ Viele von ihnen sprechen auch den lokalen Dialekt. In Belgien werden auch die Erzieher als Lehrer bezeichnet.

⁸⁶ Dies wird dadurch begünstigt, dass sich Kindergarten und Primarschule oft unter einem Dach befinden.

5.4.2.2 Die Primarschulen

Die Primarschule umfasst in Belgien sechs Jahrgänge. Primarschüler werden belgische Kinder in dem Jahr, in dem sie das 6. Lebensjahr vollenden.⁸⁷ Mit dem Schuljahr 2004/2005 wurde im Rahmen der so genannten differenzierten Schuleingangsphase auch in Deutschland damit begonnen, alle Kinder einzuschulen, die im laufenden Schuljahr sechs Jahre alt werden.⁸⁸ Damit verbunden ist die geplante Zusammenlegung der 1. und 2. Klassen, um stärker nach Leistungsgruppen differenzieren zu können.⁸⁹ In ähnlicher Weise wird in Belgien bereits seit Jahren differenziert, denn die sechs Jahrgänge sind in drei Stufen unterteilt. Diese Unterteilung manifestiert sich in jahrgangsübergreifendem Unterricht: Die 1. und 2., 3. und 4. und 5. und 6. Jahrgänge werden - zumindest in einigen Fächern - gemeinsam unterrichtet.⁹⁰ Bereits ab der 1. Klasse wird systematischer Fremdsprachenunterricht erteilt (in deutschsprachigen Zweigen in Französisch, in französischsprachigen Zweigen in Deutsch), für den seit dem Schuljahr 2003/2004 bis zum 4. Schuljahr ein Umfang von mindestens drei Unterrichtsstunden pro Woche vorgeschrieben ist. Ab der 5. Klasse wächst der Umfang dieses Unterrichts auf fünf Schulstunden an. Damit umfasst der Fremdsprachenunterricht die gleiche wöchentliche Stundenzahl wie der muttersprachliche Unterricht bzw. der Unterricht in der Erstsprache der Kinder.⁹¹

5.4.2.3 Die Sekundarschulen

Im Alter von ca. 12 Jahren erfolgt der Eintritt in die Sekundarschule, die sich ebenfalls über sechs Jahrgänge erstreckt. Sie wird in eine Beobachtungs- (1. und 2. Jahr), eine Orientierungs- (3. und 4. Jahr) und eine Bestimmungsstufe (5. und 6. Jahr) unterteilt.⁹² Eine zweite Fremdsprache ist obligatorisch und kann von den Sekundarschulen frei gewählt werden. In der Regel ist dies Englisch oder Niederländisch bzw. Flämisch.

Seit dem Schuljahr 2003/2004 umfasst der allgemeinbildende Unterricht der Sekundarschule sowohl in der Unterrichts- als auch in der Fremdsprache vier Wochenstunden. Für den

⁸⁷ In Deutschland werden alle Kinder eingeschult, die bis zum 30. Juni des Einschulungsjahrs das sechste Lebensjahr vollendet haben. In Belgien ist dieser Stichtag jedoch der 31. Dezember. Daher sind die belgischen Kinder bei Schulantritt im Mittel ca. ein halbes Jahr jünger als deutsche Kinder. Deutsche Eltern können lediglich durch einen gesonderten Antrag erwirken, dass ihr nach dem 30. Juni geborenes Kind eingeschult wird, sofern es den Schuleignungstest besteht.

⁸⁸ Eingeschult werden nun auch in Deutschland Kinder, die bis zum 31. Dezember sechs Jahre alt werden. Für jüngere Kinder kann ein gesonderter Antrag gestellt werden.

⁸⁹ Schwache Schüler der zweiten Klasse sollen zusammen mit Erstklässlern und starke Schüler der ersten Klasse sollen zusammen mit Zweitklässlern unterrichtet werden.

⁹⁰ Dabei kann sich die Zusammensetzung der Klassen je nach Fach unterscheiden, das gerade unterrichtet wird.

⁹¹ Seit dem Schuljahr 2003/2004 kann außerdem psychomotorischer, sportlicher, künstlerischer und handwerklicher Unterricht in der Fremdsprache erteilt werden.

⁹² Außerdem wird zwischen allgemeinbildendem Unterricht sowie technischem Übergangsunterricht und technischem und berufsbildendem Befähigungsunterricht unterschieden.

technischen und den berufsbildenden Unterricht sind in der Unterrichtssprache Deutsch drei und in der Fremdsprache Französisch zwei Wochenstunden vorgesehen. Höchstens die Hälfte des Sachunterrichts darf in französischer Sprache erteilt werden.

Damit wird es in Zukunft keine „legalen“ rein französischsprachigen Zweige an den Sekundarschulen mehr geben (siehe GRENZ-ECHO, 15.02.2001: 3). Dies soll einerseits verhindern, dass Französisch als Unterrichtssprache an den Sekundarschulen in der DG überwiegt, wie es in der Vergangenheit an einigen Schulen der Fall war.⁹³ Andererseits soll damit die Zuwanderung von Schülern aus der Französischsprachigen Gemeinschaft (FG) unterbunden werden, die in den letzten Jahren beinahe zu einem finanziellen Kollaps im Unterrichtswesen der DG geführt hätte.⁹⁴

Anstelle der rein frankophonen Zweige sollen bilinguale Zweige eingerichtet werden, in denen jeweils zur Hälfte Deutsch und Französisch als Unterrichtssprachen beteiligt sein werden. Sie richten sich ausschließlich an zweisprachige Schüler. Es wird u. a. damit argumentiert, dass dies eher zu einer „echten“ und ausgewogenen Bilingualität führe als der Besuch rein frankophoner Zweige, da hier das Deutsche zu wenig gefördert werde. Wer ausschließlich in französischer Sprache unterrichtet werden wolle, könne rein frankophone Sekundarschulen in der nur wenige Kilometer entfernten Französischsprachigen Gemeinschaft besuchen (siehe ENTWURF EINES DEKRETS ÜBER DIE SPRACHENVERMITTLUNG UND DEN SPRACHENGEBRAUCH IM UNTERRICHTSWESEN VOM NOVEMBER 2001). Diese Regelung bringt neben der Frage danach, wie Lehrer für das Unterrichten in bilingualen Zweigen qualifiziert werden können, das Problem mit sich, dass am Ende der Primarschulzeit erfasst werden muss, welche Schüler tatsächlich bilingual und damit für die bilingualen Zweige geeignet sind.

5.4.2.4 Das Hochschulwesen

In der DG erfolgt die Erzieher- und Primarschullehrerausbildung an (derzeit noch) zwei Pädagogischen Hochschulen in Eupen, der Hauptstadt der DG.⁹⁵ Das dreijährige Studium wird mit einem Diplom in deutscher Sprache abgeschlossen. Erzieherinnen und Erzieher erhalten ein so genanntes Vorschullehrerdiplom, das auch dazu berechtigt, in den ersten

⁹³ Einer der Gründe dafür war u. a. ein Mangel an deutschsprachigen Lehrern. Wer in der DG als Sekundarschullehrer arbeiten möchte, muss ein Studium an einer (flämisch- oder französischsprachigen) belgischen Universität absolvieren, verfügt daher häufig über bilinguale Sprachkompetenzen und nimmt lieber besser bezahlte Stellen in Deutschland oder Frankreich an. Wegen dieses Notstands wurde beispielsweise für das Schuljahr 2003/2004 gezielt im deutschen Grenzgebiet um Sekundarschullehrer für Ostbelgien geworben (in den Tageszeitungen AACHENER NACHRICHTEN und AACHENER ZEITUNG sowie im WOCHENSPIEGEL).

⁹⁴ Die FG befindet sich in einer Finanzkrise und war daher nicht dazu in der Lage, die DG für die Betreuung der Schüler aus der FG zu entschädigen.

⁹⁵ Die kirchliche und die staatliche Hochschule sollen zu einer Hochschule mit mehreren Ausbildungsmöglichkeiten zusammengefasst werden.

beiden Jahrgängen der Primarschule zu unterrichten. An dieses Diplom kann eine zweijährige Fachlehrerausbildung für Französisch als Zweitsprache angeschlossen werden (siehe Informationsmaterial der STAATLICHEN PH EUPEN im Internet unter <http://www.euregio.net/edu/PHDG/>).

Ein Universitätsstudium an einer der flämisch- oder französischsprachigen Universitäten umfasst in Belgien in der Regel vier Jahre. Das Studium kann um eine zweijährige Promotionsphase erweitert werden. Jährlich müssen Prüfungen abgelegt werden, bevor weiter studiert werden kann.⁹⁶

Insgesamt wird deutlich, dass im ostbelgischen Bildungswesen sprachliche Besonderheiten vorherrschen, die für andere europäische Staaten - und nicht zuletzt für Deutschland – beispielhaft sein können. Die Belgier haben bereits langjährige Erfahrungen mit Projekten gesammelt, die hierzulande noch in den Kinderschuhen stecken - so z.B. mit dem systematischen Fremdsprachenfrüherwerb in den Grundschulen. Darüber hinaus gilt eine hohe Kompetenz in der Zweitsprache als erklärtes Bildungsziel und eine dritte Sprache wird in den Sekundarschulen obligatorisch eingeführt.

5.5 Die Erforschung der Sprachensituation in Ostbelgien

Der enge Kontakt zwischen den verschiedenen Sprachen in der DG blieb nicht ohne Folgen. Eine dieser Folgen besteht in „Eigenarten“ der deutschen Sprache, an denen man einen Deutschbelgier erkennen und von anderen Deutschsprachigen unterscheiden kann.⁹⁷ Forschungsarbeiten, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, findet man bei MAGENAU (1964), AMMON (z.B. 1978 und 1997), NELDE (z.B. 1979 und 1987), HEINEN & KREMER (1986), HOLTUS & KRAMER (1991), HINDERDAEL (1996), HINDERLING (1996), Stickel (1997), TREUDE (1996), WEBER (1996), KERN (1979 und 1999) sowie RIEHL (2001).

Studien, welche die Fremdsprachenkenntnisse der Ostbelgier bzw. deren Bilingualität thematisieren, scheint es bislang nicht zu geben. Insofern kommt der hier vorliegenden Arbeit eine Vorreiterrolle zu, da die Kompetenz der Kinder sowohl in Deutsch als auch in Französisch (und zwar sowohl als Unterrichts- als auch als Fremdsprache) untersucht werden soll, damit u. a. quantifiziert werden kann, wie bilingual die Schüler am Ende der Primarschulzeit sind. Darüber hinaus wird aber auch ein Vergleich der Sprachkompetenz ostbelgischer Kinder mit der Sprachkompetenz deutscher Kinder der gleichen Altersstufe erfolgen.

⁹⁶ Bei der Einschreibung beispielsweise an der Universität Lüttich ist eine Studiengebühr von 726 € zu entrichten; es gibt jedoch Möglichkeiten der Ermäßigung (siehe GRENZ-ECHO, 07.08.2003: 53).

⁹⁷ Außerdem wird in Ostbelgien eine etwas andere Schreibschrift verwendet als in Deutschland. Die Buchstaben „r“ und „z“ sehen z.B. anders aus (siehe auch CREMER, 2001).

Da Anfang der 60er Jahre in Belgien Spracherhebungen im Rahmen einer Volksbefragung zur Unterteilung der Bevölkerung in Sprachgruppen verboten wurden (siehe WEBER, 1996), gibt es keine aktuellen Zahlen zum Sprachgebrauch der ostbelgischen Bevölkerung. Doch als der gebietsweise sehr hohe Anteil des Französischen in den Sekundarschulen der DG Ende der 90er Jahre eine Reform der Sprachenregelung im Unterrichtswesen notwendig machte, wurde ein Ausschuss gebildet, der den Auftrag erhielt, eine Umfrage zu Sprachenfragen im Unterrichtswesen der DG an den Kindergärten, den Schulen der Primar- und der Sekundarstufe und an den Hochschulen durchzuführen. An der Umfrage beteiligten sich 30 Grundschulen, alle 10 Sekundarschulen, die beiden Pädagogischen Hochschulen, die Sonderschule und darüber hinaus 20 Hochschulen und Universitäten im In- und Ausland (siehe SIQUET et al., 1999).

Dem Bericht ist beispielsweise zu entnehmen, dass im Erhebungsgebiet der vorliegenden Arbeit der Anteil der Kinder, die den lokalen Dialekt sprechen konnten, im Durchschnitt bei etwa 5% lag - bei rückläufiger Tendenz. In den französischsprachigen Abteilungen der Kindergärten des Erhebungsgebiets hatten die Kinder den Angaben des Berichts zufolge nie Kontakt zur deutschen Sprache, in den germanophonen hatten die Kinder jedoch regelmäßig Kontakt zur französischen Sprache.⁹⁸

Über die Kenntnisse in der 1. Fremdsprache Französisch der Primarschüler wird geäußert:

Nach allgemeinem Dafürhalten der Primarschulen beherrscht die Mehrheit der Schüler am Ende des Abschlussjahres in der Regel ein gewisses Textverständnis mit entsprechender Wortschatzbasis und Rechtschreibung, die wichtigsten grammatischen Basisregeln, die grundlegenden Konjugationszeiten und ein bestimmtes, in der Regel jedoch äußerst knappes Maß an freien Ausdrucksmöglichkeiten (SIQUET ET AL., 1999: 35).

Als wichtige Einflussfaktoren beim Erlernen des Französischen werden die innerfamiliäre und die persönliche Einstellung zur Sprache genannt. Die Kenntnisse in der 1. Fremdsprache Deutsch der Schüler in französischsprachigen Zweigen am Ende der Primarstufe werden sehr uneinheitlich beschrieben. Einige der frankophonen Schüler seien schon zweisprachig, weil sie zweisprachigen Familien entstammten und andere verfügten über keinerlei Deutschkenntnisse und zeigten schnell Desinteresse.⁹⁹

Der Ausschuss entschloss sich neben der Befragung der Schulen zu einer Expertenanhörung. An dieser Anhörung nahmen neben Professoren und anderen Lehrenden

⁹⁸ Das Erhebungsgebiet wird aus Gründen der Wahrung der Anonymität der Kinder nicht näher spezifiziert. Den beiden genannten Aussagen können Befunde dieser Arbeit entgegengesetzt werden (siehe Kapitel 7).

⁹⁹ Insbesondere zu diesen Einschätzungen kann die hier vorliegende Arbeit einen wertvollen Beitrag leisten, da ein Schwerpunkt der Datenauswertung der Vergleich zwischen germanophonen und frankophonen Kindern war.

aus ganz Belgien auch Vertreter der RWTH-Aachen teil.¹⁰⁰ Im Vordergrund stand die Frage nach den Voraussetzungen, die gegeben sein sollten, damit ein Fremdsprachenunterricht zur Zweisprachigkeit führen kann. Dabei entstand ein zum Teil sehr uneinheitliches Bild.¹⁰¹ Einig war man sich darüber, dass die meisten der in der Auswertung der Umfrage genannten Vorschläge zur Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts (Schüler- und Lehreraustausch mit der FG, Erstellung von verbindlichen Lehrplänen, Schlüsselkompetenzen und einheitlichem Lehrmaterial, Einrichtung kleiner Klassen und Stützkurse anstelle von Niveaugruppen¹⁰²) realistisch seien.

Als Fazit der Expertenanhörung wurde der DG ein großes Lob gezollt. Es wurde betont, dass die Bemühungen des Ausschusses in ihrer Bedeutung weit über die Deutschsprachige Gemeinschaft hinausreichten. Die Experten äußerten sich überzeugt davon, dass die Erfahrungen in Ostbelgien und die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Modelle für ein künftiges mehrsprachiges Europa bedeutsam sein werden.

5.6 Die Bedeutung der Sprachensituation in Ostbelgien für Deutschland

Die räumliche Nähe der DG zu Deutschland stellt ein Potential dar, das nicht nur für die Sprachforschung, sondern auch für den Fremdsprachenunterricht diesseits wie jenseits der Grenzen wertvoll sein kann (siehe GERMANN, 2004). In der Grenzstadt Aachen praktizierte beispielsweise die Grundschule Höfchensweg vom Schuljahr 2000/2001 bis zum Schuljahr 2002/2003 einen Lehreraustausch mit einer Primarschule in der Französischsprachigen Gemeinschaft Belgiens, der vom Romanistischen Institut der RWTH Aachen wissenschaftlich begleitet wurde. Mit dem Schuljahr 2003/2004 wurde dieser Austausch jedoch eingestellt, da Englisch als erste Fremdsprache bevorzugt wurde, seit die Fremdsprachenfrühförderung ab Klasse drei an allen deutschen (und europäischen) Schulen fester Bestandteil des Curriculums ist. Eine Weiterführung der Französisch-Projekte ist seitdem nur noch mit Sondergenehmigung durch die jeweilige Bezirksregierung möglich.¹⁰³

¹⁰⁰ Dies waren die Professoren Baum, Beier, Butzkamm, Michelsen und Stetter sowie die Professorin Begenat-Neuschäfer.

¹⁰¹ Einer der Professoren stellte eine Umfrage unter Studenten vor, die belege, dass Fremdsprachenunterricht kaum davon profitiere, wenn er von einem Muttersprachler erteilt werde. Andere Experten empfahlen dagegen ausdrücklich den Einsatz von Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht.

¹⁰² Einige Experten sprachen sich ausdrücklich gegen die Bildung von Leistungsgruppen im Fremdsprachenunterricht aus, weil damit die Möglichkeit genommen werde, dass die Schwachen von den Starken lernen könnten.

¹⁰³ Der Vorrang des Englischen gegenüber dem Französischen wurde der Autorin bei der DIDACTA 2003 in Köln deutlich, da kaum Lehrmaterial für Französisch angeboten wurde, dagegen eine große Fülle an Materialien für Englisch.

Als in den 60er Jahren in der BRD im Rahmen des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags die ersten Schulen mit bilinguaalem Zweig eingerichtet wurden, überwog Französisch als Zielsprache. Mittlerweile hat Englisch ihr jedoch – wie auf der Grundschulebene – den Rang abgelaufen (siehe ZWEISPRACHIGER UNTERRICHT. BILINGUALE ANGEBOTE IN NORDRHEIN-WESTFALEN, 2004). Die deutsch-französisch bilingualen Zweige in Deutschland könnten durch den Erfahrungsaustausch mit den Sekundarschulen in der DG gestärkt werden. Dazu böte sich beispielsweise das so genannte „Tandemlernen“ an (siehe SCHUMACHER, 2003 sowie HEINEN, 2004). Bei dieser Methode werden Zweiergruppen von Schülern mit unterschiedlicher Erstsprache gebildet. Jeder Schüler hat dabei die Aufgabe, seine Sprache seiner Partnerin bzw. seinem Partner zu vermitteln (für Anregungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik siehe MEIßNER & PICAPER, 2003).

Die Vielfalt der sprachlichen Gegebenheiten in den ostbelgischen Familien und in den Schulen bietet die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen dem familiären Sprachengebrauch, der schulischen Situation und der Entwicklung der Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder genauer zu analysieren als dies in Deutschland möglich ist, wo z. B. zweisprachige Familien in einem solchen Umfang kaum anzutreffen sind. In Ostbelgien wird in zahlreichen Familien sowohl Deutsch als auch Französisch gesprochen. Außerdem werden manche Kinder in ein Sprachbad getaucht, wenn innerhalb der Familie eine andere Sprache gesprochen wird als im außerfamiliären Umfeld.

Immersionsprogramme gelten als besonders erfolgreiche Wege zur Zweisprachigkeit (siehe LAMBERT & TUCKER, 1972). Doch obwohl Kinder von Immigranten sich ebenfalls im Sprachbad befinden, da im schulischen Umfeld ebenfalls eine andere Sprache gesprochen wird als in der familiären Umgebung, werden zahlreiche Probleme bei ihrer Sprachentwicklung beobachtet. Die Forschungsliteratur zur Bilingualität in Deutschland beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dieser Problematik.¹⁰⁴ Viele Kinder aus Immigrantenfamilien zählen in Deutschland zur Risikogruppe der zweisprachigen Kinder. Für sie kommt in den meisten Fällen nur eine Karriere an der Hauptschule in Frage und auch diese Schulform verlassen zahlreiche nicht-deutsche Erstsprachler ohne Abschluss.

Das könnte damit zusammenhängen, dass das Ziel der deutschen Immigrationspolitik die Einsprachigkeit in der Zielsprache ist, während „echte“ Immersionsprogramme eine Zweisprachigkeit zum Ziel haben.

¹⁰⁴ Siehe z.B. ABALI (1980), AYAN (1993), BALHORN & BÜCHNER (1997), BELKE (2001), BÜCHNER (1998), DITTMAR & ROST-ROTH (1995), DOYÉ (1988), EMMANOUILIDOU, CHRALAMPOS, TEGTMEIER, & URICH, (1998), FTHENAKIS, SONNER, THRUL, & WALBINER (1985), GÖTH (1989), HEPSÖYLER & LIEBE-HARKORT (1991), ICKLER (1993), KUTSCH & DESGRANGES (1985), MEHLEM (2002), MEYER, (2000), MÜLLER (1990, 1998), NAVARRO (1994), PENNER (1998), PISHWA (1998), RIECK (1989), SIEBERT-OTT (2001), THOMÉ (1993), WEGENER (1998), WIERLANDER, EGGERS, EHlich, ENGEL, KELLETAT, KRUMM, MICHEL & BOHRER (2000) SOWIE ZANGL (1998).

Deutsche Immigrationskinder erleben ihre Erstsprache als Hindernis und werden kaum als zweisprachig wahrgenommen.¹⁰⁵ Da das ostbelgische Schulsystem jedoch die Zweisprachigkeit in Deutsch und Französisch anstrebt, ist eine besonders spannende Frage, ob und inwieweit belgische Immigrantenkinder ähnliche oder sogar verstärkte Probleme haben (da sie tagtäglich mit drei Sprachen konfrontiert werden) wie die Immigrantenkinder in Deutschland, die in der Schule „nur“ Deutsch lernen bzw. wie erfolgreich Sprachbäder in Ostbelgien sind.

Durch seine besondere politische und sprachliche Situation bietet Ostbelgien eine vielfältige Sprachlandschaft. Das Prinzip der territorialen Einsprachigkeit, das mit einem einzigartigen Minderheitenschutz gekoppelt ist, wahrt sowohl die Rechte der deutschsprachigen als auch die Rechte der französischsprachigen Ostbelgier.

Dennoch könnte das Interesse der Deutschsprachigen in Ostbelgien daran, Französisch zu lernen, ein anderes sein als das Interesse der Französischsprachigen daran, Deutsch zu lernen – obwohl beide Sprachen für beide Sprachgruppen gleichermaßen wichtig sind. Da die formalen Bedingungen für beide Sprachgruppen gleich sind (beide haben das Recht auf Unterricht in ihrer Sprache und beide Gruppen erhalten ab dem ersten Schuljahr Unterricht in der jeweils anderen Sprache), ist der Vergleich dieser beiden Gruppen besonders interessant. Er wird bei der Analyse der Sprachkompetenz der ostbelgischen Kinder im folgenden empirischen Teil dieser Arbeit besonders berücksichtigt werden.

¹⁰⁵ Die Autorin bietet seit Jahren einen Förderkurs für Sekundarschüler mit Deutsch als Zweitsprache an. Sie machte die Erfahrung, dass manche Lehrer von gut angepassten Immigrantenkindern nicht wissen, dass diese zweisprachig sind. Eine Angepasstheit äußert sich vor allem in einem relativ unauffälligen mündlichen Sprachgebrauch, weil die Kinder Strukturen vermeiden, die ihnen Probleme bereiten. Diese Strategie geht allerdings häufig mit gravierenden schriftsprachlichen Schwierigkeiten einher.

6. Die Methoden und die Durchführung der Studie

Diese Arbeit hat das Ziel, verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit zu identifizieren und zu analysieren und die Sprachkompetenz bilingualer Kinder auf mehreren Ebenen zu erfassen. Dazu ist ein umfassender Einblick in parallel existierende Formen der Bi- und Multilingualität sinnvoll, wie ihn z.B. die Schulen der DG in Ostbelgien bieten. Aufgrund des besonderen Sprachminderheitenschutzes gibt es deutschsprachige und französischsprachige Kindergärten und Primarschulen mit Fremdsprachenunterricht in der jeweils anderen Sprache ab dem ersten Schuljahr. Da die Kindergärten häufig in die Primarschulen (die anders als in Deutschland sechs Jahrgänge umfassen) integriert sind, kann man in einer einzigen Einrichtung sowohl auf deutschsprachige als auch auf französischsprachige Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren treffen. Eine so große Altersspanne stellt hohe Anforderungen an die Auswahl der Methoden.

6.1 Die ausgewählten Methoden

Für die vorliegende Studie zur Analyse der Wege zur Zweisprachigkeit wurden mehrere Methoden ausgewählt, um die verschiedenen Dimensionen der Zwei- und Mehrsprachigkeit möglichst umfassend erheben zu können. Dazu zählten eine Fragebogenerhebung, eine Bildbenennungsaufgabe, eine Zahlenleseaufgabe sowie ein Picture-Naming-, ein Picture-Word Naming- und ein Picture-Word-Matching Experiment.

Anhand der Fragebögen wurden soziobiographische Daten wie Alter, Geschlecht, Geschwisterzahl und Dauer des Aufenthalts in der Einrichtung, Vorname und Gruppen- bzw. Klassenzugehörigkeit des Kindes, Angaben zu den von den Familienmitgliedern der Kinder gesprochenen Sprachen sowie eine Einschätzung der Kompetenz in diesen Sprachen erhoben. Mit einer Bildbenennungsaufgabe, einer Zahlenleseaufgabe und einem Picture-Naming Experiment wurde die aktive mündliche Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch erfasst. Anhand eines Picture-Word-Naming Experiments und eines Picture-Word-Matching Experiments konnte außerdem die schriftsprachliche Kompetenz erfasst werden (lautes Lesen und Leseverstehen).

Bevor die ausgewählten Methoden im Detail beschrieben werden, erfolgt in Tabelle 6.1 auf den folgenden drei Seiten ein Überblick über die Zielsetzung, die jeweils zur Zielerreichung ausgewählte Methode sowie das entsprechende Material.

Tab. 6.1: Überblick über die Methoden der Studie

Ziel	Methode	Material
Erfassen soziobiographischer Daten der Kinder: Alter, Geschlecht, Geschwisterzahl, Dauer des Aufenthalts in der Einrichtung je Zweig (um Kinder identifizieren zu können, die zwischen dem deutschsprachigen- oder dem französischsprachigen Zweig gewechselt hatten), Vornamen und Gruppen- bzw. Klassenzugehörigkeit des Kindes (um die Kinder für eine Folgestudie wieder finden zu können). Erfassen des Sprachgebrauchs in den Familien: Sprachen, die die Eltern, Geschwister und Großeltern sprechen konnten (um Kinder aus ein-, zwei- und mehrsprachigen Familien sowie Kinder im Sprachbad – in deren Familien nur die Fremdsprache gesprochen wurde - und aus Immigrantenfamilien identifizieren zu können). Erfassen der Einschätzung der Sprachkompetenz: für die Kindergartenkinder durch die Erzieher, für die Schulkinder als Selbsteinschätzung (um ein subjektives Kompetenzmaß für alle Sprachen zu erhalten).	Schriftliche Fragebogenerhebung als annähernde Vollerhebung Befragt wurden die Erzieher eines deutschsprachigen und eines französischsprachigen Kindergartens sowie die Schüler einer deutschsprachigen und einer französischsprachigen Primarschule. Die Schüler füllten den Fragebogen in einer interviewähnlichen Situation selbst aus. Der überwiegende Teil der Fragen war mit Antwortvorgaben versehen, für die Einschätzung der Sprachkompetenz war eine fünfstufige Ratingskala vorgegeben (siehe Material).	Erzieherfragebogen (in deutscher Sprache, siehe Anhang B1) und Schülerfragebogen (in deutscher und französischer Sprache, siehe Anhang B2 und B3) Die Fragebögen enthielten: - Fragen nach Alter, Geschlecht etc. - Fragen nach den Sprachen, die Eltern, Geschwister und Großeltern sprechen konnten (vorgegeben waren Deutsch, Französisch und der Dialekt, andere Sprachen konnten ergänzt werden). - Fragen zur Einschätzung der Kompetenz in diesen Sprachen (vorgegeben waren auch hier Deutsch, Französisch und der Dialekt, andere Sprachen konnten ergänzt werden) sowie folgende Kategorien zum Ankreuzen für die Erzieher: Das Kind verwendet diese Sprache: so gut wie nie, selten, manchmal, oft und sehr oft. für die Schüler: Ich spreche diese Sprache: gar nicht, nicht so gut, mittelmäßig, gut und sehr gut.

Ziel	Methode	Material
Objektives Erfassen der mündlichen lexikalischen Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch (um den Schätzurteilen ein objektives Maß, das sowohl an Kindergartenkindern als auch an Primarschülern erhoben werden kann, gegenüberstellen zu können)	Mündliche Bildbenennungsaufgabe Für den ersten Teil der Bilder sollten bis zu drei alternative Bezeichnungen gefunden werden und für den zweiten Teil sollte das abgebildete Objekt und seine Farbe benannt werden. Die Antworten der Kinder wurden schriftlich festgehalten (siehe Material).	Eine Bildermappe mit 32 farbigen Bildern aus der Datei von ROSSION & POURTOIS (2001) in zwei Parallelversionen (siehe Anhang C1 und C2). Ein Auswertungsbogen mit Antwortvorgaben (siehe Anhang C3 und C4).
Mehrdimensionales objektives Erfassen der mündlichen lexikalischen Sprachkompetenz der Vorschulkinder in Deutsch und Französisch (um die ein- und zweisprachige Kompetenz vor dem Übergang in die Primarschule näher zu spezifizieren)	Mündliche Zahlenleseaufgabe Die für das Lesen der Zahlen benötigte Zeit wurde per Stoppuhr gemessen Picture-Naming Experiment Zweisprachige Kinder benannten eine Hälfte der Bilder in der Kindertartensprache und eine in der Fremdsprache. Die Reaktionszeitmessung erfolgte per Voice-Key, gemessen wurde die Zeit von der Darbietung des Bildes bis zum Einsetzen der Stimme.	In zwei verschiedenen Farben gedruckte Zahlen von 1 bis 4 und von 1 bis 9, rot: Zahlenlesen in deutscher Sprache, blau: Zahlenlesen in französischer Sprache (siehe Anhang D1 und D2). 72 farbige Bilder aus der Datei von ROSSION & POURTOIS (2001) (dargeboten mittels der Software E-Prime in vier Blöcken, Block 4 enthielt dieselben Bilder wie Block 1). Bilder, die in deutscher Sprache benannt werden sollten, hatten einen roten und Bilder, die in französischer Sprache benannt werden sollten, hatten einen blauen Hintergrund (siehe Anhang E1). Ein Auswertungsbogen mit Antwortvorgaben (siehe Anhang E3).

Ziel	Methode	Material
Mehrdimensionales objektives Erfassen der aktiven mündlichen und der passiven schriftlichen lexikalischen Sprachkompetenz der Sechstklässler in Deutsch und Französisch (um die zweisprachige Kompetenz vor dem Übergang in die Sekundarschule näher zu spezifizieren)	Picture-Word-Naming Experiment Dargeboten wurden Bilder und Wörter in zufälliger Abfolge in zwei Blöcken. Block 1 wurde in der L1 und Block 2 in der L2 benannt. Die Reaktionszeitmessung erfolgte per Voice-Key, gemessen wurde die Zeit von der Darbietung des Bildes bis zum Einsetzen der Stimme. Die Antworten wurden auf einem Auswertungsbogen festgehalten (siehe Material). Picture-Word-Matching Experiment Dargeboten wurden Bilder und Wörter gleichzeitig in zwei Blöcken. Block 1 umfasste Wörter in der L1 und Block 2 umfasste Wörter in der L2. Die Reaktionszeitmessung erfolgte per Tastendruck: Zeigefinger der dominanten Hand: Ja-Antwort (das Wort passt zum Bild), der schwächeren Hand: Nein-Antwort.	30 farbige Bilder und 30 Wörter in Blockbuchstaben aus der Datei von ROSSION & POURTOIS (2001) (dargeboten mittels der Software E-Prime in zufälliger Abfolge in zwei Blöcken, siehe Anhang G1). Ein Auswertungsbogen mit Antwortvorgaben (siehe Anhang G2). 60 Bilder und 60 dazu passende sowie 60 nicht dazu passende Wörter (die nicht passenden Wörter waren den passenden visuell ähnlich), aus der Datei von ROSSION & POURTOIS (2001), dargeboten mittels der Software E-Prime in zufälliger Abfolge in zwei Blöcken (siehe Anhang H1).

Die Fragebogenerhebung und die mündliche Bildbenennungsaufgabe wurden mit 437 Kindern im Alter von 3 bis 13 Jahren durchgeführt. An der Zahlenleseaufgabe und dem Picture-Naming Experiment nahmen 40 Vorschulkinder im Alter von 5 und 6 Jahren teil und das Picture-Word-Naming und das Picture-Word-Matching Experiment wurde mit 42 Sechstklässlern im Alter von 10 bis 13 Jahren durchgeführt.

6.2 Der Fragebogen zu biographischen Daten und zum familiären Sprachgebrauch

Zur Ermittlung soziobiographischer Daten und von Angaben zum häuslichen Sprachgebrauch der Kinder wurde die Methode der Fragebogenerhebung in interviewähnlicher Situation ausgewählt. Für den Fragebogen wurden überwiegend geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben verwendet (siehe Anhang B1 bis B3). Bei der Erhebung in der Primarschule wurden die Fragen während der Bearbeitung des Fragebogens mit den Schülern besprochen.

Eine Kombination aus mündlicher und schriftlicher Befragung wurde deshalb gewählt, weil so für alle Primarschüler - vor allem für die des Lesens und Schreibens noch nicht sehr mächtigen Erstklässler - annähernd vergleichbare Erhebungsbedingungen geschaffen werden konnten. Gegenüber dem reinen mündlichen Interview bietet dieses Verfahren den Vorteil der kürzeren Durchführungszeit und der besseren Vergleichbarkeit der Daten sowie eine nicht unbeträchtliche Reduktion der Datenflut, zu der es bei einem mündlichen Interview mit offenen Fragen zwangsläufig kommt (siehe FLICK, 1996 sowie SCHNELL, HILL & ESSER, 1999).

Für die Kindergartenkinder wurde ein ähnlicher Fragebogen entwickelt wie für die Primarschüler (siehe Anhang B1). Dieser Fragebogen wurde von den Erziehern ausgefüllt, da vor allem die jüngeren Kinder die benötigten Informationen selbst nicht hätten geben können.¹⁰⁶ Den Erziehern wurde gegenüber den Eltern der Vorrang gegeben, da Eltern solchen Erhebungen häufig mit einer gewissen Skepsis und Befangenheit gegenüberstehen. Sie haben verständlicherweise den Wunsch, sich selbst und ihre Kinder in einem möglichst guten Licht erscheinen zu lassen. Die Erzieher dagegen sind von der Erhebung weniger persönlich betroffen, kennen andererseits aber die Kinder und ihr familiäres Umfeld so gut, dass sie die erforderlichen Auskünfte erteilen konnten.¹⁰⁷ Sie erhielten die Fragebögen unmittelbar nach der Durchführung der mündlichen Bildbenennungsaufgabe (s. u.) der Kinder ihrer Gruppe und gaben ihn später ausgefüllt zurück.

¹⁰⁶ So wissen die meisten Dreijährigen zwar bereits, dass es verschiedene Sprachen gibt, doch sie können nicht unbedingt auch sagen, welche Sprachen in ihren Familien gesprochen werden. Einige Kinder antworteten z.B. „Wir sprechen zu Hause normal“.

¹⁰⁷ Dass auf fast 94 % der Fragebögen die Erzieher keine Angaben zum Sprachgebrauch der Großeltern der Kinder machen konnten, musste dabei in Kauf genommen werden.

Neben dem Alter, dem Geschlecht und der Geschwisterzahl des Kindes enthielten beide Fragebögen Items mit Angaben zur Aufenthaltsdauer im Kindergarten bzw. in der Primarschule. Diesen Angaben sollte entnommen werden, welche Kinder den Kindergarten von Anfang an besucht hatten und welche Kinder später hinzugekommen waren oder auch zwischen dem deutschsprachigen und dem französischsprachigen Zweig gewechselt hatten.

Außerdem wurde nach den Sprachen gefragt, die von den zur Familie des Kindes gehörenden Personen (Eltern, Geschwister und Großeltern) gesprochen wurden.¹⁰⁸ Mit dieser Frage sollten neben einsprachigen Familien vor allem auch solche Familien identifiziert werden, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wurde und in denen somit eine zweisprachige Kindererziehung zumindest potentiell realisierbar wäre sowie solche Familien, in denen die Unterrichtssprache des Kindes nicht gesprochen wurde, sodass sich die Kinder im Sprachbad befanden.

Die erste Fragebogenversion enthielt für die Primarschüler außerdem eine Frage nach der „liebsten“ Sprache und eine Frage nach der Sprache, in der die Kinder träumten. Mit beiden Fragen sollte(n) die für die Schüler bedeutsamste(n) Sprache(n) erfasst werden, da angenommen wurde, dass nur solche Sprachen, die den Kindern relativ vertraut sind, in ihren Träumen eine Rolle spielen dürften (siehe GERMANN, 2004 sowie KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995: 38). Es zeigte sich jedoch bereits bei den ersten Durchgängen, dass selbst die ältesten Kinder die Frage nach ihrer liebsten Sprache wenn überhaupt, dann nur sehr ungern beantworteten, während die Frage nach der „Traumsprache“ sie offensichtlich überforderte, da die meisten von ihnen nicht angeben konnten, in welcher Sprache sie träumten. Daher wurde in der überarbeiteten Version auf beide Fragen verzichtet.

Die Erzieher wurden abschließend nach sprachlichen Auffälligkeiten (wie z.B. Stottern, Konsonantenverwechslungen etc.) der Kinder gefragt, um dies ggf. bei der Auswertung der Daten zur Sprachkompetenz berücksichtigen zu können.¹⁰⁹

Die Fragebögen wurden mit Identifikationsnummern und den Vornamen der Kinder versehen. So blieb einerseits die Anonymität der Kinder gewahrt. Andererseits war es durch diese Kennzeichnung nicht nur möglich, die Fragebögen den Auswertungsbögen der Bildbenennungsaufgabe (siehe dazu weiter unten) zuzuordnen, sondern darüber hinaus konnten auch die Primarschüler wieder gefunden werden, die an der Hauptuntersuchung teilgenommen hatten und drei Jahre später die Bildbenennungsaufgabe erneut bearbeiteten.

¹⁰⁸ Die Großeltern wurden hinzugenommen, da angenommen wurde, dass im ländlichen Ostbelgien viele Kinder häufig Kontakt zu ihren Großeltern hatten.

¹⁰⁹ Es konnte jedoch kein Zusammenhang zwischen den von den Erziehern genannten Sprachauffälligkeiten und den Ergebnissen der Bildbenennungsaufgabe gefunden werden (siehe Anhang C5), sodass eine Berücksichtigung der Sprachauffälligkeiten bei der Auswertung nicht erforderlich schien.

6.3 Das Erfassen der Sprachkompetenz

Dem charakteristischen Verlauf des Spracherwerbs ist zu entnehmen, dass der Wortschatzumfang eine zentrale Rolle spielt (siehe Kapitel 3). Je umfangreicher der Wortschatz ist, umso ausgeprägter ist die Sprachkompetenz. Um den Wortschatzumfang empirisch erfassen zu können, eignen sich Bildbenennungsaufgaben besonders gut (siehe GLASER, 1992 und JARED & KROLL, 2001). Beim Benennen von Bildern muss nicht-sprachlicher visueller Input in verbalen Output umgesetzt werden. PAIVIO (1971) unterteilte in seiner Dual-Coding Hypothese das semantische Wissen in einen verbalen und einen pictoralen Code. Zwischen beiden Systemen operiert eine Art Übersetzungsmechanismus (siehe GLASER, 1992: 64). Im zweisprachigen Modus kommt dieser Übersetzungsmechanismus bei der Benennung von Bildern in zweifacher Weise zum Tragen. Einmal muss die visuelle Information in verbale übersetzt werden und außerdem kann es sein, dass die verbale Information der einen Sprache in die verbale Information der anderen Sprache übersetzt werden muss (siehe dazu die Modellskizze zur bilingualen Sprachverarbeitung in Kapitel 4). Sollen zusätzlich auch noch Wörter benannt werden, dann muss darüber hinaus graphische Information - in beiden Sprachen – in verbale Information umgesetzt werden.

Für das Erfassen der Sprachkompetenz der Kinder wurden ein subjektives und insgesamt fünf verschiedene objektive Verfahren entwickelt. Für das subjektive Verfahren wurde auf den Fragebögen dazu aufgefordert, die Sprachkompetenz in den drei vorgegebenen Sprachen Deutsch, Französisch und dem lokalen Dialekt (die handschriftlich um weitere, nicht aufgeführte Sprachen ergänzt werden konnten) anhand einer fünfstufigen Ratingskala einzuschätzen. Die Primarschüler gaben eine Selbsteinschätzung ab, für die Kindergartenkinder wurde diese Einschätzung von den Erziehern vorgenommen (siehe Anhang B1 bis B3, Näheres dazu weiter unten). Bei den für diese Studie entwickelten objektiven Verfahren handelt es sich um eine Bildbenennungsaufgabe, um eine Zahlen-Leseaufgabe sowie um ein Picture-Naming, ein Picture-Word-Naming- und ein Picture-Wort Matching Experiment.

6.3.1 Die Einschätzung der Sprachkompetenz

Zur Fremdeinschätzung von Sprachkompetenz werden Personen herangezogen, die häufig Sprechkontakt zur einzuschätzenden Person haben. Diese Form der Beurteilung ist vor allem Erziehern und Lehrern vertraut. Erzieher werden häufig von Eltern gebeten, ein Urteil über die sprachliche Entwicklung des Kindes abzugeben, und das Beurteilen von Schülerleistungen gehört zum Lehrertag.

Eine Selbsteinschätzung wird dagegen vom Sprecher selbst vorgenommen. Schüler können diesbezüglich Erfahrungen sammeln, indem sie sich mit anderen Schülern vergleichen und von ihren Eltern und Lehrern Rückmeldungen zu ihren sprachlichen Äußerungen erhalten. Eine Selbsteinschätzung ist immer subjektiv. Das bedeutet, dass das über sich selbst gefällte Urteil in gewisser Weise verzerrt sein kann, weil z.B. die Person sich durch ihre Selbsteinschätzung nicht in ein schlechtes Licht rücken möchte. Bei einer Fremdeinschätzung ist diese Gefahr der Verzerrung vor allem dann wesentlich geringer, wenn die Person, die das Schätzurteil abgibt, in keiner engen persönlichen (z.B. verwandtschaftlichen) Beziehung zur zu beurteilenden Person steht.¹¹⁰

Auf den Fragebögen für die Kindergartenkinder wurden die Erzieher aufgefordert einzuschätzen, wie häufig die Kinder die aufgeführten Sprachen Deutsch, Französisch und Plattdeutsch (und ggf. auch noch weitere, handschriftlich zu ergänzende Sprachen) verwendeten. Dazu stand ihnen für jede Sprache eine fünfstufige Skala zur Verfügung, welche die Kategorien „sehr oft“, „oft“, „manchmal“, „selten“ und „so gut wie nie“ umfasste (siehe Anhang B1). Für die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz durch die Primarschüler wurden die Schätzkategorien leicht abgewandelt. Die Primarschüler sollten angeben, ob sie die aufgeführten Sprachen „sehr gut“, „gut“, „mittelmäßig“, „nicht so gut“ oder „gar nicht“ sprechen konnten. Für die Auswertung wurden sowohl für die Primarschüler als auch für die Kindergartenkinder den Kategorien Zahlenwerte von 1 (so gut wie nie bzw. gar nicht) bis 5 (sehr oft bzw. sehr gut) zugeordnet.

Die Variation der Schätzkategorien erfolgte nach Rücksprache mit einer Erzieherin, die in die Überlegungen zur Erstellung des Fragebogens einbezogen worden war. Sie gab zu bedenken, dass bei Kindergartenkindern die Quantität des Sprechens besser ihre Kompetenz widerspiegele als die Qualität ihrer Sprachproduktion, da in dieser Altersgruppe gewissermaßen „naturgemäß“ noch relativ häufig Fehler auftraten (wie z.B. Übergeneralisierungen, siehe dazu Kapitel 3).¹¹¹

Das Schätzurteil hatte neben dem Erfassen eines subjektiven Maßes für die Sprachkompetenz außerdem zum Ziel, zu ermitteln, wie präsent der lokale Dialekt in den Familien war. Die Besonderheiten des ostbelgischen Deutschen resultieren aus vermeintlichen Ähnlichkeiten (und Unterschieden) zwischen dem Deutschen, dem

¹¹⁰ Aus diesem Grunde wurden die Erzieher und nicht die Eltern gebeten, das Schätzurteil für die Kindergartenkinder abzugeben, siehe dazu weiter oben.

¹¹¹ In der ersten Version des Fragebogens sollte beim Schätzurteil für die Sprachkompetenz zwischen dem Verstehen und dem Sprechen differenziert werden. Es zeigte sich jedoch bei den Probendurchgängen, dass sich die Angaben kaum unterschieden, und so wurde in der überarbeiteten Version auf diese Unterscheidung verzichtet.

Niederdeutschen und dem Französischen (siehe Kapitel 5 sowie HEINEN UND KREMER, 1986), die das Auftreten von Interferenzen begünstigen (siehe Kapitel 4).¹¹² Daher sollte untersucht werden, inwieweit sich die Kompetenz des Deutschen bei Kindern mit ausgeprägter dialektaler Kompetenz von Kindern, die den Dialekt nicht sprechen konnten, unterscheidet.

Für einen großen Teil der Primarschüler konnte die Autorin neben der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz außerdem für die jeweilige Fremdsprache Angaben über die Einschätzung der Sprachkompetenz durch die Lehrer ermitteln. Der Fremdsprachenunterricht wurde in beiden Sprachzweigen in so genannten Niveaugruppen erteilt. Aus dem ersten und zweiten, dem dritten und vierten sowie dem fünften und sechsten Schuljahr wurden die Kinder jeweils einer schwachen, mittleren oder starken Leistungsgruppe zugeteilt.¹¹³ Daher können für Schüler, für die Angaben zu ihrer Niveaugruppenzugehörigkeit vorliegen, Vergleiche zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung durch die Lehrer angestellt werden.

6.3.2 Die mündliche Bildbenennungsaufgabe

Das Erstellen von Erhebungsmaterial für die objektive Erfassung bilingualer Sprachkompetenz stellt eine besondere Herausforderung dar (siehe z.B. BAKER, 1996). Vor allem die große Altersspanne legte eine Wortschatzanalyse in Form einer mündlichen Bildbenennungsaufgabe nahe. Andere Methoden zur Erfassung der mündlichen Sprachkompetenz (z.B. Videoaufzeichnungen und damit kombiniert die Erhebung von Spontansprachdaten oder aber Arbeitsaufträge wie z.B. eine mündliche Erzählung zu einem vorgegebenen Thema etc.) schieden u. a. aus, weil die Auswertung zu aufwändig und die Vergleichbarkeit zwischen den Sprachen nicht gewährleistet gewesen wäre.

Beim mündlichen Naming mit experimentellem Design erweist sich die Reaktionszeitmessung als kritisch (siehe dazu PECHMANN, REETZ & ZERBST, 1989; KESSLER, TREIMAN & MULLENNIX, 2002; RASTLE & DAVIS, 2002). Durch unterschiedliche Anlaute der auszusprechenden Wörter (siehe GOLDSTEIN, 2002: 478) variieren - insbesondere bei kindlichen Sprechern, deren Aussprachefähigkeit noch nicht voll entwickelt ist (siehe

¹¹² Bei einem Gespräch, das die Autorin im Frühjahr 2001 mit der Direktorin der Pädagogischen Hochschule in Eupen führte, schilderte diese ihre Beobachtung, dass man dem deutschen Sprachgebrauch der Studenten – insbesondere der Grammatik - entnehmen könne, in welchem Umfang im Elternhaus der lokale Dialekt gesprochen werde.

¹¹³ Diese Form der Binnendifferenzierung gilt unter Experten bezogen auf den Fremdsprachenunterricht als umstritten, weil befürchtet wird, dass durch eine Homogenisierung der Lerngruppen die Möglichkeiten des Voneinander-Lernens verringert werde (siehe SIQUET ET AL., 1999). Allerdings sind die Kompetenzunterschiede der ostbelgischen Kinder so groß (sie schwanken, wie diese Arbeit belegen wird, zwischen keinerlei Vorkenntnissen in der Fremdsprache und ausbalancierter Zweisprachigkeit), dass davon auszugehen ist, dass die Leistungsunterschiede auch innerhalb einer Niveaugruppe recht groß sein dürften.

SCHMIDT & SCHNEEWEIß, 1989: 126) - die Reaktionszeiten sehr stark. Dieses Problem wird noch verschärft, wenn zwei Sprachen untersucht werden sollen. Aus diesem Grunde wurde für die Erhebung aller Altersgruppen in der Hauptuntersuchung auf eine Reaktionszeitmessung verzichtet.

Trotz umfassender Suche konnte kein veröffentlichtes Erhebungsmaterial gefunden werden, das es ermöglicht hätte, den Wortschatzumfang in Deutsch und in Französisch bei Kindern im Alter von 3 bis 13 Jahren auf möglichst ökonomische Weise zu erfassen. Die bislang einzige Studie, bei der die Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch bei Kindern in einer ähnlich großen Altersspanne (jedoch ohne Einbeziehung von Kindergartenkindern) wie in der vorliegenden Arbeit erfasst wurde, stellt der Iest zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS) dar, der 1999 von KRAMPEN ET AL. entwickelt und seitdem mehrfach überarbeitet wurde (siehe KRAMPEN ET AL., 2002). Der Test besteht aus einer mündlichen Bildbenennungsaufgabe, die mit sechs- bis zehnjährigen Primarschulkindern aus Luxemburg in sechs Sprachen¹¹⁴ durchgeführt wurde. In zwei mit einem Abstand von ca. einer halben Stunde aufeinander folgenden Durchgängen benannten die Kinder 40 Fotos von Alltagsgegenständen. Für eine genaue Bezeichnung (z.B. Taschenlampe) wurden 2 Punkte und für einen Oberbegriff (z.B. Lampe) wurde 1 Punkt vergeben. Diese Studie lieferte der Autorin wertvolle Anregungen bei der Entwicklung des eigenen Erhebungsmaterials.

Für die hier vorliegende Studie wurde aus der Bilderdatei von ROSSION & POURTOIS (2001) eine Bildermappe zusammengestellt, die aus insgesamt 30 farbigen Bildern (und zusätzlich zwei Beispielbildern zum Üben) besteht.¹¹⁵ Jedes einzelne Bild in der Bildermappe ist ein Farbdruck im Zentrum eines in einer durchsichtigen farblosen Prospekthülle steckenden weißen Din-A4- Blattes und hat eine Größe von ca. 7-9 cm x 5-7 cm (einige Bilder sind hochformatig und einige sind querformatig). Die ausgewählten Bilder der beiden Parallelversionen finden sich im Anhang C1 und C2.

Zusätzlich zur Bildermappe wurde ein Auswertungsbogen erstellt, um das Festhalten der Antworten der Kinder zu erleichtern. Auf diesem Bogen befanden sich beispielhaft deutsche und französische Bezeichnungen für die Bilder in der Mappe, die abgehakt werden konnten. Außerdem war Platz für handschriftliche Eintragungen bei von den Vorgaben abweichenden Antworten. Exemplare dieses Auswertungsbogens finden sich im Anhang C3 und C4.

¹¹⁴ Dies waren die Sprachen Deutsch, Letzeburgisch, Französisch, Englisch, Portugiesisch und Italienisch.

¹¹⁵ Die ursprüngliche Datei von SNODGRASS & VANDERWART (1980) enthält schwarz-weiße Strichzeichnungen und ist kostenpflichtig. Die an diese Datei angelehnten farbigen Bilder von ROSSION & POURTOIS (2001) sind kostenlos unter <http://www.cog.brown.edu/~tarr/stimuli.html> zu beziehen.

Im ersten Teil der Bildbenennungsaufgabe, in dem in beiden Sprachen für jedes der sieben Bilder je Parallelversion insgesamt bis zu drei alternative Bezeichnungen für das abgebildete Objekt möglichst auf Deutsch und auf Französisch (oder auch umgekehrt; zur Problematik der Sprachreihenfolge siehe Kapitel 4 und die Ausführungen weiter unten) gefunden werden sollten, wurden die Kinder zunächst gefragt: „Was ist das?“ bzw. „Qu’ est-ce que c’ est?“ Dadurch sollten sie dazu angeregt werden, das Objekt mit dem entsprechenden unbestimmten Artikel zu benennen.

In Gesprächen mit Erziehern brachte die Autorin in Erfahrung, dass die ostbelgischen Kinder vom ersten Kindergartenjahr an daran gewöhnt werden, z.B. bei Bilderbuchbetrachtungen immer auch den unbestimmten Artikel zu nennen, wenn sie beschreiben sollen, was auf einem Bild dargeboten wird. Damit sollte den Kindern diese Art der Benennung vertraut sein. Da die deutschen Artikel nicht immer mit den französischen Artikeln identisch sind (z.B. ein Haus vs. une maison) können hier Interferenzen auftreten (siehe Kapitel 4). Die Häufigkeit des Auftretens solcher Interferenzen könnte einen weiteren Parameter zum Erfassen der Sprachkompetenz der Kinder darstellen.

Mit der Unterstützung einer deutsch-französisch zweisprachigen Erzieherin wurden für den ersten Teil der Bildbenennungsaufgabe aus der Datei solche Bilder ausgewählt, für die sowohl in Deutsch als auch in Französisch in Ostbelgien mindestens drei Bezeichnungen geläufig sind. Es konnten in diesem ersten Teil bis zu drei Punkte je Bild und Sprache erzielt werden, insgesamt also maximal 42 Punkte (je 21 Punkte in jeder Sprache). Da die lexikalische Ebene im Vordergrund stand, gab es bei dieser Aufgabe keinen Punktabzug für einen Artikelfehler. Solche Fehler wurden jedoch auf dem Auswertungsbogen vermerkt und separat erfasst.

Auf eine Unterscheidung zwischen Oberbegriffen und genauen Bezeichnungen bei der Bewertung der Antworten der Kinder wie bei KRAMPEN ET AL., 1999 (ein Punkt für einen Oberbegriff, zwei Punkte für eine exakte Bezeichnung) wurde dabei verzichtet, weil sie als problematisch erschien, denn offenbar waren etliche spezifische Bezeichnungen im Französischen weniger geläufig als im Deutschen.¹¹⁶ Hinzu kommt, dass die Oberbegriffe, die bei KRAMPEN ET AL., 1999 nur mit einem Punkt bewertet wurden, in vielen Fällen wesentlich geläufiger waren als die spezifischen Bezeichnungen, die mit zwei Punkten bewertet worden waren. Da davon auszugehen ist, dass den Kindern geläufige

¹¹⁶ Kinder mit Deutsch als L1 aus der Studie von KRAMPEN ET AL., 1999 wählten bei 5 der 40 Fotos zu einem Anteil von weniger als 10% die exakte Bezeichnung, Kinder mit Französisch als L1 jedoch bei 12 der 40 Fotos. Beim 2. Durchgang (nachdem allen Kindern die exakte Bezeichnung gesagt worden war, sofern sie sie nicht selbst genannt hatten) waren bei 14 der 40 Fotos die prozentualen Anteile der Kinder, die die spezielle Bezeichnung genannt hatten, in Französisch geringer als in Deutsch.

Bezeichnungen eher einfallen als weniger geläufige, kann ihre Bevorzugung nicht als Indiz für eine geringe Sprachkompetenz gelten. Um diese Problematik zu umgehen, wurden in der vorliegenden Studie alle korrekten Bezeichnungen gleichermaßen bewertet.

Für den zweiten Teil der Bildbenennungsaufgabe wurde die Aufgabenstellung so variiert, dass neben der lexikalischen Ebene umfassender als im ersten Teil der Bildbenennungsaufgabe auch die grammatische Ebene erfasst werden konnte. Beim zweiten Teil der Bilder sollte anstelle alternativer Bezeichnungen neben dem Objekt auch seine Farbe benannt werden. Bei dieser zweiten Variante spielt auf der grammatischen Ebene neben dem unbestimmten Artikel die Wortstellung eine wichtige Rolle, da das Farbadjektiv in der deutschen Sprache vorangestellt, in der französischen Sprache jedoch nachgestellt wird (z.B. „ein rotes Herz“ vs. „un cœur rouge“). Außerdem muss das Farbadjektiv in beiden Sprachen dem grammatischen Geschlecht des zu benennenden Objekts angepasst werden.¹¹⁷ Für diesen Teil des Wortschatztests wurden Bilder ausgewählt, die weitgehend einfarbige Objekte zeigten.

Vier Punkte wurden je Bild für eine vollständig richtige und zusammenhängende Antwort vergeben. Ein Punkt wurde abgezogen, wenn das Kind einen Grammatikfehler, z.B. in Form eines Artikel-, Stellungs- oder auch Numerusfehlers machte. Zwei Punkte wurden vergeben, wenn das abgebildete Objekt und seine Farbe getrennt – also nicht „in einem Atemzug“ – benannt worden waren, wenn also für die Farb- oder für die Objektbezeichnung gezielt nachgefragt werden musste. Konnte nur die Farbe oder nur das Objekt benannt werden, wurde ein Punkt je Bild und Sprache vergeben. Insgesamt konnten bis zu 64 Punkte in diesem Teil des Wortschatztests erzielt werden (maximal 32 Punkte in jeder Sprache).

Das Material der Bildbenennungsaufgabe umfasst zwei Parallelversionen. Die Einschätzung, dass es sich dabei tatsächlich um vergleichbare Versionen handelt, konnte durch standardisierte Daten zu den Bildern, die an französischsprachigen erwachsenen Versuchspersonen (siehe ALARIO & FERRAND, 1999 sowie ALARIO, FERRAND, LAGANARO, NEW, FRAUENFELDER & SEGUI, 2004), englischsprachigen erwachsenen Versuchspersonen (siehe SNODGRASS & YUDITZKY, 1996) sowie englischsprachigen Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren (siehe CYCOWICZ, FRIEDMAN & ROTHSTEIN, 1997) und schließlich auch an deutschsprachigen erwachsenen Versuchspersonen (siehe BATES, D'AMICO, JACOBSEN, SZÉKELY, ANDONOVA, DEVESCOVI, HERRON, LU, PECHMANN, PLÉH, WICHA & FEDERMEIER,

¹¹⁷ Im Französischen wird lediglich das Farbadjektiv „brun“ (z.B. bei un cheval brun, gesprochen <brö>) bzw. „brune“ (z.B. bei une chaussure brune, gesprochen <brün>) angepasst, die anderen bei der Naming-Aufgabe vorkommenden Farben bleiben jedoch unverändert. Im Deutschen muss dagegen jedes Farbadjektiv angepasst werden: bei männlichem Artikel wird „-er“ (z.B. ein brauner Schuh) angehängt, bei weiblichem „-e“ (z.B. eine rote Schleife) und bei sächlichem „-es“ (z.B. ein braunes Pferd - wobei der männliche und der sächliche unbestimmte Artikel identisch sind!).

GERDIKOVA, GUTIERREZ, HUNG, HSU, IYER, KOHNERT, MEHOTCHEVA, OROZCO-FIGUEROAS UND TZENG & TZENG, 2003)¹¹⁸ erhoben worden waren, gestützt werden (siehe Anhang C6.1 und C6.2). Außerdem wurde für die Verteilung auf die Parallelversionen die Häufigkeit der Objektbezeichnungen in deutscher und in französischer Sprache einbezogen (für beide Sprachen war angegeben, wie oft das jeweilige Wort in einem Sample von einer Million Wörter auftrat, siehe CELEX - nach BAAYEN; PIEPENBROCK & VAN RIJN, 1995 und LEXIQUE - nach NEW & PALLIER, 2001).

Von den Primarschülern, die 2004 an den Experimenten teilnahmen (siehe dazu weiter unten), konnten 35 identifiziert werden, die bereits 2001 an der Hauptuntersuchung teilgenommen hatten. Mit ihnen wurde 2004 die Bildbenennungsaufgabe erneut durchgeführt. Auf diese Weise konnte geprüft werden, ob sich ein Wortschatzzuwachs verzeichnen ließ und ob die Sechstklässler 2004 vergleichbare Befunde erzielten wie die Sechstklässler 2001.

6.3.3 Die mündliche Zahlenleseaufgabe

Im Juni 2004 wurde mit 40 Vorschulkindern eine Zahlenleseaufgabe durchgeführt. Ziel dieser Erhebung war es, neben der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz durch die Kinder und den in ihren Familien gesprochenen Sprachen einen weiteren Parameter zu erfassen, der der Kompetenz bzgl. der Bildbenennungsaufgabe (siehe dazu das Picture-Naming-Experiment im folgenden Kapitel) gegenübergestellt werden konnte, sodass ein möglichst umfassendes Bild der Sprachkompetenz der Vorschulkinder entstehen konnte. Die Zahlenleseaufgabe diente dazu zu prüfen, inwieweit es sich beim Zahlenlesen um eine mit der Bildbenennung vergleichbare Kompetenz oder um einen zusätzlichen Parameter für das Erfassen von Sprachkompetenz handelt.

Bei Probedurchgängen war deutlich geworden, dass einige Kinder manche Zahlen, die größer als 4 waren, nicht lesen konnten. Daher wurden sowohl der Zahlenlesebogen 1-4 als auch die Zahlenlesebögen 1-9 erstellt (Beispielexemplare siehe Anhang D1 und D2). Der Zahlenlesebogen 1-4 bestand aus einem querformatigen DIN A 4 Blatt je Sprache. Auf jedem Blatt befanden sich je 4 Zeilen mit 8 Zahlen (zweimal je Zeile die Zahlen von 1 bis 4 in zufälliger Abfolge). Als Schriftart wurde Arial mit der Schriftgröße 72 Punkte gewählt.

Für die Benennung der insgesamt 32 Zahlen (8 x die Zahlen 1 bis 4) in Deutsch waren die Zahlen in roter Farbe und für die Benennung der ebenfalls 32 Zahlen in Französisch waren

¹¹⁸ In dieser Studie wird die Standardisierung der schwarz-weißen Strichzeichnungen von SNODGRASS & VANDERWART, 1980, auf denen die farbigen Bilder von ROSSION & POURTOIS, 2001 basieren, in sieben verschiedenen Sprachen vorgenommen. JACOBSEN, der für die deutsche Standardisierung zuständig war, stellte freundlicherweise der Autorin die Daten zur Verfügung (siehe BATES ET AL, 2001).

sie in blauer Farbe gedruckt.¹¹⁹ Die Zeit, die die Kinder für das laute Lesen aller Zahlen in einer Sprache benötigten, wurde per Stoppuhr gemessen.¹²⁰ Einsprachige Kinder lasen 32 Zahlen in einer Sprache, zweisprachige Kinder lasen zunächst 32 Zahlen in der Sprache des Kindergartens und anschließend weitere 32 Zahlen in der jeweiligen Fremdsprache. Auf einem Auswertungsbogen, der den Zahlenlesebögen 1-4 entsprach, wurden fehlerhafte Benennungen festgehalten und die für das Lesen benötigte Gesamtzeit notiert.

Die Zahlenlesebögen 1-9 bestanden aus je vier ebenfalls querformatigen DIN A 4 Blättern je Sprache. Sie waren mit jeweils vier Zeilen der Zahlen von 1 bis 9 in zufälliger Abfolge bedruckt. Auch hier war die Schriftart Arial und die Schriftgröße betrug ebenfalls 72 Punkte. Für die deutsche Benennung waren die Zahlen ebenfalls in roter und für die französische Benennung waren sie in blauer Farbe gedruckt. Insgesamt konnten maximal 144 Zahlen (4 Seiten mit 4 x 9 Zahlen) je Sprache benannt werden. Die Kinder wurden aufgefordert, je Sprache zwei Minuten lang die Zahlen auf den Blättern laut vorzulesen. Auf einem Auswertungsbogen, der den Zahlenlesebögen entsprach, wurden fehlerhafte Benennungen festgehalten und die Zahl, die nach Ablauf einer Minute gelesen wurde sowie die Zahl, die nach Ablauf der zweiten Minute gelesen worden war, markiert. Es wurde ein Trainingseffekt erwartet und davon ausgegangen, dass die Kinder in der zweiten Minute mehr Zahlen lesen würden als in der ersten. Für beide Aufgaben wurde die Anzahl der pro Minute gelesenen Zahlen ermittelt, damit die Befunde beider Aufgaben vergleichbar waren.

6.3.4 Das Picture-Naming Experiment

Bei Naming-Experimenten wird neben der Anzahl der richtigen Antworten auch die Latenzzeit (die Zeit, die vom Beginn der Darbietung des Ziel-Items bis zu seiner Benennung verstreicht) erfasst. Es wird angenommen, dass jemand, der eine Sprache nicht gut beherrscht, viel Zeit benötigt, um nach der richtigen Bezeichnung für ein Bild im mentalen Lexikon zu suchen und sie auszusprechen, sobald sie gefunden wurde. Daher können beim Vergleich der Antwortzeiten in zwei Sprachen Erkenntnisse über eine mögliche Dominanz einer der beiden Sprachen gewonnen werden.

Ziel dieses Experiments, das im Juni 2004 mit 40 Vorschulkindern durchgeführt wurde, war es, die Sprachkompetenz der Kindergartenkinder unmittelbar vor dem Übergang in die Primarschule detaillierter zu erfassen, als dies bei der Hauptuntersuchung möglich gewesen war. Dabei ging es vorzugsweise darum, zu quantifizieren, in welchem Umfang die Kinder Vorkenntnisse in der Fremdsprache mitbrachten, weil für die Zuordnung der Vorschulkinder zu den Leistungsgruppen des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule ein möglichst

¹¹⁹ Die Zuordnung der jeweiligen Farbe zur Sprache wurde bei den Experimenten beibehalten.

¹²⁰ Die Lesezeit umfasste auch fehlerhaft gelesene Zahlen.

objektives Erfassen der fremdsprachlichen Kompetenz erforderlich ist. Die beim Picture-Naming Experiment erhobenen Reaktionszeiten sollten einen zusätzlichen Parameter zum Erfassen der lexikalischen Kompetenz liefern.¹²¹

Auf die Problematik der Reaktionszeitmessung bei mündlichen Benennungsaufgaben wurde bereits eingegangen (siehe Kapitel 6.3.2). Um der großen Varianz der Latenzzeiten je nach Anlaut des gesprochenen Wortes – insbesondere bei Items in zwei verschiedenen Sprachen – entgegen zu wirken, wurden die Bilder für das Naming-Experiment besonders sorgfältig ausgewählt. Für eine Naming-Aufgabe mit Voice-Key Messung müssen die Bilder grundsätzlich eindeutig sein, damit gewährleistet ist, dass möglichst alle Probanden auch ein- und dieselbe Bezeichnung nennen. Ansonsten könnte eine große Variation der Reaktionszeiten allein durch die Unterschiedlichkeit der Bezeichnungen bedingt sein. Nicht eindeutig sind z.B. Bilder, für die mindestens zwei verschiedene Begriffe geläufig sind, wie im Deutschen z.B. „Schachtel“ und „Kiste“ oder im Französischen „chaussure“ und „soulier“.

In der Bilderdatei von ROSSION & POURTOIS, 2001 wurden 54 in beiden Sprachen eindeutige Bilder identifiziert. Die Eindeutigkeit der Bilder wurde anhand von Befunden aus den Studien von BATES ET AL., 2003 (sie umfasst eine deutsche Standardisierung der Bilderdatei von SNODGRASS & VANDERWART, 1980 mit schwarz-weißen Strichzeichnungen, auf der die farbige Bilderdatei von ROSSION & POURTOIS, 2001 basiert), ALARIO ET AL., 1999 (die französische Standardisierung dieser Zeichnungen) und CYCOWICZ, ET AL., 1997 (die englische Standardisierung für 5-7jährige Kinder der Strichzeichnungen) definiert. Ausgewählt wurden solche Bilder, bei denen in allen drei Studien mehr als 90% der Probanden nur jeweils eine (Standard-) Bezeichnung genannt hatten.¹²²

Außerdem wurden auf der Basis des Mittelwerts aus der Schwierigkeit der schwarz-weißen Strichzeichnungen von SNODGRASS & VANDERWART (1980) und ihrem Age-of-Acquisition-Rating - beide nach SNODGRASS & YUDITSKY (1996) - sowie des Vertrautheitsratings nach ALARIO ET AL. (1999) ein Maß zur Quantifizierung der Schwierigkeit der ausgewählten Bilder bestimmt. Auf der Basis dieser Daten konnten die ausgewählten Bilder jeweils zu einem Drittel als „leicht“, „mittel“ oder „schwer“ klassifiziert werden.

Da der Anlaut des auszusprechenden Wortes eine erhebliche Variation der Reaktionszeiten bedingt, müssen bei zweisprachigen Testverfahren die Anlaute der Items in beiden Sprachen vergleichbar sein. Daher wurden für den ersten Block der Darbietung 18 der 54 Bilder so ausgewählt, dass die Übersetzungsäquivalenten Bezeichnungen sowohl in Deutsch als auch

¹²¹ Dabei musste allerdings auf das Erfassen der grammatischen Kompetenz verzichtet werden, da das Nennen des unbestimmten Artikels bei einer Voice-Key-Messung problematisch ist.

¹²² Zur Beziehung zwischen Daten, die an Kindern erhoben wurden, und Daten, die an Erwachsenen erhoben wurden, siehe BERMAN, FRIEDMAN, HAMBERGER & SNODGRASS (1989).

in Französisch zumindest mit einem sehr ähnlichen Phonem beginnen (z.B. Nase und nez). Die restlichen zwei Blöcke von je 18 Bildern (siehe Übersicht über das Bildmaterial für das Naming-Experiment im Anhang E1) entsprechen einer deutschen und einer französischen Version, wobei jeder Objektbezeichnung der Bilder der deutschen Version eine Objektbezeichnung in der französischen Version mit einem zumindest ähnlichen Phonem zugeordnet werden kann, die nach Anlaut, Buchstabenzahl und Schwierigkeit vergleichbar ist (z.B. Messer und maison), um die Vergleichbarkeit der Items in den beiden Sprachen zu gewährleisten.

Zu jedem Bild wurden außerdem aus der Literatur Reaktionszeiten (BATES ET AL., 2003 für deutsche Standardantworten und ALARIO ET AL., 2004 für französische spontane Antworten) ermittelt. Die drei Blöcke sind in beiden Sprachen bezüglich dieser Reaktionszeiten, aber auch bezüglich der Frequenz der Begriffe (siehe CELEX und LEXIQUE) sowie hinsichtlich der Buchstaben- und Silbenzahl der Bezeichnungen vergleichbar (Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant, siehe Anhang E2). Auch diese Daten dienten der Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Items in beiden Sprachen.

Das Naming-Experiment wurde mit der speziell für psychologische Experimente entwickelten Software „E-Prime“ programmiert (siehe SCHNEIDER, ESCHMAN & ZUCCOLOTTO, 2002). Diese mit Hardware (dabei handelt es sich um eine so genannte Response-Box mit 5 Tasten, an die ein Mikrophon angeschlossen werden kann) gekoppelte Software erlaubt die Darbietung von Bildern auf einem PC oder Laptop und die Messung der Zeit, die vom Erscheinen z.B. eines Bildes bis zum Einsetzen der Stimme verstreicht, im Millisekundenbereich. Die Antworten der Kinder wurden auf einem Auswertungsbogen festgehalten (siehe Anhang E3). Auf dem Bogen waren die erwarteten Benennungen vorgegeben und es war Platz vorhanden für das Notieren abweichender Antworten.

Das Programm wurde auf einem Laptop mit dem Betriebssystem Windows 98 installiert.¹²³ Die mündlich zu benennenden farbigen Bilder wurden einzeln im Zentrum des Laptop-Bildschirms dargeboten. Der Hintergrund der Bilder war entweder rot oder blau, je nachdem, ob die Benennung in deutscher (rot) oder französischer (blau) Sprache erfolgen sollte (es existieren zwei Versionen des Programms, da die Kinder die Benennung mit der Sprache des jeweiligen Kindergartens begannen).

Vor jedem Bild erschien ein neutraler Hintergrund mit Fixationskreuz in der Mitte des Folgebildes. Da die Bilder sowohl hoch- als auch querformatig waren, musste sichergestellt

¹²³ Der Versuch, das Programm auf Windows XP zu installieren, erwies sich als äußerst problematisch. Hinzu kam, dass ein älterer Laptop verwendet werden musste, weil für die Response-Box eine serielle Schnittstelle benötigt wurde. Jüngere Laptops verfügen aber häufig nur noch über USB-Schnittstellen.

werden, dass die Kinder stets ins Zentrum des jeweiligen Bildes blickten. Das Fixationskreuz wurde in zufällig variierenden Zeitintervallen zwischen einer und anderthalb Sekunden dargeboten. Anschließend wurde das zu benennende Bild präsentiert und die Reaktionszeitmessung begann. Jedes Bild wurde maximal 5 Sekunden lang dargeboten und verschwand mit Beendigung der Reaktionszeitmessung, also im Idealfall mit dem Einsetzen der Stimme.¹²⁴ Nach jedem Bild erschien ein Feedback in schwarzer Schrift, wenn die Messung erfolgreich war oder in roter Schrift, wenn ein Messfehler aufgetreten war, weil z.B. zu leise gesprochen worden war.

Jedes Kind benannte insgesamt 72 Bilder in vier Blöcken zu je 18 Bildern. Jeder Block umfasste gemäß den Daten aus der Literatur leichte, mittlere und schwere Bilder, deren Anzahl gleichmäßig auf die Blöcke verteilt war. Die Abfolge der Bilder war zufällig variiert – mit Ausnahme von Block 4, in dem dieselben Bilder von Block 1 erneut dargeboten wurden. Die Kinder wurden nicht auf die Wiederholung der Bilder aufmerksam gemacht.¹²⁵ Für diesen Block wurde bei einsprachigen Kindern ein Wiederholungseffekt erwartet.

Tab. 6.3.4.1: Versuchsplan für einsprachige Kinder

Angegeben ist die Anzahl der Bilder je Bedingung. Einsprachige Kinder benannten alle Bilder in derselben Sprache. Die Bilder in Block 1 und in Block 4 waren identisch.

Schwierigkeit der Bilder	Block				
	1	2	3	4	gesamt
<i>leicht</i>	6	6	6	6	24
<i>mittel</i>	6	6	6	6	24
<i>schwer</i>	6	6	6	6	24
gesamt	18	18	18	18	72

Zweisprachige Kinder wechselten je Block die Sprache. Block 1 und 3 wurden in der Sprache des Kindergartens und Block 2 und 4 in der jeweiligen Fremdsprache benannt. Um den Sprachwechsel zu erleichtern, wurde zwischen den Blocks jeweils eine kurze Pause eingelegt und die Hintergrundfarbe der Bilder variiert (s. o.). Bei zweisprachigen Kindern wurde erwartet, dass die Reaktionszeiten für Block 1 und 4 insgesamt geringer wären als für Block 2 und 3. In beiden Fällen waren die Anlaute in den beiden Sprachen vergleichbar, doch bei Block 4 handelte es sich um Übersetzungsäquivalente von Block 1, da die Bilder identisch waren. Dies könnte die Benennung vor allem der Bilder in Block 4 erleichtern.

¹²⁴ Bei Vorversuchen mit geringeren Zeitintervallen traten bei zweisprachigen Kindern in der schwächeren Sprache gehäuft Messfehler auf.

¹²⁵ Obwohl auch die Reihenfolge der Bilder in Block 4 dieselbe war wie in Block 1, äußerten nur 2 der 40 Vorschulkinder, sie hätten die Wiederholung der Bilder bemerkt.

Tab. 6.3.4.2: Versuchsplan für zweisprachige Kinder

Angegeben ist die Anzahl der Bilder je Bedingung. Die Bilder in Block 1 und in Block 4 waren identisch.

Schwierigkeit der Bilder	Block/Sprache				
	1 Kindergarten- sprache	2 Fremd- sprache	3 Kindergarten- sprache	4 Fremd- sprache	gesamt
<i>leicht</i>	6	6	6	6	24
<i>mittel</i>	6	6	6	6	24
<i>schwer</i>	6	6	6	6	24
gesamt	18	18	18	18	72

Leider erwies sich die Reaktionszeitmessung trotz etlicher Übungsdurchgänge als problematisch. Einigen Kindern gelang es beispielsweise nicht, den unbestimmten Artikel zu unterdrücken, obwohl sie sowohl bei der Instruktion als auch während der Übung angewiesen wurden, nur die Objektbezeichnung zu nennen.¹²⁶ Einige zweisprachige Kinder benannten die Bilder je Block nicht konsequent in einer Sprache. Außerdem sprachen etliche Kinder immer wieder so leise, dass zahlreiche Messfehler auftraten, obwohl in der Übungsphase sechs korrekte Messungen aufeinander gefolgt waren.

Um Abhilfe zu schaffen, wurde zusätzlich zur Voice-Key Messung ein Tastendruck registriert. Die Taste war Bestandteil der Response-Box und wurde immer dann von der das Experiment durchführenden Autorin betätigt, wenn das Kind zur Benennung ansetzte. Die Messung der Reaktionszeiten wurde so programmiert, dass die Voice-Key Messung Vorrang hatte. Kam es hier jedoch zu einem Messfehler, weil das Kind z.B. zu leise sprach, wurde alternativ die Reaktionszeit der Versuchsleiterin erfasst.

In einer Studie von CYCOWICZ, FRIEDMAN, ROTHSTEIN & SNODGRASS, 1997 wurde die Reaktionszeitmessung der mündlichen Antworten der Kinder vorgenommen, indem der Versuchsleiter die Taste mit dem Anfangsbuchstaben des genannten Wortes drückte, sobald das Kind antwortete. Es wurde argumentiert, dass eine hohe Korrelation zwischen „echten“ Reaktionszeitmessungen via Voice-Key und diesem Verfahren bestünde (siehe PAVIO, CLARK, DIGDON & BONS, 1989). Auch in der vorliegenden Studie konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Voice-Key Reaktionszeiten und den Reaktionszeiten per Tastendruck ermittelt werden (siehe Anhang E4).

Im Juli 2004 wurde von einer Kollegin der Autorin eine Studie mit 43 deutschen Vorschulkindern im Alter von 5 und 6 Jahren durchgeführt, bei der ebenfalls ein Picture-Naming Experiment zum Einsatz kam. Bei diesem Experiment waren 21 der 54

¹²⁶ Dies belegt, wie sehr die Kinder tatsächlich daran gewöhnt waren, bei Bildbetrachtungen sowohl das abgebildete Objekt als auch den unbestimmten Artikel zu benennen.

ausgewählten Bilder aus der Datei von ROSSION UND POURTOIS (2001) verwendet worden, sodass für diese Bilder Vergleichsdaten deutscher Kinder vorliegen.¹²⁷ Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob die deutschsprachigen ostbelgischen Kinder ähnliche Resultate erzielten wie die deutschen Kinder.

6.3.5 Das Picture-Word-Naming Experiment

Aus der Forschungsliteratur ist bekannt, dass Wörter schneller benannt werden können als Bilder (siehe z.B. PAIVIO ET AL., 1989; ASSINK, SOETEMAN & KNUIJT, 1999; VAIDYA & GABRIELI, 2000; BATES, BURANI, D'AMICO & BARCA, 2001; GREENHAM & STELMACK, 2001; COCH, MARON, WOLF & HOLCOMB, 2002; ARIEH & ALGOM, 2003 und ROELOFS, 2004). Für das laute Lesen des Wortes APFEL wird z.B. mehr Zeit benötigt als für das Benennen des Bildes eines Apfels. Dieser Effekt wurde jedoch bisher nur im einsprachigen Kontext untersucht. Es stellt sich im Rahmen der vorliegenden Studie die Frage, ob auch zweisprachige Kinder in beiden Sprachen Wörter schneller benennen können als Bilder, da Wörter von Bilingualen möglicherweise anders verarbeitet werden als von Monolingualen (siehe DE GROOT, BORGWALDT, BOS & VAN DEN EIJNDEN, 2002). Auf diese Weise kann außerdem zusätzlich zum aktiven mündlichen Wortschatzumfang die passive schriftsprachliche Kompetenz erfasst werden.

Im September 2004 nahmen 42 ostbelgische Primarschüler im Alter von 10 bis 13 Jahren an einem Picture-Word-Naming Experiment teil. Für dieses Experiment, das ebenfalls mit E-Prime programmiert worden war, wurden 30 Bilder und 30 Wörter ausgewählt. Die Bilder entstammen der Bilderdatei von ROSSION & POURTOIS, 2001, die Wörter entsprechen Objektbezeichnungen von Bildern, die ebenfalls aus dieser Datei stammen. Die Bilder sind nach den gleichen Kriterien wie die für das Picture-Naming Experiment ausgewählten Bilder eindeutig.¹²⁸ Auf der Basis weiterer Daten aus der Literatur (siehe Kapitel 6.3.4) können sowohl die Bilder als auch die Wörter jeweils zu einem Drittel als „leicht“, „mittel“ oder „schwer“ klassifiziert werden.¹²⁹

Da – wie bereits erwähnt - je nach Anlaut des auszusprechenden Wortes die Voice-Onset Zeiten stark variieren, wurden die 30 Bilder und die 30 Wörter so ausgewählt, dass jeder

¹²⁷ Die Arbeit von Kathrin Hippmann beschäftigt sich mit der Analyse des Vorwissens von Vorschulkindern in Bezug auf die Schriftsprache und deren Bedeutung für die Vorhersage der Leseleistung im ersten Schuljahr. Die Bilder wurden in der deutschen Studie zweieinhalb Sekunden lang dargeboten, in der vorliegenden Studie jedoch fünf Sekunden lang. Daher sind die Reaktionszeiten nicht vergleichbar, sondern lediglich die Korrektheit der Antworten.

¹²⁸ In den Studien von BATES ET AL. (2003), ALARIO ET AL. (1999) und Cycowicz et al. (1997) wurde von mehr als 90% der Probanden nur jeweils eine Bezeichnung genannt.

¹²⁹ Dazu wurde der Mittelwert errechnet aus der Schwierigkeit und dem Age-of-Acquisition-Rating (der den farbigen Bildern zugrunde liegenden schwarz-weißen Strichzeichnungen von SNODGRASS, 1980) nach SNODGRASS & YUDITSKY, 1996 sowie dem Vertrautheitsrating nach ALARIO ET AL., 1999.

Objektbezeichnung eines Bildes genau ein Wort zugeordnet werden kann, das zumindest mit einem ähnlichen Anlaut beginnt (so steht das Bild mit den Bezeichnungen „Buch bzw. livre“ den Wörtern „BETT bzw. LIT“ gegenüber, siehe Übersicht über die ausgewählten Items im Anhang G1).

Die Items wurden in zwei Blöcken zu je 15 Bildern und 15 Wörtern unterteilt, wobei sichergestellt wurde, dass die beiden Blöcke vergleichbar waren. Bilder und Wörter waren in beiden Blöcken bezüglich der Frequenz der Begriffe (CELEX und LEXIQUE) sowie hinsichtlich der Buchstaben- und Silbenzahl der Bezeichnungen vergleichbar (Mittelwertunterschiede zwischen Bildern und Wörtern sind nicht signifikant, siehe Anhang G2). Auf diese Weise wurde gewährleistet, dass es weder systematische Unterschiede zwischen den Bild- und Wortitems noch zwischen den Sprachen gab, die zu unterschiedlichen Benennungszeiten hätten beitragen können.

Die farbigen Bilder sowie die Wörter in Blockbuchstaben (die in der Schriftart Arial und der Schriftgröße 18 Punkt dargeboten wurden) wurden in randomisierter Abfolge jeweils einzeln im Zentrum eines Laptop-Bildschirms präsentiert. Die Messung der Reaktionszeiten vom Erscheinen des Bildes bzw. Wortes bis zum Einsetzen der Stimme erfolgte per Voice-Key. Vor jedem Bild bzw. Wort erschien in einem zufällig variierenden Zeitintervall von einer bis anderthalb Sekunden ein neutraler Hintergrund mit Fixationskreuz in der Mitte des Folgebildes bzw. -wortes. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass der Blick der Schüler stets auf die Bild- oder Wortmitte (die Bilder waren hoch- oder querformatig, die Wörter waren unterschiedlich lang) gerichtet war. Die Darbietungsdauer für die Bilder und die Wörter betrug maximal zweieinhalb Sekunden, weil sich bei Vorversuchen mit dieser Altersgruppe gezeigt hatte, dass dieses Zeitintervall auch für die Benennung in der schwächeren Sprache ausreichend war.

Das aktuell präsentierte Bild oder Wort verschwand, sobald die Stimme einsetzte und die Voice-Key Messung der Latenzzeit abgeschlossen war. Da bei den Primarschülern kaum Messfehler auftraten, wurde hier auf eine zusätzliche Messung per Tastendruck durch die Versuchsleiterin verzichtet. Die Antworten der Schüler wurden auf einem Auswertungsbogen festgehalten, auf dem korrekte Bezeichnungen abgehakt und abweichende Antworten handschriftlich notiert werden konnten (siehe Anhang G3 und G4). Jeder Schüler benannte 30 Bilder und 30 Wörter in zwei Blöcken mit je 15 Bildern und 15 Wörtern. Block 1 wurde in der L1 und Block 2 wurde in der L2 benannt.

Die Schüler wurden gefragt, welche Sprache sie besser sprechen konnten. Diese Sprache wurde als L1 bezeichnet und mit ihr wurde das Experiment begonnen (es existierten also zwei Versionen: eine bei der mit Deutsch und eine bei der mit Französisch begonnen wurde).

Tab. 6.3.5: Versuchsplan für das Picture-Word-Naming Experiment

Angegeben ist die Anzahl der Bilder und Wörter je Bedingung. Die L1 ist die Sprache, die die Schüler gemäß ihrer Einschätzung besser sprechen konnten.

	Block bzw. Sprache				
	Block 1 = L1		Block 2 = L2		
Schwierig- keit	Bilder	Wörter	Bilder	Wörter	gesamt
leicht	5	5	5	5	20
mittel	5	5	5	5	20
schwer	5	5	5	5	20
gesamt	15	15	15	15	60

Das Naming von Bildern erfordert ein aktives Reproduzieren von Gedächtnisinhalten. Für das Naming von Wörtern müssen Ausspracheregeln bekannt sein, es ist aber nicht erforderlich, dass das Wort auch verstanden wird.¹³⁰ Daher wurde zusätzlich zum Picture-Word-Naming Experiment ein Picture-Word-Matching Experiment entwickelt, um auch das Leseverstehen erfassen zu können.

6.3.6 Das Picture-Word-Matching Experiment

Beim Picture-Word-Matching Experiment wurden gleichzeitig ein Bild und ein Wort dargeboten und die Schüler sollten per Tastendruck entscheiden, ob das Wort zum Bild passte oder nicht. Anders als im Picture-Word-Naming Experiment war hier nicht aktives freies Reproduzieren der Objektbezeichnungen, sondern ein passives Worterkennen und seine Zuordnung zum Bild erforderlich. Das jeweilige Wort musste verstanden werden, um entscheiden zu können, ob es zum Bild passte oder nicht (sofern nicht geraten wurde).

An diesem Experiment nahmen die Sechstklässler teil, die auch am Picture-Word-Naming Experiment teilgenommen hatten. Es wurden 60 Bilder und 120 Wörter (60 deutschsprachige und 60 französischsprachige Wörter) aus der Bilderdatei von ROSSION & POURTOIS, 2001 ausgewählt, die nicht im Picture-Word-Naming Experiment verwendet worden waren. Zu jedem der 60 Bilder wurden neben den passenden Bezeichnungen je ein nicht passendes deutsches und ein nicht passendes französisches Wort, das dem jeweils passenden Wort visuell ähnlich war (den gleichen Anfangsbuchstaben und eine in etwa gleiche Wortlänge hatte) ausgewählt (siehe Übersicht über die ausgewählten Items im Anhang H1).

¹³⁰ Um ein Bild zu benennen, muss eine Zuordnung auf einer anderen Ebene erfolgen als beim lauten Lesen eines Wortes, nämlich die zwischen konzeptuellem Wissen und gesprochener Sprache (siehe dazu das Modell für die bilinguale Sprachverarbeitung in Kapitel 4 sowie PLATZ-SCHLIEPS, 1997). Für das laute Lesen genügt ein allgemeines (abstraktes) Wissen über die Regeln der Graphem-Phonem Zuordnung, während für die Bildbenennung ein sehr viel spezifischeres und konkreteres Wissen erforderlich ist. Hat ein Sprecher gelernt, wie bestimmte Buchstaben-(Kombinationen) ausgesprochen werden, kann er dieses Wissen auf neue Wörter übertragen und sie korrekt aussprechen – ohne wissen zu müssen, was sie bedeuten.

Jeweils ein farbiges Bild und darunter ein in Blockbuchstaben (vom Schrifttyp Arial mit der Schriftgröße 18 Punkt) geschriebenes (dazu passendes oder nicht passendes) Wort wurden gleichzeitig auf einem Laptop-Bildschirm präsentiert. Die Messung der Reaktionszeiten begann mit dem Erscheinen der Bild-Wortkombination und wurde durch den Tastendruck des Schülers beendet. Die maximale Darbietungszeit lag bei zweieinhalb Sekunden. Für eine Nein- Antwort (das Wort passt nicht zum Bild) sollte ein Rechtshänder die linke äußere und für eine Ja- Antwort (das Wort passt zum Bild) die rechte äußere Taste der insgesamt fünf Tasten auf der Response-Box (die inneren drei Tasten hatten keine Funktion) drücken. Für Linkshänder wurde die Tastenbelegung umgekehrt programmiert, da aus der Literatur bekannt ist, dass die Reaktionszeiten bei Tastendruckaufgaben mit der dominanten Hand kürzer sind als mit der schwächeren (siehe z.B. GIGNAC & VERNON, 2004).

Die jeweils dominante Hand wurde für die Ja-Antwort gewählt, da angenommen wurde, dass die Reaktionszeiten zwischen Ja- und Nein-Antworten sich in diesem Fall besonders deutlich unterscheiden würden. Es wurde davon ausgegangen, dass für eine Ablehnung mehr Zeit benötigt wird, weil keine direkte Verbindung zwischen der mentalen Repräsentation des Objekts und seiner Bezeichnung vorliegt, auf die für die Entscheidung zugegriffen werden kann, und daher länger im mentalen Lexikon gesucht werden muss.

Vor jeder Bild & Wort- Kombination erschien ein neutraler Hintergrund mit Fixationskreuz in der Mitte des Folgewortes für ein zufällig variiertes Zeitintervall von 1 bis 1,5 Sekunden. Nach erfolgter Messung erhielt der Proband ein Feedback. Erschienen grüne Kreuze, war seine Antwort korrekt, waren die Kreuze rot, so war die Taste fehlerhaft gedrückt worden (das Wort passte zwar z.B. zum Bild, ein Rechtshänder hatte jedoch die linke Taste gedrückt). Die Bilder und Wörter wurden in zwei Blöcken dargeboten. Dieselben Bilder aus Block 1 wurden in Block 2 in veränderter Reihenfolge und mit anderen Wörtern in der jeweils anderen Sprache präsentiert.¹³¹

In jedem Block befanden sich gleich viele Bilder mit zu ihnen passenden und mit nicht zu ihnen passenden Wörtern, deren Abfolge zufällig variiert war. Die korrekten Bildbezeichnungen und die nicht passenden Wörter waren in beiden Sprachen bezüglich der Frequenz der Begriffe (CELEX und LEXIQUE) sowie hinsichtlich der Buchstaben- und Silbenzahl der Bezeichnungen vergleichbar (siehe Anhang H2). Somit konnte gewährleistet werden, dass in beiden Blöcken vergleichbare Itempaare aus Bild und Wort dargeboten wurden. Auf der Basis von Daten aus der Literatur können die ausgewählten Bilder und

¹³¹ Nur zwei Schüler äußerten, sie hätten die Wiederholung der Bilder in Block 2 bemerkt. Dass dies nicht mehr Schülern aufgefallen war, liegt vermutlich darin begründet, dass für die Matching-Entscheidung eine stärkere Konzentration auf das Wort als auf das Bild erfolgt – insbesondere dann, wenn die entsprechenden Bezeichnungen ihnen – vor allem in der L2 – nicht sehr geläufig waren.

Wörter (die Wörter sind Objektbezeichnungen der Bilderdatei von ROSSION & POURTOIS, 2001) außerdem jeweils zu einem Drittel als „leicht“, „mittel“ oder „schwer“ klassifiziert werden.¹³²

Die Sprache, die die Schüler ihren Angaben gemäß besser sprechen konnten, wurde als L1 bezeichnet und mit dieser Sprache wurde – nach einer kurzen Pause nach dem Picture-Word-Naming Experiment – das Picture-Word-Matching Experiment begonnen.

Tab. 6.3.6: Versuchsplan für das Picture-Word-Matching Experiment

Angegeben ist die absolute Anzahl der Bilder je Bedingung. Die Bilder in Block 2 waren dieselben wie in Block 1, allerdings in anderer Reihenfolge.

	Block 1/L1		Block 2/L2		
Schwierigkeit der Bilder	Bilder & passende Wörter	Bilder & nicht passende Wörter	dieselben Bilder wie in Block 1 & passende Wörter	dieselben Bilder wie in Block 1 & nicht passende Wörter	gesamt
<i>leicht</i>	10	10	10	10	40
<i>mittel</i>	10	10	10	10	40
<i>schwer</i>	10	10	10	10	40
<i>gesamt</i>	30	30	30	30	120

Sämtliche bei den verschiedenen Erhebungen erfassten Daten wurden mit dem Statistik-Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) bearbeitet (siehe BROSIUS, 1998 und BÜHL & ZÖFEL, 1999).

6.4 Der Erhebungsort, die Probanden und die Durchführung

Insbesondere bei Erhebungen mit Kindern bietet eine Feldstudie in der vertrauten Umgebung gegenüber dem Laborexperiment einen entscheidenden Vorteil. Sehr viel mehr als Erwachsene reagieren insbesondere Kinder im Kindergartenalter auf ungewohnte Umgebungen, was die Ergebnisse verfälschen könnte. Manche Kinder verhalten sich in reich mit Apparaten bestückten Laboren zurückhaltender und auch schweigsamer, andere sind dagegen unruhig und so sehr von den neuen Eindrücken abgelenkt, dass es ihnen schwer fällt, sich auf die gestellte Aufgabe zu konzentrieren. Daher fanden sämtliche Datenerhebungen für die vorliegende Studie vor Ort in der ausgewählten Schule statt, deren Schulleitung das Projekt tatkräftig unterstützte.

Diese Schule umfasst einen Kindergarten und eine Primarschule, die in Belgien die Klassen 1 bis 6 umfasst, mit einem germanophonen Zweig (mit Deutsch als Unterrichtssprache) und einem frankophonen Zweig (mit Französisch als Unterrichtssprache) mit vergleichbarer

¹³² Dazu wurde der Mittelwert errechnet aus der Schwierigkeit und dem Age-of-Acquisition-Rating (der den farbigen Bildern zugrunde liegenden schwarz-weißen Strichzeichnungen von SNODGRASS, 1980) nach SNODGRASS & YUDITSKY, 1996 sowie dem Vertrautheitsrating nach ALARIO ET AL., 1999.

Schülerzahl. In beiden Zweigen findet bereits im Kindergarten in spielerischer Weise Kontakt zur jeweils anderen Sprache statt. Ab der 1. Klasse der Primarschule wird in der jeweils anderen Sprache in Niveaugruppen Fremdsprachenunterricht erteilt - und zwar mit von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe zunehmender Unterrichtsstundenzahl, beginnend mit ca. 2-3 Wochenstunden im 1. Schuljahr bis hin zu 5 Wochenstunden im 5. und 6. Schuljahr.¹³³

In der Primarschule erfolgt der Kontakt zur Fremdsprache von Anfang an auch im schriftlichen Bereich. Nicht nur die Aussprache der fremdsprachlichen Wörter wird eingeübt, sondern die Kinder werden auch an das Schriftbild herangeführt, mit dem Schreiben in der Fremdsprache wird jedoch in der Regel erst im 3. Schuljahr begonnen. Deutsch und Französisch sind folglich an dieser Schule als Unterrichts- und als Fremdsprache mündlich und spätestens ab Klasse 3 auch aktiv schriftlich präsent.¹³⁴

Darüber hinaus entstammt die Schülerschaft nicht nur rein deutschsprachigen und rein französischsprachigen sondern auch zwei- und mehrsprachigen Familien. Neben Deutsch und Französisch wird in vielen Familien Dialekt gesprochen - und außerdem sind durch Immigrantenfamilien auch ausländische Sprachen vertreten. Diese heterogene Zusammensetzung und das besondere Konzept der Schule ermöglichten es, eine Vielzahl von Faktoren zu erfassen und zu analysieren, die zur Entwicklung bi- und multilingualer Sprachkompetenz beitragen.

Da es als notwendig erachtet wurde, alle zur Verfügung stehenden Altersgruppen und alle vorhandenen Formen der Zweisprachigkeit zu erfassen, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, wurde zunächst eine Vollerhebung als Querschnittstudie durchgeführt. Von Juni bis Dezember 2001 nahmen insgesamt 437 Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren an der Hauptuntersuchung teil, die aus der Fragebogenerhebung und der mündlichen Bildbenennungsaufgabe bestand. Das entspricht einem Anteil von ca. 87% der Gesamtschülerzahl der Schule. Die Daten der 127 Kindergartenkinder und der 123 Primarschüler der Klassen 5 und 6 wurden im Juni und September 2001, die Daten der 187 Schüler der Klassen 1 bis 4 wurden im November und Dezember 2001 erhoben.¹³⁵

¹³³ Die Kinder wurden von den Lehrern starken, mittleren und schwachen Leistungsgruppen zugeordnet, um den unterschiedlichen Vorkenntnissen Rechnung zu tragen, die die Kinder u. a. aus ihren Elternhäusern mitbrachten.

¹³⁴ Die Autorin hospitierte in mehreren Klassen im Fremdsprachenunterricht des germanophonen und des frankophonen Zweiges. Dabei konnte sie beobachten, dass die Erstklässler beispielsweise die französischen Bezeichnungen der Wochentage den deutschen zuzuordnen konnten, obwohl sie erst etwa ein halbes Jahr Erstleseunterricht (in ihrer Unterrichtssprache) erhalten hatten.

¹³⁵ Aus organisatorischen Gründen konnten nur wenige Sechstklässler des germanophonen Zweiges erreicht werden, da sie vor den Sommerferien mit der Vorbereitung einer Aufführung beschäftigt und nach den Ferien in die Sekundarschule übergegangen waren und damit nicht mehr zur Verfügung standen.

Für die Probedurchgänge und die ersten Erhebungen wurden die Kindergartenkinder und die Primarschüler der Klassen 5 und 6 ausgewählt, damit geprüft werden konnte, ob das entwickelte Erhebungsmaterial weder die dreijährigen Kindergartenkinder überforderte noch die zwölf- und dreizehnjährigen Primarschüler unterforderte.

Insbesondere die Kindergartenkinder verhielten sich bei den Probedurchgängen sehr schüchtern und zurückhaltend und sprachen sehr wenig. Dieses Problem konnte dadurch entschärft werden, dass die Kinder in Zweiergruppen an der Erhebung teilnahmen. Dies machte das Erstellen von zwei Parallelversionen der Bildbenennungsaufgabe erforderlich. Die dadurch bedingte Reduzierung der Bilderzahl erwies sich auch in sofern als sinnvoll, als insbesondere bei den zweisprachigen Kindergartenkindern bei den Probedurchgängen zur Bildbenennung in beiden Sprachen Ermüdungserscheinungen zu beobachten gewesen waren. Nach der Halbierung der Items bewältigten die Kindergartenkinder die Bildbenennungsaufgabe jedoch gut und trotz der geringen Anzahl der Items kam es bei der Gruppe der ältesten Kinder zu keinem Deckeneffekt (siehe dazu die Befunde in Kapitel 7).¹³⁶

Nach der Begrüßung wurden die Kinder auf Deutsch und auf Französisch gefragt, ob sie Deutsch verstünden. War dies der Fall, so wurde das Gespräch mit ihnen in deutscher Sprache geführt, andernfalls erfolgte die Kommunikation in französischer Sprache.

Die Primarschüler wurden aufgefordert, zwischen einer deutschsprachigen und einer französischsprachigen Version des Fragebogens zu wählen (siehe Anhang B2 und B3). Diese Wahlmöglichkeit kann als Präferenzurteil für die beiden Sprachen Deutsch und Französisch gedeutet werden. Es zeigte sich, dass die Schüler im französischsprachigen Zweig deutlich häufiger einen deutschsprachigen Fragebogen gewählt hatten als umgekehrt die Schüler im deutschsprachigen Zweig einen französischsprachigen Fragebogen (siehe Anhang B4).

In Teil 1 der mündlichen Bildbenennungsaufgabe sollten bis zu drei alternative Bezeichnungen für jedes der sieben Bilder je Parallelversion gefunden werden. Wenn einem Kind spontan keine alternative Bezeichnung einfiel, wurde nach dem Schema „Was für ein ...?“ bzw. „Quel/quelle...?“ nachgefragt, bis das Kind signalisierte, dass ihm nichts weiter einfiel. Dann wurde zum nächsten Bild umgeblättert. Die Aufgabe wurde vor dem ersten Durchgang mit jedem Kind geübt; in der Bildermappe befanden sich dafür vorgesehene Beispielbilder.

¹³⁶ Von einem Decken- oder auch Ceilingeffekt spricht man, wenn die maximale Punktzahl von einer Mehrzahl der Probanden erreicht wurde, die Aufgabe zu leicht und damit nicht geeignet ist, evtl. vorhandene Unterschiede abzubilden.

Im zweiten Teil der Bildbenennungsaufgabe wurde für jedes der acht Bilder je Parallelversion auf die Frage: „Was ist das?“ bzw. „Qu' est-ce que c' est?“ z.B. die Antwort erwartet: „ein gelber Bus“ bzw. „un bus jaune“. Benannte ein Kind nur das Objekt, wurde es nach der Farbe gefragt und umgekehrt. Auch diese Aufgabe wurde anhand eines Beispielbildes mit jedem Kind geübt. Alle Antworten der Kinder, die mit der Vorlage auf dem Auswertungsbogen übereinstimmten, wurden abgehakt, davon abweichende Antworten (unabhängig davon, ob korrekt oder nicht) wurden handschriftlich notiert.

Bei den ersten Probedurchgängen war bei der Instruktion die Reihenfolge der Sprachen thematisiert worden, in der die Bilder benannt werden sollten. Die Kindergartenkinder wurden aufgefordert, zuerst in ihrer L1 und anschließend – sofern möglich - in der L2 zu antworten. Den Primarschülern der Klassen 5 und 6 wurde gesagt, sie könnten wählen, ob sie zuerst alle Bilder in der einen und anschließend alle Bilder in der anderen Sprache benennen oder je Bild wechseln wollten.

Es zeigte sich jedoch, dass vor allem die Kinder, die sich für die Möglichkeit entschieden hatten, systematisch je Bild die Sprache zu wechseln, große Probleme hatten, dies konsequent beizubehalten. Auch Kinder, die sich dazu entschlossen hatten, zuerst alle Bilder in der einen und anschließend noch mal in der anderen Sprache zu benennen, wechselten häufig zwischendurch spontan die Sprachen. Selbst durch gezieltes Nachfragen in einer der beiden Sprachen ließ sich das Antwortverhalten nicht lenken, da die Kinder nicht konsequent in der Sprache antworteten, in der sie gefragt worden waren.

Offenbar bedeutete die Konzentration auf eine der beiden Sprachen und der erzwungene Wechsel zwischen ihnen eine enorme Anstrengung (siehe dazu MEUTER & ALLPORT, 1999). Daher wurde schließlich auf diesen Teil der Instruktion verzichtet und den Kindern wurde freigestellt, in welcher Sprachreihenfolge die Benennung erfolgen sollte. Es wurde lediglich für jedes Bild ausdrücklich nach der Benennung in der zweiten Sprache gefragt, sofern sie nicht spontan erfolgt war.

Bei der erneuten Durchführung der Bildbenennungsaufgabe im Juni 2004 mit den Sechstklässlern wurde die Sprachenreihenfolge auf dem Antwortbogen detailliert erfasst. Dabei zeigte sich, dass für die erste Aufgabe zwei unterschiedliche Strategien gewählt wurden. Während ein Teil der Schüler zunächst eine Bezeichnung in der einen und eine in der anderen Sprache nannte und dann erst nach Alternativen suchte, benannte der andere, geringere Teil der Schüler weitgehend konsequent zuerst in der L1 alle Alternativen und anschließend in der L2. Im zweiten Teil der Aufgabe begannen dagegen nahezu alle Schüler zunächst in der L1 und griffen dann jeweils die zuletzt verwendete Sprache auf – allerdings nicht konsequent.

Den Kindern wurde kein Zeitlimit für die Benennungsaufgabe gesetzt, um eine möglichst stressfreie Testsituation zu schaffen. Für die Erhebung einer Zweiergruppe (Durchführung der mündlichen Bildbenennungsaufgabe, bei den Primarschülern auch die Bearbeitung des Fragebogens) wurden insgesamt durchschnittlich ca. 20-30 Minuten benötigt.

Alle Erhebungen fanden während der Kindergartenöffnungszeiten bzw. während des regulären Schulunterrichts statt.¹³⁷ Die Durchführung erfolgte auf freiwilliger Basis¹³⁸ und nach Rücksprache mit den Erziehern bzw. Lehrern, um den normalen Ablauf im Kindergarten bzw. in der Schule so wenig wie möglich zu stören.¹³⁹ Die Kinder wurden aus ihren Gruppen bzw. Klassen abgeholt und nach der Erhebung wieder zurückgebracht. Die Erhebungen fanden in abgetrennten Bereichen der Gruppenräume, im Esssaal oder an Klapptischen vor den Klassenräumen statt. Für die Durchführung der Experimente stellte die Schulleitung die Bibliothek des deutschsprachigen Teils der Schule zur Verfügung.

Im Juni 2004 wurde mit 40 Vorschulkindern die Zahlenleseaufgabe und das Picture-Naming Experiment durchgeführt. Auch sie bearbeiteten zunächst den Fragebogen und gaben eine Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz ab (siehe Kapitel 6.2 und 6.3.1 sowie Anhang E3). Dem Experiment ging die Zahlenleseaufgabe voraus. Zunächst wurden die Kinder aufgefordert, an den Fingern laut abzuzählen. Dabei zeigte sich, dass alle Vorschulkinder in mindestens einer Sprache von 1 bis 10 (und die meisten auch weiter) zählen konnten.

Im Anschluss an die Zahlenleseaufgabe wurde das Picture-Naming Experiment mit Voice-Key Messung durchgeführt. Einsprachige Kinder benannten alle Bilder in einer Sprache, zweisprachige Kinder benannten Block 1 und 3 in der Kindertartensprache und Block 2 und 4 in der Fremdsprache. Vor der eigentlichen Messung wurden die Kinder anhand von Übungsbildern mit der Prozedur vertraut gemacht. Durch das Feedback konnten sie während der Übungsdurchgänge ein Gefühl dafür entwickeln, wie laut sie sprechen mussten, damit die Messung gelang. Genügten die sechs Übungsbilder nicht, wurde das Programm abgebrochen und erneut mit dem Übungsdurchgang begonnen.

Im September 2004 nahmen 42 Schüler (je zur Hälfte aus dem deutsch- bzw. französischsprachigen Zweig) der sechsten Klasse der Primarschule an einem Picture-Word-Naming Experiment und anschließend an einem Picture-Word-Matching Experiment teil. Alle Schüler hatten (mit Ausnahme von zwei „Quereinsteigern“) seit dem ersten Schuljahr Fremdsprachenunterricht gehabt.

¹³⁷ Die Erhebungszeiten waren: montags bis freitags von 8.30 Uhr bis 10.00 Uhr und von 10.30 Uhr bis 12.00 Uhr sowie (außer mittwochs) von 13.30 Uhr bis 15.00 Uhr.

¹³⁸ Die Kinder wurden allenfalls überredet, jedoch niemals gezwungen.

¹³⁹ In Ostbelgien ist es – anders als in Deutschland - nicht erforderlich, für die Durchführung einer solchen Studie eine ausdrückliche Genehmigung der Eltern der Kinder einzuholen. Die Rechtslage sieht lediglich die Zustimmung der Schulleitung vor.

Vor der Durchführung der Experimente bearbeiteten die Schüler den Fragebogen (siehe Anhang F1 und F2). Die Handhabung des Voice-Key bzw. der Response-Box wurde vor jedem Experiment mit jedem Schüler in beiden Sprachen geübt. Reichten die vorgesehenen Übungsdurchgänge nicht aus, wurde auch hier das Programm abgebrochen und erneut mit dem Übungsteil gestartet. Im Anschluss an die Experimente wurde mit 35 Sechstklässlern, die bereits an der Hauptuntersuchung teilgenommen hatten, die Bildbenennungsaufgabe wiederholt.

Bei der Verabschiedung erhielten die Kinder Kekse als Dankeschön für ihre Teilnahme. Dieses kleine Geschenk motivierte vor allem einige unentschlossene Kindergartenkinder, wurde aber auch von den Primarschülern gerne entgegengenommen.

Bei der Durchführung fiel der Autorin insbesondere auf, wie ungeheuer bereitwillig und motiviert die meisten Kinder waren. Obwohl ihnen durchaus nicht entging, dass ihre Sprachkompetenz getestet werden sollte, waren die meisten von ihnen mit Eifer bei der Sache und etliche äußerten zum Schluss, es habe Spaß gemacht. Auch die Erzieher und die Lehrer erwiesen sich als außerordentlich kooperativ und interessiert. In zahlreichen Gesprächen erhielt die Autorin wertvolle Informationen und Anregungen und es wurde ihr darüber hinaus gestattet, in allen Einrichtungen zu hospitieren und am Kindergarten- und Schulalltag teilzunehmen. Nicht zuletzt durch die tatkräftige Unterstützung der Schulleitung, die bereitwillig auch für die Experimente erneut sowohl die Schüler als auch die Räumlichkeiten zur Verfügung stellte, erwies sich die gesamte Durchführung als überzeugender Beweis für die sprichwörtliche Unkompliziertheit der Ostbelgier.

Im folgenden Kapitel werden zunächst allgemeine Befunde zur Sprachkompetenz der Kinder dargestellt und in Kapitel 8 erfolgt die Analyse der verschiedenen Sprachgruppen.

7. Allgemeine Befunde zur Sprachkompetenz der Kinder

In diesem Kapitel erfolgen die Darstellung allgemeiner Befunde der verschiedenen Erhebungsverfahren und Experimente zur Sprachkompetenz sowie die Zuordnung der Kinder zu den Sprachgruppen, die anschließend in Kapitel 8 detailliert analysiert und miteinander verglichen werden.

7.1 Die Herkunftssprachen der Kinder

Mit Herkunftssprachen sind die Sprachen gemeint, die in den Familien der untersuchten Kinder gesprochen wurden. Die entsprechenden Angaben waren als annähernde Vollerhebung (ca. 87% aller Kinder der Einrichtung nahmen daran teil) per Fragebogen erfasst worden. Für die Auswertung wurde zwischen Eltern, Geschwistern und Großeltern differenziert und es erfolgte eine Konzentration auf die Sprachen Deutsch und Französisch.¹⁴⁰

7.1.1 Die Sprache(n) der Eltern

Für die Analyse des Sprachgebrauchs der Eltern wurde ermittelt, ob die Eltern des Kindes Deutsch bzw. Französisch sprechen konnten.

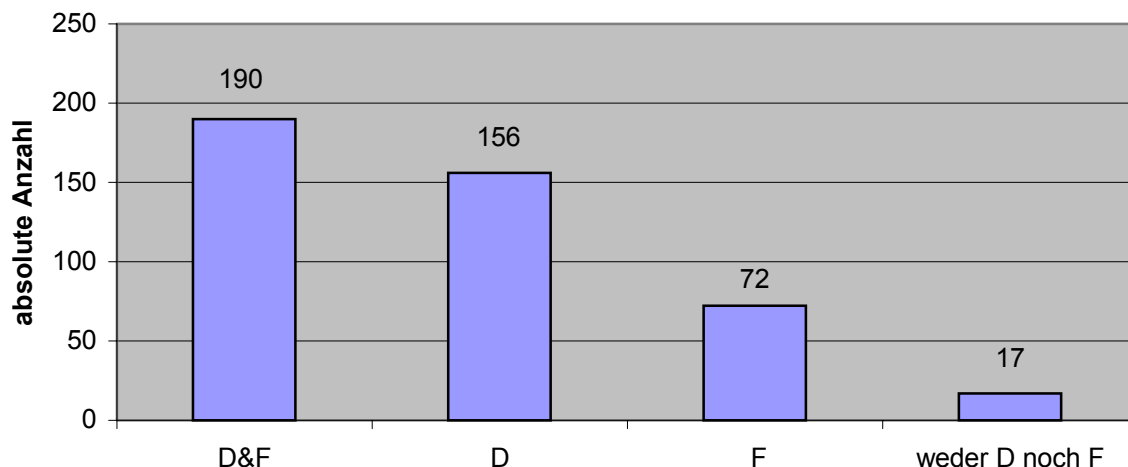


Abb. 7.1.1: Sprache(n) der Eltern

D = Deutsch, F = Französisch, angegeben sind die absoluten Zahlen¹⁴¹

Lesebeispiel: Auf 190 der 435 ausgefüllt abgegebenen Fragebögen war angegeben worden, die Eltern sprachen Deutsch und Französisch.

¹⁴⁰ Neben dem Dialekt wurde Niederländisch/Flämisch und Englisch sowie Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Chinesisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Luxemburgisch, Marokkanisch, Pakistanisch, Polnisch, Schweizerdeutsch, Serbisch, Spanisch, Syrisch, Türkisch und Vietnamesisch gesprochen. Wegen der geringen Fallzahlen wurde jedoch keine gesonderte Auswertung dieser Sprachen vorgenommen.

¹⁴¹ Von den 17 Kindern, deren Eltern weder Deutsch noch Französisch sprachen, sprachen 9 Eltern(paare) ausschließlich Plattdeutsch und die übrigen 8 eine „ausländische“ Sprache (s. o.).

Abbildung 7.1.1 kann der Anteil der Kinder entnommen werden, deren Eltern einsprachig (Deutsch oder Französisch) oder zweisprachig waren (mindestens ein Elternteil sprach Deutsch und mindestens ein Elternteil Französisch) oder aber weder Deutsch noch Französisch sprachen. Die größte Gruppe (190 von 435, das entspricht einem Anteil von 43,7%) bildeten die Eltern, die sowohl Deutsch als auch Französisch sprachen.¹⁴² An zweiter Stelle rangierten rein deutschsprachige Eltern (165 von 435) und an dritter Stelle standen Eltern, die ausschließlich Französisch verwendeten (72 von 435). In 17 Familien sprachen die Eltern weder Deutsch noch Französisch (sondern ausschließlich den lokalen Dialekt oder eine „ausländische“ Sprache, siehe Fußnote 140).

Der Sprachgebrauch der Eltern liefert u. a. den für eine Analyse der Wege zur Zweisprachigkeit wichtigen Hinweis darauf, wie groß der Anteil deutsch-französisch zweisprachiger Eltern war und in wie vielen Familien demnach eine zweisprachige Kindererziehung zumindest potentiell realisierbar war. Werden die Angaben zum Sprachgebrauch der Eltern außerdem nach dem deutschsprachigen und dem französischsprachigen Zweig differenziert, so liefert dies zusätzlich Hinweise darauf, welche Kinder sich im Sprachbad befanden. Dazu zählen hier alle Kinder, deren Eltern die Sprache des Kindergartens bzw. die Unterrichtssprache der Primarschule nicht verwendeten (das sind entweder „klassische“ Immersionskinder, deren Eltern nur die Fremdsprache des jeweiligen Zweiges sprachen, oder Kinder, in deren Familien nur der lokale Dialekt gesprochen wurde sowie Kinder aus Immigrantenfamilien).

Tab. 7.1.1: Elternsprache(n) je Zweig

D = Deutsch, F = Französisch, angegeben sind die absoluten Zahlen
 Lesebeispiel: Von 136 der 227 Kinder im deutschsprachigen Zweig (Kindergarten & Primarschule) sprachen die Eltern nur Deutsch.

Sprache(n) der Eltern	deutschsprachiger Zweig	französischsprachiger Zweig	gesamt
weder D noch F	8*	9**	17
nur D	136	20	156
nur F	10	62	72
D & F	73	117	190
gesamt	227	208	435

* In 5 Familien wurde nur der Dialekt gesprochen, in 3 Familien ausschließlich eine andere Sprache (siehe Fußnote 140).

**In 4 Familien wurde nur der Dialekt gesprochen, in 5 Familien ausschließlich eine andere Sprache (siehe Fußnote 140).

¹⁴² Zwei von den Erziehern auszufüllende Fragebögen für die Kindergartenkinder fehlten. 36 der 190 zweisprachigen Eltern waren „klassisch“ zweisprachig: ein Elternteil sprach Deutsch, ein Elternteil sprach Französisch. In den übrigen 154 Fällen war mindestens ein Elternteil selbst zweisprachig.

Insgesamt befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung 47 Kinder im Sprachbad. Im deutschsprachigen Zweig waren dies 18 von 227 Kindern (das entspricht einem Anteil von 7,9%), im französischsprachigen Zweig waren es 29 von 208 Kindern (das entspricht einem Anteil von 13,9%). Damit sind die Anteile der Kinder im Sprachbad insgesamt gering, im französischsprachigen Zweig jedoch deutlich höher als im deutschsprachigen.

Im deutschsprachigen Zweig überwogen die deutschsprachigen Eltern eindeutig (136 von 227, das entspricht einem Anteil von 59,9%), während im französischsprachigen Zweig die zweisprachigen Eltern fast ebenso deutlich in der Mehrheit waren (117 von 208, das entspricht einem Anteil von 56,3%). Das bedeutet außerdem, dass fast zwei Drittel aller deutsch-französisch zweisprachigen Eltern (117 von 190) den französischsprachigen Zweig für ihre Kinder gewählt hatten.

An der ausgewählten Schule besteht die Möglichkeit, zwischen dem deutschsprachigen und dem französischsprachigen Zweig zu wechseln. So kann beispielsweise ein Kind, dessen Eltern Französisch sprechen und das im deutschsprachigen Kindergarten angemeldet wird (dies wäre ein Beispiel für ein Sprachbad), nach der Kindergartenzeit (oder auch währenddessen) in den französischsprachigen Zweig wechseln, wenn es zu Problemen beim Erwerb der deutschen Sprache kommt. Auf den Fragebögen war nach der Aufenthaltsdauer in der jeweiligen Einrichtung gefragt worden. Diesen Angaben konnte entnommen werden, dass insgesamt 29 der befragten Kinder zwischen den Zweigen gewechselt hatten.

Tab. 7.1.2: Elternsprache(n) der Wechsler zwischen den Sprachzweigen

D = Deutsch, F = Französisch, angegeben sind die absoluten Zahlen

Lesebeispiel: 11 der 29 Wechsler befanden sich nach dem Wechsel im deutschsprachigen Zweig.

Sprache(n) der Eltern	deutschsprachiger Zweig	französischsprachiger Zweig	gesamt
weder D noch F	1	0	1
nur D	3	1	4
nur F	2	6	8
D & F	5	11	16
gesamt	11	18	29

Von den 29 Kindern, die zwischen den Zweigen gewechselt hatten, hatten insgesamt 16 Kinder (5 im deutschsprachigen und 11 im französischsprachigen Zweig) deutsch-französisch zweisprachige Eltern und 9 waren in den Zweig der jeweiligen Sprache der Familie zurückgekehrt. 4 Kinder befanden sich nach dem Wechsel in einem Zweig, dessen Sprache nicht in der Familie gesprochen wurde - der Wechsel führte hier zum Sprachbad.

7.1.2 Die Sprache(n) der Geschwister

Da aus Erfahrungsberichten von Eltern, die eine zweisprachige Kindererziehung zu realisieren versucht haben, bekannt ist, dass Geschwisterkinder oft sehr unterschiedlich auf diesen Versuch reagieren (siehe z.B. KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995 sowie MONTANARI, 2003), stellt sich an dieser Stelle die Frage nach dem Sprach(en)gebrauch der Geschwister der Kinder der vorliegenden Studie, bevor die Sprachkompetenz der Kinder selbst analysiert wird. Um den Anteil der Familien identifizieren zu können, in denen eine zweisprachige Kindererziehung realisiert worden war, wurden in Tabelle 7.1.3 die Elternsprachen den Geschwistersprachen gegenübergestellt.¹⁴³

Tab. 7.1.3: Eltern- und Geschwistersprache(n)

D = Deutsch, F = Französisch, angegeben sind die absoluten Zahlen
 Lesebeispiel: Insgesamt 160 Kinder mit Geschwistern hatten deutsch-französisch zweisprachige Eltern. 72 dieser Kinder hatten auch Geschwister, die deutsch-französisch zweisprachig waren.

<i>Eltern</i>	<i>Geschwister</i>				
	D	F	D&F	weder D noch F	gesamt
D	117	3	7	2	129
F	0	58	2	2	62
D&F	42	46	72*	0	160
weder D noch F	2	3	1	8	14
gesamt	161	110	82**	12***	365

* Von den Eltern dieser 72 Kinder waren 11 Eltern „klassisch“ deutsch-französisch zweisprachig (ein Elternteil, eine Sprache) und in den übrigen 61 Fällen war mindestens 1 Elternteil selbst zweisprachig.

** Von den 82 Kindern mit zweisprachigen Geschwistern besuchten 56 (68,3%) den französischsprachigen Zweig.

*** Von den 12 Kindern, deren Geschwister weder Deutsch noch Französisch sprachen, verwendeten 6 ausschließlich Plattdeutsch und die übrigen 6 eine der „ausländischen“ Sprachen (siehe Fußnote 140).

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass Kinder mit deutschsprachigen Eltern überwiegend auch deutschsprachige Geschwister hatten und Kinder mit französischsprachigen Eltern erwartungsgemäß auch überwiegend französischsprachige Geschwister. Von den 160 Kindern mit zweisprachigen Eltern hatte dagegen weniger als die Hälfte (72, das sind 45%) auch zweisprachige Geschwister. Die übrigen Geschwister dieser Gruppe mit zweisprachigen Eltern waren jeweils etwa zur Hälfte deutschsprachig (42) oder

¹⁴³ Für 365 der 435 Kinder, für die ein Fragebogen bearbeitet wurde, liegen Angaben zum Sprachgebrauch der Geschwister vor. Die Differenz ist durch 53 Einzelkinder und 17 Fragebögen mit fehlenden Angaben bedingt. Bei der Auswertung wurde die Anzahl der Geschwister pro Kind nicht berücksichtigt.

französischsprachig (46).¹⁴⁴ Damit war in mehr als der Hälfte der Familien mit zweisprachigen Eltern offenbar keine zweisprachige Kindererziehung realisiert worden.¹⁴⁵

7.1.3 Der Gebrauch des Dialekts in den Familien

Die Besonderheiten des ostbelgischen Deutschen, das Typische, an dem man einen Ostbelgier erkennen kann, resultieren weitgehend aus dem Sprachkontakt insbesondere zum niederdeutschen Dialekt (aber auch zum Französischen, siehe HEINEN UND KREMER, 1986) und den dadurch bedingten Vermischungen der Sprachen (siehe Kapitel 4).

Im Bericht des Ausschusses für die Sprachenregelung im Unterrichtswesen (siehe SIQUET et al., 1999) wird geschätzt, dass etwa 5% der Kinder Dialektsprecher seien - bei rückläufiger Tendenz. Um zu prüfen, ob sich diese Einschätzung durch die Daten der vorliegenden Studie bestätigen lässt, wurden die Angaben zur Verwendung des Plattdeutschen für die Großeltern, die Mütter und Väter sowie für die Geschwister in einer Abbildung dargestellt.¹⁴⁶

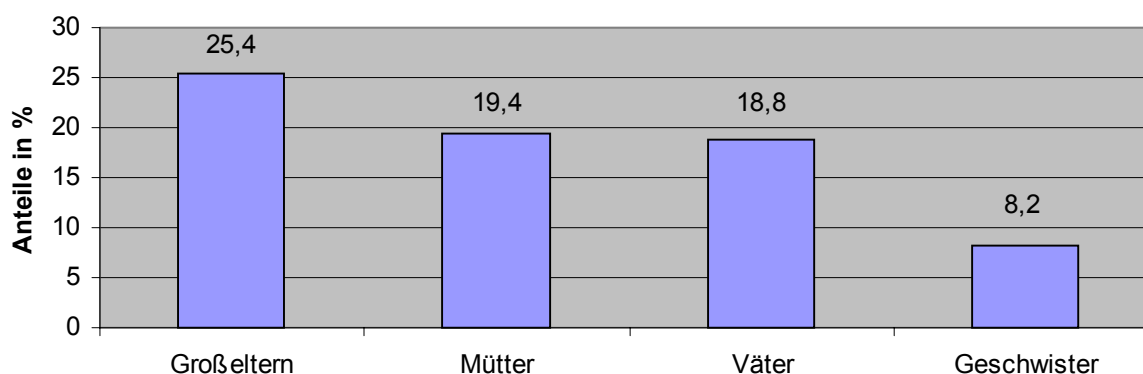


Abb. 7.1.2: Dialektgebrauch in den Familien

N Großeltern = 307, N Mütter = 432, N Väter = 415, N Geschwister = 365

Lesebeispiel: 25% der Großeltern der Kinder, für die Angaben zu deren Sprachgebrauch vorlagen, sprachen Plattdeutsch.

Auch in der vorliegenden Studie wird die rückläufige Tendenz des Gebrauchs des Plattdeutschen in den Familien erkennbar. Während noch ein Viertel der Großeltern (für die entsprechende Angaben zu deren Sprachgebrauch vorlagen) Plattdeutsch sprachen, lag

¹⁴⁴ 23,8% der Kinder mit zweisprachigen Eltern und deutschsprachigen Geschwistern besuchten den französischsprachigen Zweig und 16% der Kinder mit zweisprachigen Eltern und französischsprachigen Geschwistern besuchten den deutschsprachigen Zweig. Dies liefert einen weiteren Beleg dafür, dass Geschwisterkinder das elterliche Sprachangebot unterschiedlich annehmen – und dass die Schule durch ihr Konzept die Möglichkeit bietet, dieser Unterschiedlichkeit durch eine entsprechende Sprachwahl Rechnung zu tragen.

¹⁴⁵ Dabei ist allerdings zu bedenken, dass über die Ausprägung der Sprachkompetenz der Eltern und Geschwister keine Angaben vorliegen.

¹⁴⁶ Die geringe Anzahl der Kinder, für die Angaben zum Sprachgebrauch ihrer Großeltern vorlagen, hängt überwiegend damit zusammen, dass die Erzieher in fast 94 % der Fälle keine Angaben zu den von den Großeltern gesprochenen Sprachen gemacht hatten.

dieser Anteil bei den Eltern bei unter 20 % und bei den Geschwistern bei unter 10% - jedoch über dem geschätzten Anteil der Dialekt sprechenden Kinder von 5% aus dem Bericht von SIQUET ET AL. (1999).

Weiter unten erfolgt die Suche nach Anhaltspunkten für die Beeinflussung der deutschen Sprachkompetenz durch den Gebrauch des Dialekts - zumal die Dialekt sprechenden Kinder mit (mindestens) drei Sprachen konfrontiert waren.¹⁴⁷

7.1.4 Die Diskussion der Befunde zum Sprachgebrauch in den Familien

Die Analyse der Angaben zum Sprachgebrauch der Eltern der Kinder hat ergeben, dass deutsch-französisch zweisprachige Eltern am stärksten vertreten waren, gefolgt von deutschsprachigen und französischsprachigen Elternpaaren. Die Anteile der Eltern, die weder Deutsch noch Französisch sprachen, waren (im Vergleich zu dem mit 25% angegebene Ausländeranteil in Belgien, siehe Kapitel 5) sehr gering.

Die Kinder deutschsprachiger Eltern waren überwiegend auch im deutschsprachigen Zweig anzutreffen, und die Kinder französischsprachiger Eltern erwartungsgemäß auch im französischsprachigen Zweig. Die Kinder zweisprachiger Eltern besuchten jedoch zu etwa zwei Dritteln den französischsprachigen Zweig.

Angesichts dessen, dass die Zweisprachigkeit eine der wichtigsten „Wirtschaftsfaktoren“ in Ostbelgien darstellt (siehe Kapitel 5), kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere zweisprachige Eltern sich wünschen, dass auch ihre Kinder eine Zweisprachigkeit entwickeln. Daher wäre denkbar, dass die Bevorzugung des französischsprachigen Zweigs von den zweisprachigen Eltern dadurch motiviert ist, dass in der Deutschsprachigen Gemeinschaft der Besuch des französischsprachigen Zweiges bessere Voraussetzungen für die Entwicklung einer Zweisprachigkeit bieten könnte als der Besuch des deutschsprachigen Zweiges, da die eine Sprache Unterrichtssprache und die andere Umgebungssprache ist.

Neben den beiden „klassischen“ Wegen zur Zweisprachigkeit, der zweisprachigen Kindererziehung (ein Elternteil - eine Sprache, siehe KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995) und dem Sprachbad (eine Sprache zu Hause - eine andere Sprache in der Schule, siehe LAMBERT & TUCKER, 1972), ist dies ein weiterer Weg, der vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass in

¹⁴⁷ Aus linguistischer Sicht handelt es sich beim ostbelgischen Dialekt um eine Sprachvariante des Hochdeutschen und nicht um eine eigene Sprache. Da es einige Ähnlichkeiten, aber auch etliche Unterschiede sowohl auf der lexikalischen als auch auf der grammatischen Ebene gibt, kann aus psycholinguistischer Sicht das Erlernen des Deutschen und des Niederdeutschen jedoch mit dem Erlernen des Französischen und des Italienischen verglichen werden (dies wird auch durch die in etwa vergleichbaren „verwandtschaftlichen Beziehungen“ zwischen diesen Sprachen gestützt, siehe Anhang A) – abgesehen davon, dass das Niederdeutsche kaum verschriftet ist (vor einigen Jahren wurde jedoch eine eigene Lautschrift für die ostbelgische Mundart entwickelt, siehe Grenzecho vom 5.11.2004, Seite 10).

der schulischen und in der außerschulischen Umgebung zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden, wobei die Kinder im Elternhaus beiden Sprachen begegnen.¹⁴⁸

Dass es sich bei dieser Kombination von Eltern-, Unterrichts- und Umgebungssprache tatsächlich um eine Alternative zu den klassischen Wegen zur Zweisprachigkeit handelt, zeigt auch die Analyse des Sprachgebrauchs der Eltern in den Familien der Kinder, die während ihrer Schullaufbahn zwischen den Zweigen gewechselt hatten. Obwohl die Zahlen insgesamt gering waren (nur 29 der 437 Kinder waren Wechsler), deuten sie doch darauf hin, dass einerseits die klassische Immersion (zu Hause wird die Fremdsprache gesprochen) in Ostbelgien nicht immer erfolgreich zu verlaufen scheint, denn 9 der 29 Wechsler waren in den Zweig zurück gekehrt, dessen Sprache von den Eltern gesprochen wurde. Andererseits waren von den 16 Wechslern mit zweisprachigen Eltern 11 in den französischsprachigen Zweig und nur 5 in den deutschsprachigen Zweig zurückgekehrt.

Da zweisprachige Eltern bevorzugt den französischsprachigen Schulzweig wählten, hatten die Schüler in diesem Zweig in ihrem häuslichen Umfeld wesentlich mehr Kontakt zu ihrer Fremdsprache und brachten damit andere (bessere?) Voraussetzungen für den Fremdsprachenunterricht in die Schule mit als die Kinder im deutschsprachigen Zweig.¹⁴⁹ Dieser Befund widerspricht den Darstellungen im Bericht von SIQUET ET AL. (1999). Dort ist zu lesen, die deutschsprachigen Kinder in der DG hätten mehr Kontakt zur französischen Sprache als die französischsprachigen Kinder zur deutschen. Außerdem wurden Befürchtungen geäußert, in französischsprachigen Zweigen käme das Deutsche zu kurz.¹⁵⁰

Der hohe Anteil deutsch-französischsprachiger Eltern könnte darauf hindeuten, dass in diesem Zweig mehr Kinder zweisprachig wären als im deutschsprachigen Zweig. Gestützt wird diese Vermutung durch den mit 68,3% recht hohen Anteil der Kinder mit zweisprachigen Geschwistern im französischsprachigen Zweig.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass fast 50% der Eltern der 435 Kinder, für die Angaben zum Sprachengebrauch in den Familien vorlagen, sowohl Deutsch als auch Französisch sprachen (wenn auch über die Kompetenz der Eltern in den Sprachen keine Aussagen möglich sind). Der im Vergleich dazu relativ geringe Anteil von Kindern mit zweisprachigen

¹⁴⁸ Allerdings waren in weniger als der Hälfte der Familien der Kinder mit zweisprachigen Eltern auch die Geschwister der Kinder zweisprachig. Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass in den wenigsten zweisprachigen Familien eine zweisprachige Kindererziehung realisiert wurde, obwohl die Eltern selbst zweisprachig waren.

¹⁴⁹ Es wird bei der Darstellung der allgemeinen Befunde der Wortschatztests (Benennungsaufgaben und Experimente) geprüft werden, ob die fremdsprachliche Kompetenz bei Kindern im französischsprachigen Zweig auch tatsächlich ausgeprägter war (siehe weiter unten).

¹⁵⁰ Aufgrund dieser Befürchtungen wurde bei der jüngsten Reformierung des ostbelgischen Unterrichtswesens beschlossen, rein frankophone Zweige in den Sekundarschulen einzustellen und stattdessen bilingualen Unterricht (50% in Deutsch und 50% in Französisch) zu erteilen (siehe Kapitel 5).

Geschwistern (unter 25%) deutet darauf hin, dass die Zweisprachigkeit in weniger als der Hälfte der Familien an die Kinder weitergegeben wurde. Das wiederum liefert Hinweise dafür, dass der Institution Schule bei der Entwicklung der Zweisprachigkeit in Deutsch und Französisch eine bedeutsame Rolle zukommen muss, was sich u. a. in dem Umstand widerspiegelt, dass zweisprachige Eltern überwiegend den französischsprachigen Zweig für ihr Kind wählten.

7.2 Die Einschätzung der Sprachkompetenz

Neben dem Sprachgebrauch der Familien sollte auf den Fragebögen auch eine Einschätzung der Sprachkompetenz in Deutsch, Französisch, Plattdeutsch (und anderen, ggf. handschriftlich zu ergänzenden Sprachen, siehe Fußnote 140) abgegeben werden. Die Erzieher gaben das Schätzurteil für die Kindergartenkinder ab, die Primarschüler schätzten ihre Kompetenz selbst ein. In beiden Fällen standen für das Schätzurteil fünfstufige Kategorien zur Verfügung.

Der Fremdsprachenunterricht der Primarschüler fand in Niveaugruppen statt. Je zwei Jahrgänge (die ersten und zweiten, die dritten und vierten sowie die fünften und sechsten Schuljahre) waren jeweils gemeinsam einer schwachen, einer mittleren und einer starken Niveaugruppe zugeordnet. Diese Zuordnung erfolgte auf der Basis der Einschätzung der Sprachkompetenz der Schüler in der Fremdsprache durch die Lehrer. Dies ermöglicht einen Vergleich der Selbst- und der Fremdeinschätzung der Primarschüler.

Die Schätzurteile waren maßgeblich für die Zuordnung der Kinder zur halbsprachigen, zur einsprachigen und zur zweisprachigen Gruppe. Anhand dieser Zuordnung wird in Kapitel 8 die Sprachkompetenz der Kinder der jeweiligen Sprachgruppe gezielt analysiert.

7.2.1 Die Einschätzung der Sprachkompetenz der Kindergartenkinder

Die Einschätzung der Sprachkompetenz der Kindergartenkinder in Deutsch, Französisch, Plattdeutsch und ggf. einer anderen Sprache wurde von den Erzieher/innen vorgenommen. Sie sollten angeben, wie oft die Kinder die jeweiligen Sprachen verwendeten.

Auf der Basis der Schätzurteile für Deutsch und Französisch wurde eine Zuordnung zu vier verschiedenen Sprachgruppen vorgenommen: halbsprachig, deutschsprachig, französischsprachig und zweisprachig. Maßgeblich für die Zuordnung waren die Schätzkategorien „oft“ und „sehr oft“. Halbsprachige Kinder verwendeten den Angaben der Erzieher/innen zufolge keine der beiden Sprachen „oft“ oder gar „sehr oft“. Einsprachige Kinder verwendeten entweder Deutsch (deutschsprachig) oder Französisch (französischsprachig) „oft“ oder „sehr oft“. Andere Sprachen wurden entweder nicht genannt

oder die Häufigkeit ihrer Verwendung wurde geringer eingeschätzt. Zweisprachige Kinder verwendeten der Erziehereinschätzung gemäß beide Sprachen „oft“ bzw. „sehr oft“.

Für die Auswertung der Daten und die Darstellung der Befunde in Abbildung 7.2.1 auf der folgenden Seite wurde zwischen den Sprachzweigen differenziert, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass in den beiden Kindergärten vorrangig entweder Deutsch oder Französisch mit den Kindern gesprochen wurde und die jeweils andere Sprache eine eher geringe Rolle spielte (siehe Kapitel 5).

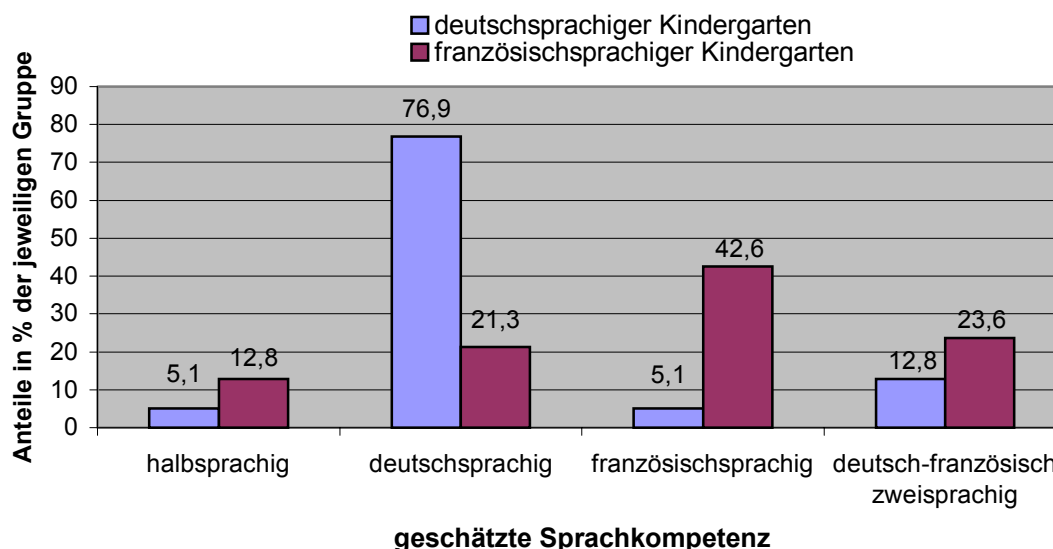


Abb. 7.2.1: Sprachgruppen nach Einschätzung der Erzieher

Angegeben sind die prozentualen Anteile der Kinder je Sprachgruppe. Für 78 Kinder des deutschsprachigen und 47 Kinder des französischsprachigen Kindergartens lagen ausgefüllte Fragebögen vor. Halbsprachige Kinder sprachen weder Deutsch noch Französisch oft bzw. sehr oft, deutsch- bzw. französischsprachige Kinder sprachen Deutsch bzw. Französisch oft bzw. sehr oft (und andere Sprachen seltener) und zweisprachige Kinder sprachen sowohl Deutsch als auch Französisch oft bzw. sehr oft.

Lesebeispiel: Für 5,1% der Kinder im deutschsprachigen Kindergarten und 12,8% der Kinder im französischsprachigen Kindergarten hatten die Erzieher/innen angegeben, die Kinder verwendeten weder Deutsch noch Französisch „oft“ bzw. „sehr oft“.

Im deutschsprachigen Kindergarten wurden vier Kinder (5,1%) zum Zeitpunkt der Erhebung von den Erziehern als halbsprachig eingeschätzt; sie verwendeten weder Deutsch noch Französisch „oft“ oder gar „sehr oft“. Vier weitere Kinder wurden als französischsprachig eingeschätzt (sie verwendeten Französisch „oft“ bzw. „sehr oft“ und ggf. andere Sprachen seltener). Mit 76,9% war mehr als drei Viertel der Kinder im deutschsprachigen Kindergarten auch tatsächlich deutschsprachig (sie verwendeten Deutsch „oft“ bzw. „sehr oft“ und ggf. andere Sprachen seltener). 12,8% der Kinder waren gemäß Erziehereinschätzung bilingual und sprachen Deutsch und Französisch „oft“ bzw. „sehr oft“.

Im französischsprachigen Kindergarten sprachen sechs Kinder (12,8%) weder Deutsch noch Französisch „oft“ bzw. „sehr oft“ und wurden demnach als halbsprachig eingeschätzt. Mehr als ein Fünftel (21,3%) der Kinder im französischsprachigen Kindergarten wurde von den Erziehern als deutschsprachig beurteilt (sie verwendeten Deutsch „oft“ bzw. „sehr oft“ und ggf. andere Sprachen seltener) und ein sogar noch etwas größerer Anteil (23,6%) wurde als bilingual eingestuft. Mit einem Anteil von 42,6% wurde weniger als die Hälfte der Kinder als französischsprachig eingeschätzt. Damit verwendete im deutschsprachigen Kindergarten ein deutlich größerer Anteil der Kinder die Sprache des Kindergartens „oft“ oder gar „sehr oft“ als im französischsprachigen Kindergarten.

7.2.2 Die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz der Primarschüler

Die Primarschüler schätzten ihre Kompetenz in den Sprachen Deutsch, Französisch, Plattdeutsch (und ggf. weiteren, handschriftlich auf den Fragebögen zu ergänzenden Sprachen) selbst ein. Sie konnten zwischen den Schätzkategorien „sehr gut“, „gut“, „mittelmäßig“, „nicht so gut“ und „gar nicht“ wählen.

Auf der Basis der Schätzurteile für Deutsch und Französisch wurde auch hier eine Zuordnung zu den vier Sprachgruppen halbsprachig, deutschsprachig, französischsprachig und zweisprachig vorgenommen. Maßgeblich für die Zuordnung waren – ähnlich wie bei den Kindergartenkindern - die Schätzkategorien „gut“ und „sehr gut“. Halbsprachige Schüler sprachen ihren Angaben zufolge keine der beiden Sprachen „gut“ oder gar „sehr gut“. Einsprachige Schüler konnten entweder Deutsch (deutschsprachig) oder Französisch (französischsprachig) „gut“ oder „sehr gut“ sprechen. Andere Sprachen wurden entweder nicht genannt oder geringer eingeschätzt. Zweisprachige Schüler sprachen ihrer Einschätzung gemäß beide Sprachen „gut“ bzw. „sehr gut“.

Für die Auswertung wurde auch hier - wie bei den Kindergartenkindern - zwischen den Zweigen differenziert, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass in den Primarschulen entweder Deutsch oder Französisch Unterrichtssprache und die jeweils andere Sprache Fremdsprache war.

Abbildung 7.2.2 auf der folgenden Seite ist zu entnehmen, dass im deutschsprachigen Zweig der Primarschule sich sechs Schüler (4%) und im französischsprachigen Zweig fünf Schüler (3,1%) selbst als halbsprachig einschätzten. Sie sprachen ihrer eigenen Ansicht nach weder Deutsch noch Französisch „gut“ oder gar „sehr gut“. Ähnlich gering war mit drei Schülern (1,9%) in der deutschsprachigen Primarschule die Anzahl der französischsprachigen und mit sieben Schülern (4,7%) in der französischsprachigen Primarschule die Anzahl der deutschsprachigen Schüler. Bei diesen Schülern war folglich gemäß ihrer

Selbsteinschätzung die jeweilige Fremdsprache des Zweiges dominant. Dem standen im deutschsprachigen Zweig mehr als zwei Drittel (69,1%) der Schüler gegenüber, die sich selbst als deutschsprachig einschätzten, wobei sich im französischsprachigen Zweig der Primarschule nur gut ein Drittel (39,1%) der Schüler als französischsprachig eingeschätzt hatte.

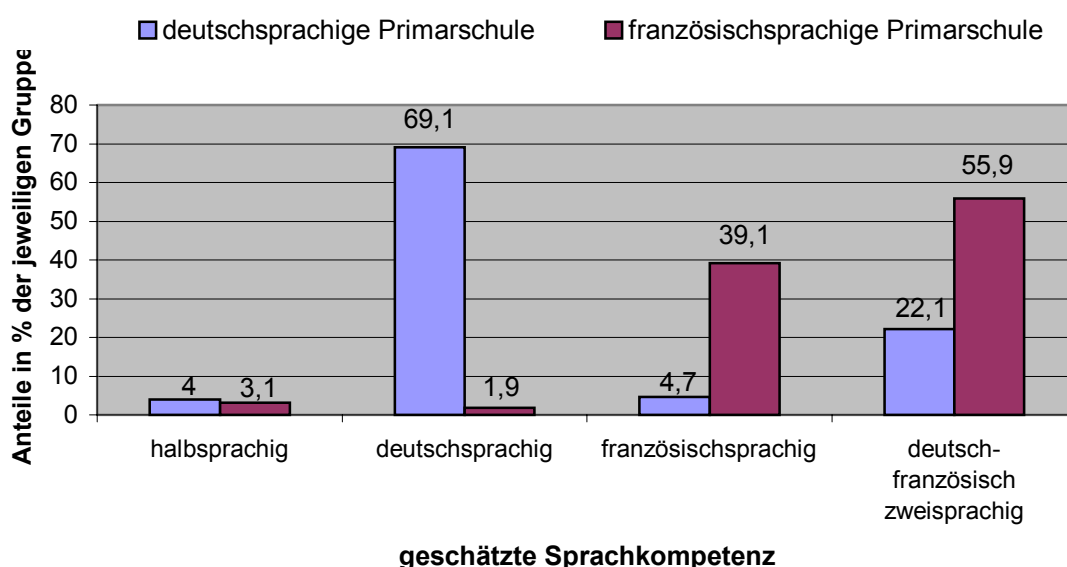


Abb. 7.2.2: Sprachgruppen nach Einschätzung der Primarschüler

Angegeben sind die prozentualen Anteile der Schüler je Sprachgruppe. 149 Schüler der deutschsprachigen und 161 Schüler der französischsprachigen Primarschule nahmen an der Erhebung teil. Halbsprachige Schüler sprachen weder Deutsch noch Französisch gut bzw. sehr gut, deutsch- bzw. französischsprachige Schüler sprachen Deutsch bzw. Französisch gut bzw. sehr gut (und andere Sprachen weniger gut) und zweisprachige Schüler sprachen sowohl Deutsch als auch Französisch gut bzw. sehr gut.

Lesebeispiel: 4% der Schüler der deutschsprachigen Primarschule und 3,1% der Schüler in der französischsprachigen Primarschule hatten angegeben, sie könnten weder Deutsch noch Französisch „gut“ bzw. „sehr gut“ sprechen.

Auffallend ist auch der unterschiedliche Anteil der zweisprachigen Schüler in den beiden Zweigen. Während sich in der deutschsprachigen Primarschule nur 22,1% der Schüler als zweisprachig einschätzten, betrug in der französischsprachigen Primarschule der Anteil derjenigen, die sich als deutsch-französisch zweisprachig einschätzten, sogar 55,9%.

7.2.3 Die Niveaugruppenzugehörigkeit im Fremdsprachenunterricht

Die Primarschüler waren vom ersten Schuljahr an für den Fremdsprachenunterricht in Niveaugruppen unterteilt. Die Zuordnung erfolgte in der Regel im letzten Kindergartenjahr und ggf. erneut vor dem Übergang in die zweite bzw. dritte Klasse.¹⁵¹

Die Erstklässler waren in zwei Leistungsgruppen (schwach mit keinen bis geringen Vorkenntnissen und stark mit mittleren bis ausgeprägten Vorkenntnissen in der Fremdsprache) unterteilt, in allen anderen Jahrgangsstufen (zwei, drei und vier sowie fünf und sechs) erfolgte eine Unterteilung in drei Leistungsstufen (schwach mit geringen, mittel mit mittleren und stark mit ausgeprägten Vorkenntnissen). Auch hier wurde für die Auswertung zwischen den Zweigen differenziert, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass in den beiden Zweigen der Primarschulen entweder Deutsch oder Französisch die Fremdsprache war.

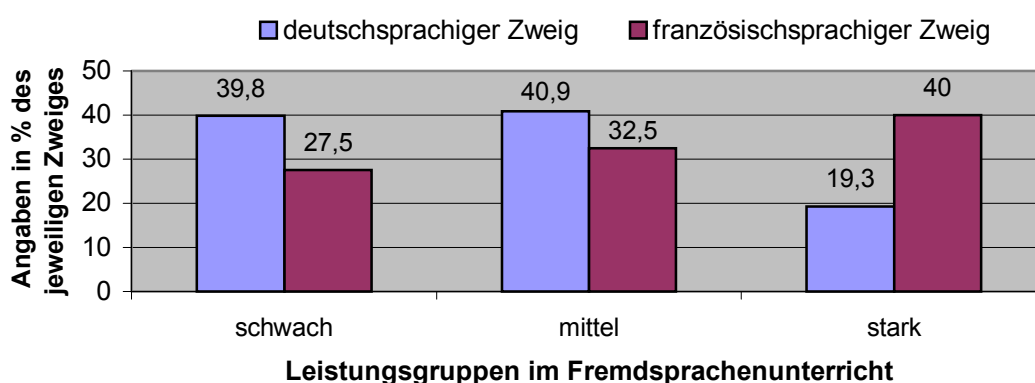


Abb. 7.2.3: Niveaugruppen des Fremdsprachenunterrichts

Angegeben sind die prozentualen Anteile der Schüler je Niveaugruppe. Es konnte von 171 Kindern im deutschsprachigen und 160 Kindern im französischsprachigen Zweig die Niveaugruppenzugehörigkeit ermittelt werden¹⁵²

Lesebeispiel: 39,8 % der Kinder im deutschsprachigen und 27,5% der Kinder im französischsprachigen Zweig waren einer schwachen Leistungsgruppe im Fremdsprachenunterricht zugeordnet.

Die Verteilung der Schüler in den Leistungsgruppen des Fremdsprachenunterrichts zeigt in den beiden Zweigen ein nahezu entgegengesetztes Bild. Während im deutschsprachigen Zweig mit jeweils ca. 40 % etwa gleich viele Schüler einer schwachen und einer mittleren Gruppe zugeordnet waren und der Anteil der starken Schüler mit unter 20% sehr gering war, verhielt es sich im französischsprachigen Zweig beinahe umgekehrt. Hier hatten mit über

¹⁵¹ Die meisten Kinder verblieben während ihrer Schullaufbahn in der Leistungsgruppe, der sie einmal zugeordnet worden waren. Grundsätzlich war jedoch sowohl ein Aufstieg in die eine höhere Stufe als auch ein Abstieg möglich (wobei letzterer äußerst selten vorkam).

¹⁵² Dazu zählen auch einige Vorschüler, für die bereits Angaben zur Niveaugruppenzugehörigkeit vorlagen, von einigen Primarschülern fehlten sie jedoch.

50% die starken Schüler den größten Anteil und die mittleren und schwachen Gruppen waren mit je ca. 30% relativ schwach besetzt.

Es fragt sich nun, inwieweit die Zuordnung zu den Leistungsgruppen im Fremdsprachenunterricht sich in den Schätzurteilen widerspiegelt, die die Schüler selbst bzgl. ihrer Kompetenz in der Fremdsprache abgegeben hatten. In Tabelle 7.2.3 ist die Verteilung auf die Leistungsgruppen dargestellt und es wurde die Korrelation zwischen den Schätzurteilen und der Niveaugruppenzugehörigkeit errechnet.

Tab. 7.2.3: Niveaugruppen und Schätzurteile in der Fremdsprache

Angegeben sind die absoluten Zahlen der Schüler je Gruppe sowie (in Klammern) ihre prozentualen Anteile (die Spaltensummen ergeben jeweils 100%) und die Korrelationskoeffizienten (Spearman-Rho, Signifikanz in Klammern)¹⁵³ der Schüler für den Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Kompetenz in der Fremdsprache und der Zugehörigkeit zur Niveaugruppe im Fremdsprachenunterricht.

Lesebeispiel: 9 der 13 Erstklässler, die einer schwachen Leistungsgruppe im Fremdsprachenunterricht zugeordnet waren, gaben an, sie könnten die Fremdsprache „gar nicht“ (7 Kinder) bzw. „nicht so gut“ (2 Kinder) sprechen.

	Leistungsgruppen der Erstklässler im Fremdsprachenunterricht			Leistungsgruppen der Zweit- bis Sechstklässler im Fremdsprachenunterricht			
Schätzurteil	schwach	stark	gesamt	schwach	mittel	stark	gesamt
<i>gar nicht</i>	7 (53,8%)	3 (16,7%)	10	11 (13,3%)	4 (4,0%)	0	15
<i>nicht so gut</i>	2 (15,4%)	1 (5,6%)	3	38 (45,8%)	27 (26,7%)	8 (8,2%)	73
<i>mittelmäßig</i>	2 (15,4%)	6 (33,3%)	8	22 (26,5%)	38 (37,6%)	19 (19,6%)	79
<i>gut</i>	1 (7,7%)	5 (27,8%)	6	9 (10,8%)	17 (16,8%)	23 (23,7%)	49
<i>sehr gut</i>	1 (7,7%)	3 (16,7%)	4	3 (3,6%)	15 (14,9%)	47 (48,5%)	65
<i>gesamt</i>	13	18	31	83	101	97	281
Spearman-Rho	.426 (.017)			.547 (.000)			

Der Tabelle kann entnommen werden, dass in jeder Leistungsgruppe der Anteil der Kinder, die ihre fremdsprachliche Kompetenz der Niveaugruppe entsprechend eingeschätzt hatten, deutlich überwog. Allerdings sind auch in jeder Gruppe Ausreißer zu verzeichnen. Dies spiegelt sich auch in den mittleren positiven Korrelationen wider.

7.2.4 Die Diskussion der Schätzurteile

Die Schätzurteile in Deutsch und Französisch wurden herangezogen, um die Kinder Sprachgruppen zuzuordnen. Als halbsprachig galten Kinder, die keine der beiden Sprachen „gut“ oder „sehr gut“ sprachen (bzw. bei den Kindergartenkindern „oft“ oder „sehr oft“ verwendeten). Außerdem wurde zwischen deutschsprachigen und französischsprachigen

¹⁵³ Dies ist ein nichtparametrisches Maß, das sich für das Errechnen von Zusammenhängen bei ordinal skalierten Daten (das sind nichtmetrische Daten, die eine Rangreihe bilden) eignet.

Kindern differenziert (z.B. deutschsprachige Kinder sprachen Deutsch „gut“ oder „sehr gut“ und andere Sprachen gar nicht oder schlechter bzw. seltener). Als zweisprachig galten Kinder, die sowohl Deutsch als auch Französisch „gut“ oder „sehr gut“ (bzw. „oft“ oder „sehr oft“) sprachen.

Die Sichtung der Daten ergab, dass die Kinder im deutschsprachigen Kindergarten (mit einem Anteil von 76,9%) und auch die Schüler in der deutschsprachigen Primarschule (mit einem Anteil von 69,1%) überwiegend deutschsprachig waren. Dagegen war der Anteil der französischsprachigen Kinder sowohl im französischsprachigen Kindergarten (42,6%) als auch in der französischsprachigen Primarschule (39,1%) deutlich geringer. Stattdessen wurde ein erheblich größerer Anteil geschätzt zweisprachiger Kinder in den französischsprachigen Zweigen sowohl des Kindergartens (23,6%) als auch der Primarschule (55,9%) ermittelt als in den deutschsprachigen Zweigen (Kindergarten 12,8% und Primarschule 22,1%).

Dieses Bild spiegelt sich auch in der Zuordnung der Primarschüler zu den Leistungsgruppen des Fremdsprachenunterrichts wider. Im französischsprachigen Zweig waren mit einem Anteil von 40% wesentlich mehr Schüler einer starken Leistungsgruppe im Fremdsprachenunterricht zugeordnet worden als im deutschsprachigen Zweig, in dem nur 19,3% der Primarschüler einer starken Leistungsgruppe angehörten.

Damit spiegeln die Schätzurteile das Bild des Sprachgebrauchs in den Familien wider. Auch hier überwogen im deutschsprachigen Zweig die deutschsprachigen und im französischsprachigen Zweig die deutsch-französisch zweisprachigen Eltern. Offenbar verfügten die Kinder in den französischen Sprachzweigen über einen Bonus für die Entwicklung der Zweisprachigkeit durch überwiegend zweisprachige Elternhäuser, der sich in den subjektiven Kompetenzmaßen widerspiegelt und während der Primarschulzeit weitgehend bestehen blieb.

Um diese These zu prüfen, ist eine Gegenüberstellung der Elternsprachen und der Sprachgruppen der Kinder erforderlich. Sie erfolgt in Tabelle 7.2.1 auf der folgenden Seite. Es zeigt sich, dass sich der Sprachgebrauch der Eltern am deutlichsten bei den deutschsprachigen und bei den zweisprachigen Kindern widerspiegelte. In beiden Sprachgruppen verwendeten jeweils zu einem Anteil von ca. 70% die Eltern die Sprache der Gruppe, der die Kinder auch gemäß der Einschätzung ihrer Sprachkompetenz zugeordnet worden waren. Die französischsprachigen Kinder hatten etwa zur Hälfte auch

französischsprachige Eltern und zu einem etwas geringeren Anteil (41,5%) zweisprachige Eltern. Am stärksten durchmischt war die Gruppe der halbsprachigen Kinder.¹⁵⁴

Tab. 7.2.1: Elternsprachen und geschätzte Sprachgruppen der Kinder

Angegeben sind die Anteile der Kinder in % der jeweiligen Sprachgruppe, D = Deutsch, F = Französisch

Lesebeispiel: 23,8% der als halbsprachig eingestuften Kinder (diese Kinder sprachen weder Deutsch noch Französisch „oft“ oder „sehr oft“ bzw. „gut“ oder „sehr gut“) hatten Eltern, die weder Deutsch noch Französisch sprachen.

Eltern- sprachen	Sprachgruppen der Kinder n = 435			
	halbsprachig n = 21	deutschsprachig n = 176	französischsprachig n = 94	zweisprachig n = 144
weder D noch F	23,8%	1,7%	5,3%	2,8%
D	47,6%	70,5%	1,1%	14,6%
F	14,3%	1,1%	52,1%	12,5%
D und F	14,3%	26,7%	41,5%	70,1%

Es wäre möglich, dass die Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch der Eltern und der Sprachgruppenzugehörigkeit der Kinder sich im Kindergarten und in der Primarschule unterscheiden, u. a. weil die Sprachkompetenz der Kindergartenkinder durch die Erzieher eingeschätzt wurde, die Primarschüler ihre Kompetenz jedoch selbst einschätzten. Außerdem könnte dieser Zusammenhang in den beiden Zweigen unterschiedlich aussehen, zumal die Verteilung der Sprachgruppen in den beiden Zweigen unterschiedlich war. Um dies zu prüfen, wurde auf der folgenden Seite für die vier Gruppen der Korrelationskoeffizient (Spearman-Rho) für den Zusammenhang zwischen den Elternsprachen und der geschätzten Sprachgruppenzugehörigkeit der Kinder ermittelt.¹⁵⁵

Am stärksten ist der Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch der Eltern (weder Deutsch noch Französisch, Deutsch, Französisch sowie Deutsch und Französisch) und der Zuordnung der Kinder zu einer der vier Sprachgruppen (halbsprachig, deutschsprachig, französischsprachig, deutsch-französisch zweisprachig) für die deutschsprachigen Kindergartenkinder. Hier scheint am ehesten zu gelten: Waren die Eltern ein- oder

¹⁵⁴ In dieser Gruppe könnte es besonders wichtig sein, die anderen Sprache neben Deutsch und Französisch, die bei dieser Auswertung nicht berücksichtigt worden waren, mit einzubeziehen, um zu klären, ob es sich tatsächlich um eine doppelte Halbsprachigkeit im Sinne einer „missglückten“ Zweisprachigkeit handelt (eine Semilingualität, siehe dazu Kapitel 4) oder auch um einen möglicherweise gestörten Erstspracherwerb oder einfach darum, dass eine andere Sprache dominant war (siehe dazu die detaillierte Analyse der Sprachkompetenz der halbsprachigen Kinder in Kapitel 8).

¹⁵⁵ Zu diesem Zweck waren die Elternsprachen (0 = weder D noch F, 1 = deutschsprachig, 2 = französischsprachig und 3 = zweisprachig) und die Sprachgruppen der Kinder (0 = halbsprachig, 1 bis 3 siehe Kodierung der Elternsprache) in vergleichbarer Weise kodiert worden.

zweisprachig, so galt dies auch für die Kinder. In den übrigen drei Gruppen wurde jeweils ein eher schwacher Zusammenhang ermittelt.

Tab. 7.2.2: Zusammenhang zwischen Elternsprachen und geschätzter Sprachgruppe des Kindes je Sprachzweig

Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten Spearman-Rho für jede Untergruppe.
 ** $p \leq .000$, * $p \leq .050$

Lesebeispiel: Der Sprachgebrauch der Eltern (weder Deutsch noch Französisch, deutschsprachig, französischsprachig und deutsch-französisch zweisprachig) korrelierte mit der Sprachgruppe der Kinder (halb-, deutsch-, französisch- und zweisprachig) im deutschsprachigen Kindergarten zu .631 hoch signifikant.

	deutschsprachig	französischsprachig
Kindergarten	.631**	.345*
Primarschule	.349**	.335**

Der vergleichsweise schwache Zusammenhang zwischen Elternsprache und geschätzter Sprachgruppenzugehörigkeit könnte bedeuten, dass im französischsprachigen Kindergarten und in den beiden Primarschulen der Beitrag, den diese Einrichtungen zur Sprachentwicklung der Kinder – insbesondere bezogen auf die Zweisprachigkeit - leisteten, besonders groß war. Je weniger „deckungsgleich“ die Elternsprachen und die Sprachkompetenzen der Kinder sind, umso eher kann angenommen werden, dass im Kindergarten bzw. in der Schule eine andere Sprache gefördert wurde als im Elternhaus. Diese Annahme ist für die Analyse der verschiedenen Wege zur Zweisprachigkeit besonders wichtig, und es wird bei der detaillierten Analyse der Sprachgruppen in Kapitel 8 darauf zurückgekommen werden.

Insgesamt zeigen die Befunde erwartungsgemäß, dass der Beitrag, den das Elternhaus zur Entwicklung der Zweisprachigkeit der Kinder leistet, sehr hoch ist, zumal 70% der geschätzt zweisprachigen Kinder einem zweisprachigen Elternhaus entstammten. Allerdings müssen bei knapp einem Drittel geschätzt zweisprachiger Kinder andere Faktoren als die Herkunftssprache zur Zweisprachigkeit beigetragen haben (z.B. ein Sprachbad oder auch der Sprachgebrauch der Großeltern, der jedoch wegen der großen Zahl der fehlenden Angaben nicht diesbezüglich analysiert werden kann).

7.3 Die Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe

Die mündliche Bildbenennungsaufgabe war wesentlicher Bestandteil der Hauptuntersuchung 2001, an der nahezu alle Kinder der Einrichtung teilgenommen hatten, und wurde drei Jahre später erneut mit den Sechstklässlern durchgeführt.

7.3.1 Die Bildbenennungsaufgabe in der Hauptuntersuchung

Von Juni bis Dezember 2001 wurde als Hauptuntersuchung parallel zur Fragebogenerhebung eine mündliche Bildbenennungsaufgabe durchgeführt. Ziel dieser Studie war es, anhand der Quantifizierung des Wortschatzumfangs die verschiedenen Ausprägungen der Sprachkompetenz in Deutsch und in Französisch der ostbelgischen Kinder objektiv zu erfassen. Ein Wortschatztest, der objektiv, zuverlässig und gültig (siehe KLAUER, 1982 und INGENKAMP, 1985) etwas über die Sprachkompetenz in zwei Sprachen aussagen soll, muss in beiden Sprachen vergleichbar trennscharf sein. Die Trennschärfekoeffizienten für jedes der eingesetzten Bilder finden sich im Anhang C6.3. Die Tabelle dort zeigt, dass jedes Item in beiden Sprachen, beiden Sprachzweigen und beiden Versionen relativ hoch mit der Summe aller anderen Items korreliert.

Für die Darstellung der Leistung, die die Kinder bei der Bildbenennung erbrachten, wurden für jede Altersstufe der 437 Kinder die mittlere Gesamtpunktzahl sowie die je Sprache erreichte mittlere Punktzahl errechnet. Die absoluten Zahlen der Kinder je Altersgruppe sowie die Standardabweichungen der Mittelwerte finden sich im Anhang in Tabelle C6.4.1.

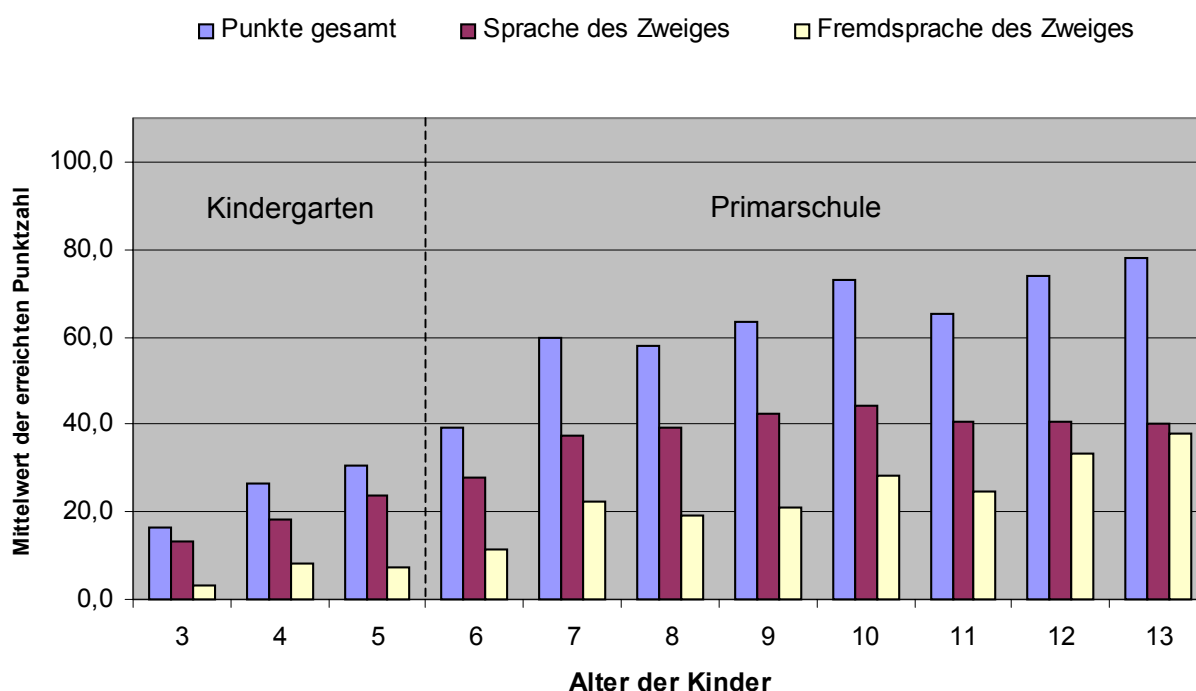


Abb. 7.3.1.1: Insgesamt und je Sprache erreichte mittlere Punktzahl bei der Bildbenennung in den Altersgruppen

Die maximale Punktzahl lag bei 106 (53 Punkte je Sprache).

Lesebeispiel: Die dreijährigen Kinder erzielten im Mittel ca. 16 Punkte, davon ca. 13 Punkte in der Sprache des Zweiges und ca. 3 Punkte in der jeweiligen Fremdsprache.

Abbildung 7.3.1.1 ist zu entnehmen, dass dreijährige Kinder in der Sprache des jeweiligen Zweiges im Mittel mehr als 10% der maximal erreichbaren Punktzahl erzielt hatten und somit die Aufgabe recht gut bewältigten. Bei den ältesten Kindern kam es auch in der Sprache des jeweiligen Zweiges zu keinem Deckeneffekt (wo er am ehesten zu erwarten gewesen wäre). Im Mittel fehlten an der maximal erreichbaren Punktzahl ca. 10 Punkte.¹⁵⁶

Der auf der Basis der mündlichen Bildbenennungsaufgabe ermittelte Gesamtwortschatz stieg über die Altersstufen nahezu monoton an. Das galt für den Wortschatz in der Sprache des Zweiges vor allem bis zur Altersgruppe der 8-jährigen Kinder, bei den älteren Kindern flacht die Kurve leicht ab. Es fällt allerdings auf, dass der Beitrag, den die Fremdsprache zum Gesamtwortschatz leistete, bei den älteren Kindern deutlich anstieg. Vor allem bei den 11-13jährigen Kindern verringerte sich mit zunehmendem Alter die Differenz zwischen den erreichten mittleren Punktzahlen in der Sprache des Zweiges und in der Fremdsprache so weit, dass die mittleren Punktzahlen bei den ältesten Schülern in beiden Sprachen sogar annähernd vergleichbar waren.

Es stellt sich nun die Frage, ob sich der auf der Basis der Befunde der mündlichen Bildbenennungsaufgabe ermittelte Wortschatzzuwachs in der Fremdsprache in den Zweigen unterscheidet. Die Analyse des Sprachgebrauchs in den Familien und auch der Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder und ihre Verteilung auf die verschiedenen Sprachgruppen (siehe Kapitel 7.1 und 7.2) deuten darauf hin, dass hier Unterschiede zu erwarten sind. Um dies zu prüfen, wurde für jede Altersgruppe der Mittelwert der in der jeweiligen Fremdsprache erreichten Punktzahlen errechnet. Dazu wurde für die Auswertung zwischen den Zweigen differenziert.

Abbildung 7.3.1.2 ist zu entnehmen, dass tatsächlich in allen Altersgruppen ein deutlich umfassenderer Wortschatz in der Fremdsprache bei den Kindern im französischsprachigen Zweig zu verzeichnen war als bei den Kindern im deutschsprachigen Zweig. In nahezu allen Altersgruppen (bis auf die 3-, 5- und 6jährigen Kinder) sind die Mittelwertunterschiede statistisch signifikant (siehe Tabelle C6.4.2 im Anhang C6.4; dort finden sich auch die absoluten Zahlen der Kinder je Altersgruppe).

Im Kindergarten dürften die Mittelwertunterschiede überwiegend auf die unterschiedlichen Herkunftssprachen zurückzuführen sein und damit auf den umfassenderen Kontakt der Kinder zur Fremdsprache im Elternhaus. Für die Primarschüler scheint dies zum Teil ebenfalls zu gelten, allerdings dürften hier noch andere Gründe eine Rolle spielen (siehe dazu die Auswertungen in Kapitel 8).

¹⁵⁶ Nur drei Kinder erzielten die volle Punktzahl in ihrer Unterrichtssprache und in der Fremdsprache wurde die maximale Punktzahl von keinem Kind erreicht.

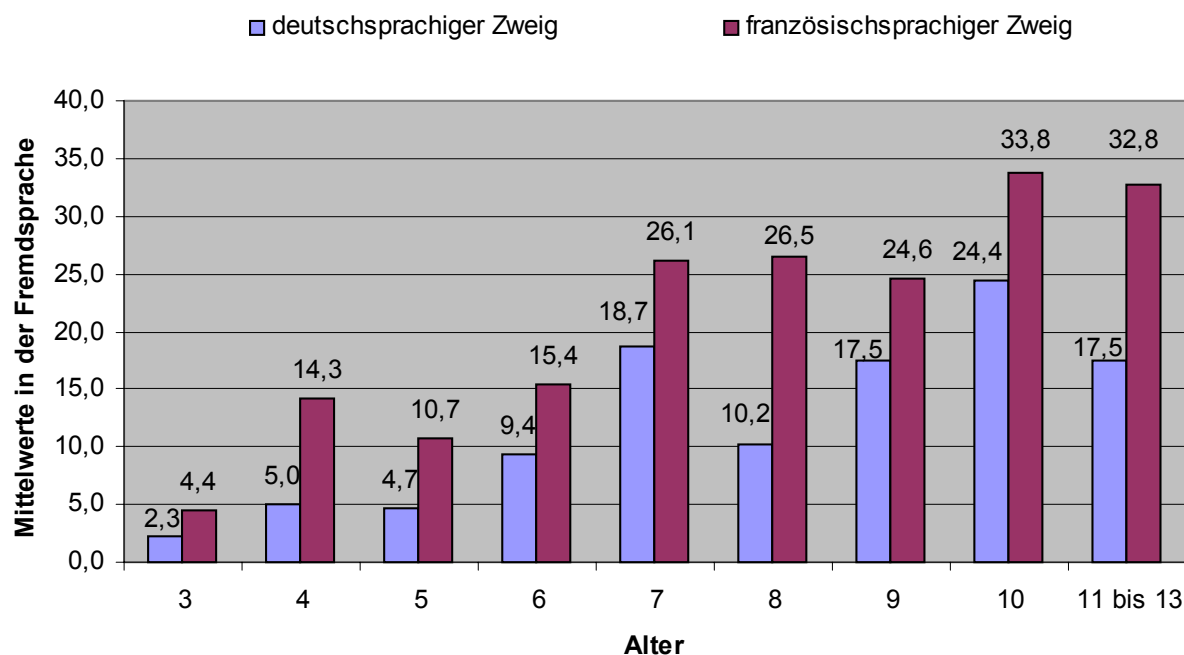


Abb. 7.3.1.2: In der Fremdsprache erreichte mittlere Punktzahl bei der Bildbenennung in den Altersgruppen je Zweig

Die insgesamt maximal erreichbare Punktzahl bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe lag bei 53 Punkten je Sprache (im deutschsprachigen Zweig in Französisch, im französischsprachigen Zweig in Deutsch). Die absoluten Zahlen der Kinder je Altersgruppe¹⁵⁷ sowie die Standardabweichungen der Mittelwerte der erreichten Punktzahlen je Altersgruppe finden sich in Tabelle C6.4.2 im Anhang C6.4.

Lesebeispiel: Die dreijährigen Kinder im deutschsprachigen Kindergarten erzielten im Mittel 2,3 Punkte in ihrer Fremdsprache Französisch.

Als nächstes soll untersucht werden, ob sich Belege dafür finden lassen, dass die Kompetenz des Deutschen sich bei Dialektsprechern und Nicht-Dialektsprechern unterscheidet. Dazu wurde die mittlere erreichte Punktzahl bei der Bildbenennungsaufgabe in deutscher Sprache in Abhängigkeit davon ermittelt, wie hoch die Kompetenz im lokalen Dialekt, dem Plattdeutschen, eingeschätzt worden war.

Außerdem wurden auch die in deutscher Sprache gemachten Fehler betrachtet, da eine negative Beeinflussung des Deutschen sich nicht nur auf die lexikalische Ebene beschränken, sondern auch auf grammatische Strukturen (wie z.B. die verschiedenen unbestimmten Artikel) erstrecken könnte.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Die 11- bis 13-jährigen Kinder wurden zusammengefasst, da aus organisatorischen Gründen nur wenige 12-jährige und gar keine 13-jährigen Kinder aus dem germanophonen Zweig befragt werden konnten. Die germanophonen Kinder waren im Mittel signifikant jünger (11,1 vs. 11,5 Jahre) als die Kinder dieser Altersgruppe im frankophonen Zweig. Dies ist bei der Betrachtung der Befunde ggf. zu berücksichtigen.

¹⁵⁸ Auf eine detaillierte Fehleranalyse wurde verzichtet, da die erwarteten Artikel- und Stellungsfehler zwar auftraten, ihre Zahl insgesamt jedoch sehr gering war.

Tab. 7.3.1.1: Geschätzte dialektale Kompetenz sowie Punkte & Fehler im Deutschen

Angegeben sind die Mittelwerte der in deutscher Sprache erzielten Punkte und der Fehler bei der Bildbenennungsaufgabe je nach geschätzter Sprachkompetenz des Dialekts.

Lesebeispiel: Kinder, die den Dialekt nicht sprechen konnten, erzielten im Mittel 26,21 Punkte in deutscher Sprache bei der Bildbenennungsaufgabe.

Einschätzung Dialekt	Anzahl der Kinder je Gruppe	Punkte in Deutsch		Fehler in Deutsch	
		<i>Mittelwert</i>	<i>Standard- abweichung</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Standard- abweichung</i>
gar nicht	151 ¹⁵⁹	26,21	14	4,85	4,4
nicht so gut	69	35,51	11,3	3,4	3,1
mittelmäßig	40	38,45	8,4	2,2	2,9
gut	57	34,93	12	2,9	2,7
sehr gut	37	36,84	9,8	2,3	2,8
H-Test		.000		.000	

Tabelle 7.3.1.1 liefert keine Belege für eine Beeinträchtigung des Deutschen durch den Gebrauch des Dialekts. Der Vergleich zwischen den Gruppen der Kinder, die den Dialekt nicht sprechen konnten, und solchen, die ihn ihrer Einschätzung gemäß beherrschten, zeigt, dass von Dialektsprechern in deutscher Sprache sogar mehr Punkte erzielt und weniger Fehler gemacht wurden als von Nicht-Dialektsprechern.¹⁶⁰

7.3.2 Die Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe

Im September 2004 wurde die Bildbenennungsaufgabe erneut mit Schülern der Primarschule durchgeführt, die bereits an der Hauptuntersuchung im November und Dezember 2001 teilgenommen hatten. Es wurde geprüft, ob die Aufgabe geeignet war, den Wortschatzzuwachs abzubilden, der durch die drei zwischen den Erhebungen liegenden Jahre zu erwarten war. Damit konnte ein weiterer Beitrag zur Prüfung der Testgüte der Bildbenennungsaufgabe geleistet werden.

Die 35 Schüler, die an der wiederholten Durchführung der Bildbenennungsaufgabe teilnahmen, waren bei der ersten Erhebung zwischen 7 und 10 Jahre alt gewesen und bei der erneuten Durchführung entsprechend zwischen 10 und 13 Jahre alt. Sie hatten bei der Erhebung zur Hauptuntersuchung 2001 ein drittes (24 Schüler) oder viertes (11 Schüler) Schuljahr besucht und waren 2004 bei der Wiederholung der Aufgabe alle Schüler einer

¹⁵⁹ Auch wenn Immigrantenkinder in die Analyse nicht einbezogen werden (bei denen gemäß Einschätzung eine „ausländische“ Sprache dominant war), ändert sich die Befundlage nicht.

¹⁶⁰ Für die französische Sprache zeigte sich bei den erreichten Punkten der Dialektsprecher ein ähnliches Bild wie für die deutsche Sprache (Kinder, die gut Plattdeutsch konnten, erzielten die meisten Punkte, ANOVA, $p = .016$), bei den Fehlern waren keine signifikanten Unterschiede zu verzeichnen (siehe Tabelle C6.4.3 im Anhang C6.4).

sechsten Klasse der Primarschule.¹⁶¹ Die Bildbenennungsaufgabe wurde mit demselben Erhebungsmaterial wie in der Hauptuntersuchung im Anschluss an die Experimente (siehe weiter unten) durchgeführt.¹⁶²

In Abbildung 7.3.2.1 wurden für jeden Zweig der Primarschule (14 Schüler waren im deutschsprachigen und 21 im französischsprachigen Zweig) und für jede Sprache die jeweils bei den Erhebungen 2001 und 2004 erzielten mittleren Punktzahlen einander gegenübergestellt.

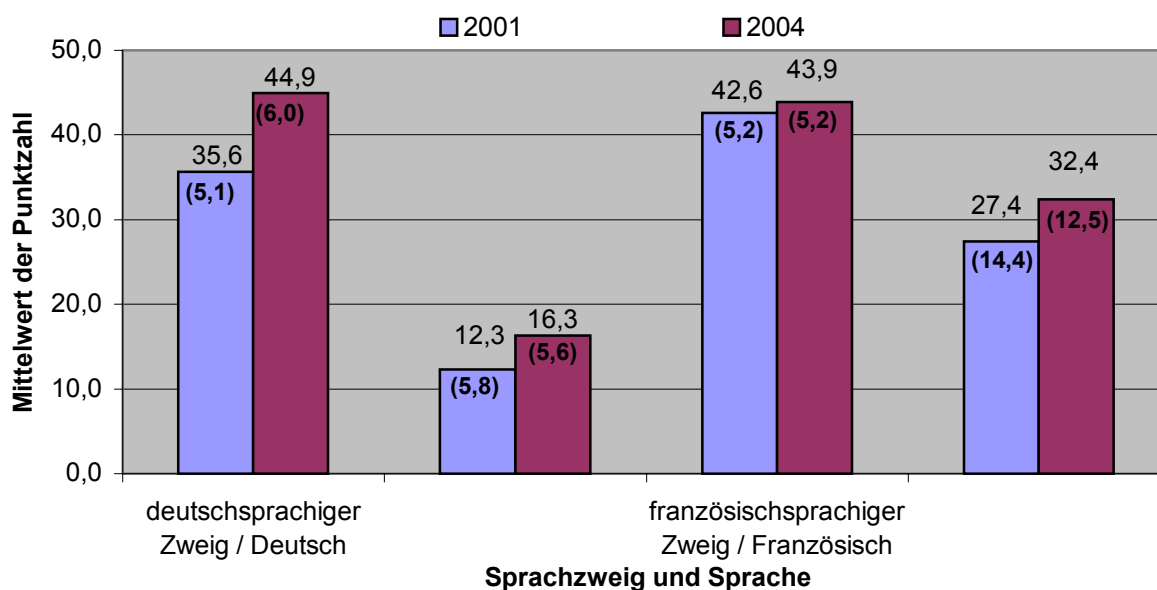


Abb. 7.3.2.1: Leistungen derselben Schüler in den Erhebungen 2001 und 2004

Angegeben sind die Mittelwerte der in beiden Sprachen erzielten Punkte (Standardabweichungen in Klammern) bei der Bildbenennungsaufgabe je Zweig und Sprache derselben 14 Schüler im deutschsprachigen und 21 Schüler im französischsprachigen Zweig in den Jahren 2001 und 2004.

Lesebeispiel: Die deutschsprachigen Primarschüler erzielten bei der Bildbenennungsaufgabe in der Erhebung 2001 im Mittel 35,64 Punkte und in der Erhebung 2004 44,93 Punkte in ihrer Unterrichtssprache Deutsch.

Tatsächlich kann für jede Gruppe zumindest tendenziell im Mittel der erwartete Wortschatzzuwachs während der drei zwischen den Erhebungen liegenden Jahre verzeichnet werden. Allerdings sind die Mittelwertunterschiede gemäß t-Test zwischen den beiden Erhebungen nur bei den deutschsprachigen Sechstklässlern bzgl. der

¹⁶¹ Unter den Schülern, die an der Wiederholungsstudie teilnahmen, befanden sich 11 Schüler, die die vierte, fünfte oder sechste Klasse wiederholt hatten (drei im deutschsprachigen und 8 im französischsprachigen Zweig).

¹⁶² Einige Bilder der Bildermappe waren auch bei den Experimenten zum Einsatz gekommen. Da die Aufgabenstellung jedoch eine andere war, konnte dies in Kauf genommen werden. Aus Version 2 waren 5 Bilder im Experiment verwendet worden. Hier wurden in deutscher Sprache im Mittel 52,6 Punkte und in französischer Sprache im Mittel 37 Punkte erzielt. Bei den übrigen 10 Bildern, die nicht im Experiment zum Einsatz kamen, wurden in deutscher Sprache im Mittel 50,4 Punkte und in französischer Sprache im Mittel 35,9 Punkte erzielt; die Mittelwertunterschiede sind in beiden Sprachen nicht signifikant (aus Version 1 wurde nur 1 Bild nicht in den Experimenten verwendet).

Unterrichtssprache („deutschsprachig Deutsch“) statistisch signifikant. Wie bereits in der Hauptuntersuchung, so kam es auch in der Folgestudie weder in der Unterrichts- noch in der Fremdsprache zu einem Deckeneffekt. Allerdings hatten die 14 Primarschüler des deutschsprachigen Zweiges in 2004 den in der Unterrichtssprache in der Studie 2001 gegenüber den 21 Primarschülern des französischsprachigen Zweiges verzeichneten Rückstand fast vollständig aufgeholt. In der Fremdsprache blieb es trotz eines vergleichbaren absoluten Zuwachses (die deutschsprachigen Schüler erzielten 2004 im Mittel vier Punkte mehr in ihrer Fremdsprache als in der Hauptuntersuchung, die französischsprachigen erreichten durchschnittlich fünf Punkte mehr) dabei, dass die französischsprachigen Primarschüler nahezu doppelt so viele Punkte in ihrer Fremdsprache Deutsch erzielten wie die deutschsprachigen in ihrer Fremdsprache Französisch - obwohl sich der Abstand zwischen den Zweigen in den drei Jahren verringert hatte.

In Abbildung 7.3.2.1 erfolgte ein Längsschnittvergleich (dieselben Kinder wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht). Da in der Hauptuntersuchung ebenfalls Sechstklässler befragt worden waren, besteht zusätzlich die Möglichkeit eines Vergleichs zwischen verschiedenen Kindern derselben Altersgruppe zu verschiedenen Messzeitpunkten. Dieser Vergleich wurde in Abbildung 7.3.2.2 vorgenommen.

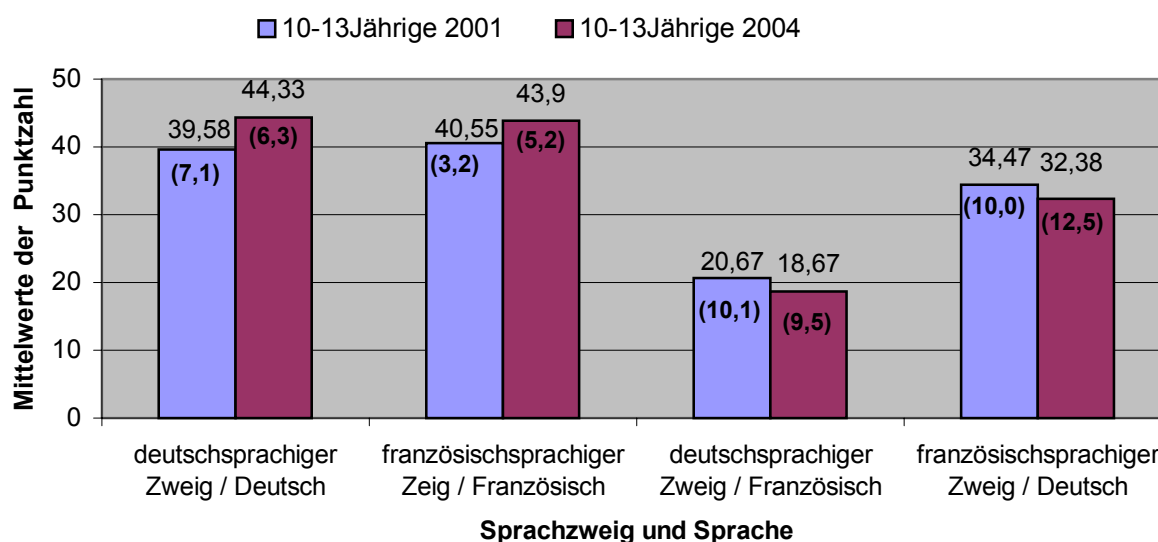


Abb. 7.3.2.2: Erreichte Punktzahlen der 10-13 Jährigen in 2001 und 2004

Angegeben sind die Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) der in beiden Sprachen erzielten Punkte bei der Bildbenennungsaufgabe in den Jahren 2001 und 2004.

Lesebeispiel: Die 10-13jährigen deutschsprachigen Primarschüler erzielten bei der Bildbenennungsaufgabe in der Erhebung 2001 im Mittel 39,6 Punkte und in der Erhebung 2004 jedoch 44,9 Punkte in ihrer Unterrichtssprache Deutsch.

In Abbildung 7.3.2.2 wurden die Punktzahlen, die jeweils von der Gruppe der 10- bis 13jährigen Primarschüler in den beiden Erhebungen 2001 und 2004 erzielt wurden, einander

gegenübergestellt. Der Abbildung ist zu entnehmen, dass die Schüler bei der Erhebung 2004 in der Unterrichtssprache in beiden Zweigen signifikant mehr Punkte erzielten als in der Hauptuntersuchung 2001, in den fremdsprachlichen Gruppen wurden dagegen jeweils vergleichbare Punktzahlen erreicht (Mittelwertunterschiede sind gemäß t-Test nicht signifikant).¹⁶³

Sieben der 10-13jährigen Schüler im deutschsprachigen Zweig waren im September 2001 nacherhoben worden, weil sie aus organisatorischen Gründen nicht an der Erhebung im Juni 2001 hatten teilnehmen können. Für diese Schüler fand die Erhebung folglich im gleichen Zeitraum des Schuljahres (am Schuljahresanfang) statt wie für die Schüler, die 2004 an der Studie teilgenommen haben. Werden deren mittlere Punktzahlen bei der Bildbenennungsaufgabe mit denen der 21 Schüler der Studie von 2004 verglichen, sind die Mittelwertunterschiede auch in der Unterrichtssprache nicht signifikant.¹⁶⁴

7.3.3 Die Diskussion der Befunde der Bildbenennungsaufgabe

Die Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe verzeichnen einen über die Altersgruppen anwachsenden Wortschatzumfang sowohl in der Sprache des Zweiges als auch in der Fremdsprache. Damit scheint die Aufgabe gut zur differenzierten Erfassung mündlicher Sprachkompetenz geeignet. Es fällt auf, dass mit zunehmendem Alter die Differenz zwischen den in der Sprache des jeweiligen Zweiges und den in der Fremdsprache (deutsch im französischsprachigen Zweig und Französisch im deutschsprachigen Zweig) erzielten Punkte mit zunehmendem Alter geringer wurde. Dies deutet erneut darauf hin, dass die Schule einen ausgeprägten Beitrag zur Entwicklung der Sprachkompetenz in der Fremdsprache leistet, da für die Kindergartenkinder, die ihre fremdsprachliche Kompetenz überwiegend im Elternhaus erwarben, kein vergleichbarer Rückgang der Differenz zwischen den beiden Sprachen über die Altersstufen ermittelt werden konnte – im Gegenteil, der Abstand wurde in den vier Altersgruppen (3-, 4-, 5- und 6jährige Kinder) sogar größer.

Beim Vergleich der Befunde der Bildbenennungsaufgabe zwischen den Zweigen wurde deutlich, dass die Kinder aus dem deutschsprachigen Zweig über alle Altersgruppen hinweg über einen geringeren Wortschatzumfang in ihrer Fremdsprache Französisch verfügten als umgekehrt die Kinder des französischsprachigen Zweiges in ihrer Fremdsprache Deutsch.

¹⁶³ Es ist allerdings zu bedenken, dass die 10-13jährigen Schüler in der Erhebung 2001 überwiegend am Schuljahresende befragt wurden, die 10-13jährigen Schüler in der Erhebung 2004 jedoch am Schuljahresanfang.

¹⁶⁴ Bei der Erhebung im September 2001 erzielten die 7 nacherhobenen Schüler im deutschsprachigen Zweig im Mittel 42,43 Punkte in deutscher Sprache und 21,29 Punkte in französischer Sprache. Bei der Erhebung im September 2004 wurden von den 21 Schülern im deutschsprachigen Zweig im Mittel 44,33 Punkte in deutscher Sprache erzielt und 18,67 Punkte in französischer Sprache. Die Daten streuen vergleichbar und die Mittelwertunterschiede sind statistisch nicht signifikant.

Da bei der Analyse des Sprachgebrauchs in den Familien festgestellt worden war, dass im französischsprachigen Zweig wesentlich mehr Kinder aus deutsch-französisch zweisprachigen Familien kamen als im deutschsprachigen Zweig, belegt dieser Befund, dass die Kinder im französischsprachigen Zweig durch ihren familiären Sprachgebrauch einen Vorteil bzgl. ihres häufigeren Kontakts zur Fremdsprache hatten, der weitgehend über die Altersgruppen bestehen blieb.

Darüber hinaus zeigte der Vergleich der Sprachkompetenz des Deutschen (erreichte Punktzahl und Fehler im deutschsprachigen Teil der Bildbenennungsaufgabe) der Dialektsprecher, dass Kinder mit hoher Einschätzung der dialektalen Kompetenz mehr Punkte in deutscher Sprache erzielt hatten und weniger Fehler machten als Kinder, die keinen Dialekt sprechen konnten. Auch eine Bereinigung der Stichprobe um die „ausländischen“ Kinder veränderte diese Befundlage nicht. Besonders eindrucksvoll ist dieses Ergebnis bzgl. der Fehler, da hier neben lexikalischen Fehlern (unzutreffende Bezeichnungen des abgebildeten Objekts) auch grammatische Fehler erfasst wurden (z.B. Fehler beim Genus). Wegen der „trügerischen“ Ähnlichkeit des Plattdeutschen zum Deutschen wären hier am ehesten Unterschiede zwischen Dialektsprechern und Nicht-Dialektsprechern zu erwarten gewesen. Die Verwendung der dialektalen Sprachvariante scheint jedoch – zumindest bezogen auf die Bildbenennungsaufgabe – die Kompetenz des Standarddeutschen sogar eher zu festigen.

Bei der wiederholten Durchführung der Bildbenennungsaufgabe mit Primarschülern der sechsten Klasse wurde beim Längsschnittvergleich (dieselben Schüler bearbeiteten die Bildbenennungsaufgabe sowohl 2001 als auch 2004) zumindest tendenziell der erwartete Wortschatzzuwachs ermittelt. Beim Querschnittvergleich (Schüler derselben Altersgruppe bearbeiteten die Aufgabe in 2001 und in 2004) erzielten die Sechstklässler in der Folgestudie 2004 jedoch im Mittel signifikant mehr Punkte in der Unterrichtssprache als die Sechstklässler der Hauptuntersuchung 2001. Diese Diskrepanz könnte möglicherweise auf die unterschiedlichen Erhebungszeiträume (2001 vor bzw. 2004 nach den Sommerferien) zurückzuführen sein. Die Schüler in der Hauptuntersuchung 2001 waren vermutlich so kurz vor den Ferien weniger motiviert, was sich vor allem in der Unterrichtssprache niederschlug, in der ihnen die Aufgabe vielleicht sehr leicht vorkam (obwohl dies, wie die mittleren erreichten Punktzahlen belegen, tatsächlich nicht der Fall war). Andererseits wäre es möglich, dass die vorangeschickten Experimente bei der Erhebung 2004 sich positiv auf die Leistung bei der Bildbenennungsaufgabe auswirkten.

Insgesamt liefern die Befunde überzeugende Belege dafür, dass die mündliche Bildbenennungsaufgabe gut geeignet ist, sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt die

Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch bei Kindern einer großen Altersspanne (von 3 bis 13 Jahren) differenziert zu erfassen.

7.4 Die Befunde der Zahlenleseaufgabe

Die Zahlenleseaufgabe wurde im Juni 2004 mit 40 Vorschulkindern im Alter von 5 bis 6 Jahren (31 5jährige und 9 6jährige Kinder) des deutschsprachigen (29 Kinder) und des französischsprachigen (11 Kinder) Kindergartens durchgeführt.¹⁶⁵ Beim Lesen der Zahlen von 1 bis 4 war vermerkt worden, wie viel Zeit die Kinder für das Lesen der 32 Zahlen (je Sprache) benötigt hatten. Beim Lesen der Zahlen von 1 bis 9 wurde festgehalten, wie viele Zahlen die Kinder in zwei Minuten (je Sprache) lesen konnten. Für die Darstellung der Befunde beider Leseaufgaben (1-4 und 1-9) wurde je Aufgabe, Kind und Sprache die Anzahl der pro Minute gelesenen Zahlen errechnet, um die Ergebnisse vergleichen zu können.¹⁶⁶

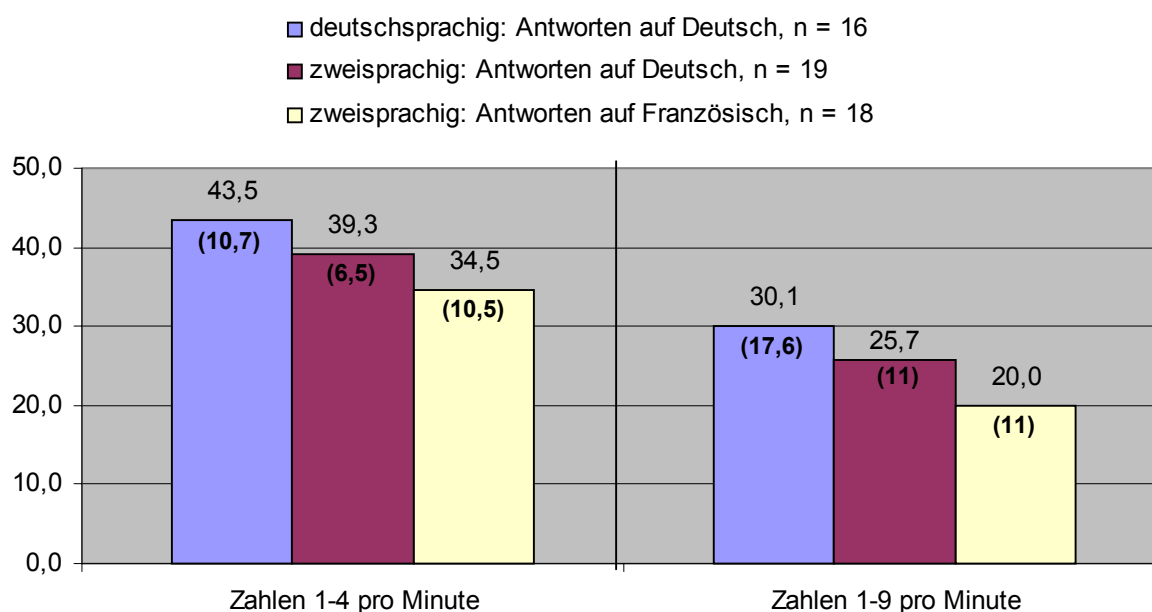


Abb. 7.4: Befunde der Zahlenleseaufgabe

Angegeben sind in der linken Abbildung die Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) der pro Minute gelesenen Zahlen von 1 bis 4 und in der rechten Abbildung die im Mittel pro Minute gelesenen Zahlen von 1 bis 9.

Lesebeispiel: Die deutschsprachigen Kinder lasen im Mittel 43,5 Zahlen von 1-4 und 30,1 Zahlen von 1-9 pro Minute.

Insgesamt konnten drei der 40 Vorschulkinder keine Zahlen lesen (2 Kinder aus dem deutschsprachigen und 1 Kind aus dem französischsprachigen Kindergarten). 16 Kinder

¹⁶⁵ Die große Anzahl der fünfjährigen Vorschulkinder ist durch die besonderen Regelungen für die Einschulung in Ostbelgien bedingt, siehe Kapitel 5.

¹⁶⁶ Bei der Zeitmessung der Leseaufgabe 1-4 wurde nicht berücksichtigt, ob die Zahlen richtig gelesen worden waren. Werden die Kinder nicht berücksichtigt, die mehr als einen Fehler machten, werden zwar insgesamt etwas mehr Zahlen pro Minute gelesen, doch der Unterschied ist nicht signifikant.

lasen die Zahlen ausschließlich in deutscher Sprache, 2 Kinder in französischer Sprache (sie wurden in Abbildung 7.4 nicht berücksichtigt) und 19 Kinder lasen die Zahlen sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch (11 Kinder aus dem deutschsprachigen und 8 Kinder aus dem französischsprachigen Kindergarten - allerdings konnte ein zweisprachiges Kind die Zahlen nicht in französischer Sprache lesen).

Abbildung 7.4 ist zu entnehmen, dass rein deutschsprachige Kinder im Mittel 43,5 Zahlen von 1 bis 4 pro Minute lasen, zweisprachige Kinder lasen in einer Minute im Mittel 39,3 Zahlen. Die Mittelwertunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen sind nicht signifikant. In französischer Sprache lasen die zweisprachigen Kinder im Mittel 34,5 Zahlen pro Minute. Auch der Mittelwertunterschied zwischen den Sprachen der zweisprachigen Kinder ist nicht signifikant. Allerdings sind die Mittelwertunterschiede zwischen dem Zahlenlesen von 1 bis 4 der deutschsprachigen und dem Zahlenlesen in Französisch der zweisprachigen Kinder statistisch signifikant ($p = .021$).

Beim Zahlenlesen in deutscher Sprache kam es bei 8 Kindern zum erwarteten Trainingseffekt, in französischer Sprache waren es 7 Kinder. Dagegen lasen insgesamt 23 Kinder in deutscher Sprache und 10 Kinder in französischer Sprache in der zweiten Minute weniger Zahlen als in der ersten.¹⁶⁷ Der schwache Übungseffekt wird offenbar von einem ausgeprägteren Ermüdungseffekt überlagert.

Insgesamt bereitete die Zahlenleseaufgabe den Kindern mehr Probleme als von der Autorin erwartet worden war.¹⁶⁸ Insbesondere das Lesen der Zahlen von 1 bis 9 ist für Vorschulkinder offenbar nur bedingt geeignet. Die signifikant geringere Anzahl der pro Minute gelesenen Zahlen in Französisch könnte darauf hindeuten, dass Französisch bei den zweisprachigen Kindern überwiegend die schwächere Sprache war. Allerdings scheint diese Schwäche bezogen auf das Zahlenlesen von 1 bis 9 weniger ausgeprägt zu sein als bezogen auf das Zahlenlesen von 1 bis 4. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass das Zahlenlesen von 1 bis 9 den Kindern auch in der L1 relativ schwer fiel, wodurch sich der Unterschied zwischen den Sprachen verringerte.

¹⁶⁷ 8 der 33 deutschsprachigen Kinder, die die Zahlen von 1 bis 9 lesen konnten, lasen in der zweiten Minute zwischen einer und 8 korrekte Zahlen mehr als in der ersten Minute. 7 der 20 französischsprachigen Kinder, die die Zahlen von 1 bis 9 lesen konnten, lasen in der zweiten Minute zwischen einer und 29 korrekte Zahlen mehr als in der ersten Minute.

In deutscher Sprache lasen die 23 Kinder in der zweiten Minute zwischen 1 und 43 Zahlen weniger als in der ersten und 10 Kinder lasen in französischer Sprache zwischen 1 und 11 Zahlen weniger.

¹⁶⁸ In deutscher Sprache machten 13 der 40 Kinder bis zu 3 Fehler, in französischer Sprache waren es 7 Kinder.

7.5 Die Befunde der Experimente

Wegen der großen Altersspanne war für die Hauptuntersuchung auf eine Messung der Reaktionszeiten und das Einbeziehen der Schriftsprache verzichtet worden. Um zu prüfen, inwieweit diese Parameter zusätzliche Informationen über die Sprachkompetenz der Kinder liefern, wurden mit den Kindergartenkindern im letzten Kindergartenjahr (den Vorschulkindern) sowie mit den Primarschülern im sechsten und damit letzten Schuljahr der Primarschule verschiedene Experimente durchgeführt.

Die Vorschulkinder sind deshalb besonders interessant, weil im Kindergarten nur wenig systematischer Kontakt zur Fremdsprache stattfindet. Etliche Kinder sind (noch) rein einsprachig, was in den Primarschulen sehr viel seltener der Fall sein dürfte, weil vom 1. Schuljahr an Fremdsprachenunterricht erteilt wird. Über eine fremdsprachliche (ggf. bilinguale) Kompetenz verfügen folglich in erster Linie solche Kindergartenkinder, die eine zweisprachige Kindererziehung im Elternhaus erfahren hatten oder sich im Sprachbad befanden.

Die ältesten Primarschüler interessieren besonders, weil sie kurz vor dem Übergang in die Sekundarschule stehen. Hier soll in Zukunft kein rein französischsprachiger Unterricht mehr erteilt werden, sondern nur noch deutschsprachiger Unterricht mit bestimmten französischsprachigen Anteilen (siehe Kapitel 5). Ausschließlich für bilinguale Schüler soll bilingualer Unterricht (mit 50% deutsch- und 50% französischsprachigem Unterricht) angeboten werden. Daher ist es wichtig zu quantifizieren, inwieweit die Sechstklässler tatsächlich zweisprachig sind.

7.5.1 Die Befunde des Picture-Naming Experiments

Knapp zwei Monate vor der Einschulung wurde mit den Vorschulkindern ein Picture-Naming Experiment durchgeführt. Die Bilder für dieses Experiment entstammen wie die Bilder für die Bildbenennungsaufgabe der Datei von ROSSION & POURTOIS, 2001. Insgesamt benannten die Kinder 72 Bilder in vier Blöcken zu je 18 Bildern. Die Latenzzeit vom Beginn der Darbietung des Bildes bis zum Einsetzen der Stimme bei der Benennung wurde per Voice-Key gemessen. Auf einem Auswertungsbogen wurde die Korrektheit der Antworten vermerkt.

Einsprachige Kinder benannten alle Bilder in ihrer „Kindergartensprache“, zweisprachige Kinder benannten Block 1 und 3 in der Sprache des Kindergartens und Block 2 und 4 in der jeweiligen Fremdsprache. Um insbesondere im zweisprachigen Kontext die Vergleichbarkeit der Items in den Blöcken so umfassend wie möglich zu gewährleisten, wurden in Block 4 dieselben Bilder wie in Block 1 dargeboten. Bei einsprachigen Kindern wurde daher ein Wiederholungseffekt erwartet (geringere Reaktionszeiten für Block 4 als für Block 1).

Da es sich für zweisprachige Kinder bei den Bildern des 4. Blocks um Übersetzungsäquivalente des 1. Blocks handelte, wurde auch hier ein Vorteil durch die Wiederholung der Bilder erwartet. Darüber hinaus sollten die meisten zweisprachigen Kinder (bis auf die ausgewogen bilingualen Kinder) die Reaktionszeiten in der L1 (Block 1 und 3) geringer sein als in der L2 (Block 2 und 4).

Während der Durchführung des Experiments fiel auf, dass 22 der 40 Kinder mehrfach den unbestimmten Artikel mitbenannten.¹⁶⁹ Da eine Variation des Anlauts eine Variation der Reaktionszeit bedingt (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 6), wurde zunächst geprüft, ob signifikante Reaktionszeitunterschiede bestanden zwischen Kindern, die den Artikel nicht genannt hatten, und Kindern, denen es nicht gelungen war, dies zu unterdrücken. Dies war jedoch nicht der Fall und daher wurde die Nennung des Artikels bei der Auswertung der Daten nicht berücksichtigt.¹⁷⁰

Ein weiteres Problem war, dass sehr häufig Messfehler auftraten. Einerseits erfasste der Voice-Key manchmal keine Reaktionszeit, obwohl die Kinder korrekt geantwortet hatten. Vor allem schüchterne Kinder sprachen zeitweise zu leise für eine Messung - insbesondere wenn sie sich bzgl. der Bildbenennung augenscheinlich nicht ganz sicher waren. Andererseits erfolgte eine Messung, obwohl die Kinder gar nicht wirklich geantwortet hatten. Dann lösten z.B. Lautäußerungen wie „äh“ oder „hm“ oder auch ein Husten Messungen aus, obwohl keine Benennung erfolgt war.¹⁷¹ Bei den ersten 17 Kindern, die am Naming-Experiment teilnahmen, waren im Mittel 17,1% ($s = 19,7$) der Messungen fehlerhaft (dabei lag das Minimum bei 1,4% falscher Messungen und das Maximum bei 70,8% falscher Messungen pro Kind).¹⁷²

Bei den folgenden Durchgängen drückte die durchführende Person stets eine sich an der Response-Box, an der das Mikrophon angeschlossen war, befindende Taste, sobald das Kind antwortete. Die Idee war, dass die Reaktionszeit der Versuchsleiterin die Lücken füllen könnte, die durch Messfehler entstanden. Tatsächlich war bei den folgenden 23 Kindern die

¹⁶⁹ 8 Kinder nannten ständig den unbestimmten Artikel, die übrigen 14 Kinder nannten ihn mehrfach, aber nicht regelmäßig.

¹⁷⁰ Kinder, die den unbestimmten Artikel nicht genannt hatten, hatten eine mittlere Reaktionszeit (RT) von 1857 ms ($s = 575$), Kinder, die ihn manchmal genannt hatten, benötigten im Mittel 1920 ms ($s = 518$) für die Benennung und Kinder, die den Artikel immer genannt hatten, hatten eine mittlere RT von 2118 ms ($s = 385$). Die Reaktionszeitunterschiede sind gemäß ANOVA nicht signifikant ($p = .508$). Dennoch fällt auf, dass Kinder, die den unbestimmten Artikel immer nannten, tendenziell langsamer antworteten – und dass bei ihnen die Daten weniger stark streuen. Letzteres dürfte darauf zurückzuführen sein, dass ohne die Nennung des unbestimmten Artikels die Anlaute stärker variieren.

¹⁷¹ Hinzu kam, dass manche Kinder häufig erst mal kräftig Luft holten, bevor sie ins Mikrophon sprachen - obwohl alle Kinder instruiert worden waren, möglichst schnell, laut und deutlich zu antworten.

¹⁷² Als Messfehler wurden auch RT behandelt, die kleiner waren als 300 ms und größer als 5000 ms.

Zahl der Messfehler deutlich geringer (nun waren im Mittel nur noch 2,5% der Messungen fehlerhaft, bei fünf Kindern traten keine Messfehler auf, das Maximum lag bei 8,3% der 72 Messungen pro Kind).

Allerdings war es nun sehr schwierig, die Latenzzeiten zu interpretieren. Jede erfolgreiche Messung umfasste die Reaktionszeit des Kindes per Voice-Key und die Reaktionszeit der Versuchsleiterin auf das Einsetzen der Stimme des Kindes per Tastendruck. Wenn die Voice-Key Messung fehlgeschlagen war, wurde der fehlende Messwert durch den Tastendruck ersetzt. Diese auf unterschiedliche Weise zustande gekommenen Messwerte korrelierten zwar je Kind (siehe Anhang E4), waren jedoch vor allem dann nicht vergleichbar, wenn der Voice-Key nicht gemessen hatte.¹⁷³

Daher wurde die Auswertung der Reaktionszeiten auf die Fälle beschränkt, in denen der Voice-Key reagiert hatte.¹⁷⁴ Damit konnten vier Kinder bei der Analyse der Reaktionszeiten nicht berücksichtigt werden. Des Weiteren musste zunächst ein Bild aus dem Datensatz herausgenommen werden (der Löwe in Block 4), weil hier keine Voice-Key Messungen vorlagen. Um die Aussagekraft der Latenzzeiten zu sichern, erfolgte außerdem eine Beschränkung auf Kinder, für die mindestens 50% erfolgreiche Voice-Key Messungen vorlagen. Dadurch konnten weitere neun Kinder nicht berücksichtigt werden. Es verblieben 27 Kinder mit verwertbaren Daten. In ähnlicher Weise wurde mit den Bildern verfahren. Nach Ausschluss aller Bilder, für die nicht mindestens 50% erfolgreiche Voice-Key Messungen vorlagen, verblieben insgesamt 62 Bilder: 15 in Block 1, 18 (also alle Bilder) in Block 2, 13 in Block 3 und 16 in Block 4.

Zunächst fragt sich, ob die auf der Basis von Daten aus der Literatur bestimmte dreistufig klassifizierte Schwierigkeit der Items (siehe Kapitel 6) sich in den Reaktionszeiten widerspiegelt. Dies war nicht der Fall.¹⁷⁵ Auch die erwarteten Reaktionszeitunterschiede zwischen den Blöcken blieben aus. Wie Tabelle 7.5.1.1 auf der folgenden Seite zu entnehmen ist, erzielten sowohl die Gesamtgruppe der Kinder als auch die Untergruppe der Kinder, die die Items nur in deutscher Sprache benannt hatten sowie die Gruppe der zweisprachigen Kinder in allen vier Blöcken im Mittel vergleichbare Reaktionszeiten.

¹⁷³ Pro Kind kamen im Mittel 34 gültige Voice-Key Messungen zustande und 20 ersatzweise Key-Messungen. Die mittlere RT der Voice-Key Messung betrug 1593 ms ($s = 250$), die mittlere RT der Key-Messung lag bei 1998 ms ($s = 513$). Der Korrelationskoeffizient (Pearson) zwischen der mittleren RT der Voice-Key Messung und der Key-Messung für alle Kinder liegt bei .193 und ist nicht signifikant ($p = .428$).

¹⁷⁴ Alle Reaktionszeitangaben beziehen sich auf korrekte Antworten. Weiter unten erfolgt die Auswertung der Korrektheit der Antworten.

¹⁷⁵ Für die 23 verbliebenen leichten Items wurde eine mittlere RT von 1567 ms ermittelt, für die Benennung der 19 mittleren benötigten die verbliebenen Kinder im Mittel 1601 ms und für die 20 schweren Items wurde eine mittlere RT von 1518 ms verzeichnet (ANOVA: $p = .903$).

Tab. 7.5.1.1: Reaktionszeitunterschiede zwischen den Blöcken

Angegeben sind die mittleren Reaktionszeiten für richtige Antworten in ms (Standardfehler in Klammern) je Sprachgruppe sowie die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen den Blöcken.

Lesebeispiel: Die 15 deutschsprachigen Kinder hatten in Block 1 (15 Bilder) eine mittlere Reaktionszeit von 1470 ms bei der Bildbenennung.

Gruppe der Kinder	Block 1 (15 Bilder)	Block 2 (18 Bilder)	Block 3 (13 Bilder)	Block 4 (16 Bilder)	ANOVA
deutschsprachig, n = 15	1470 (295)	1500 (278)	1422 (176)	1413 (192)	n. s. .714
zweisprachig, n = 12	1750 (317)	1752 (438)	1729 (274)	1821 (282)	n. s. .888
gesamt, n = 27	1588 (237)	1606 (316)	1536 (175)	1587 (200)	n. s. .881

Obwohl in Block 4 dieselben Bilder in derselben Reihenfolge präsentiert worden waren wie in Block 1, sind keine Reaktionszeitunterschiede zwischen diesen beiden Blöcken zu verzeichnen. Auch zu den erwarteten Reaktionszeitunterschieden zwischen den Sprachen (Block 1 und 3 wurden in der L1, Block 2 und 4 in der L2 benannt) bei zweisprachigen Kindern kam es nicht.¹⁷⁶

Aufgrund der zahlreichen Messfehler und einem dadurch bedingten erheblichen Datenverlust wurde für Tabelle 7.5.2.1 zusätzlich eine Auswertung auf der Basis der korrekten Antworten vorgenommen.

Tab. 7.5.1.2: Unterschiede der korrekten Antworten zwischen den Blöcken

Angegeben sind die mittleren prozentualen Anteile der korrekt benannten Bilder je Block (Standardfehler in Klammern) sowie die Signifikanz der Mittelwertunterschiede zwischen den Blöcken.

Lesebeispiel: Die 15 deutschsprachigen Kinder benannten in Block 1 im Mittel 92,5% der Bilder korrekt.

Gruppe der Kinder	Block 1, 15 Bilder	Block 2, 18 Bilder	Block 3, 13 Bilder	Block 4, 16 Bilder	ANOVA
deutschsprachig, n = 15	92,5 (9,7)	88,9 (8,8)	90,3 (10,5)	95 (6,6)	n. s. .204
zweisprachig, n = 12	79,9 (20,8)	80,6 (17)	72,8 (25,4)	87 (14,8)	n. s. .214
gesamt, n = 27	86,8 (14,3)	85,1 (12,0)	81,8 (17,6)	91,5 (8,6)	n. s. .195

¹⁷⁶ Da zweisprachige Kinder Block 1 und 3 in der L1 sowie Block 2 und 4 in der L2 benannten (und die L1 entweder Deutsch oder Französisch war), sind die Reaktionszeiten zwischen den Sprachgruppen (deutsch- und zweisprachig) nur bedingt vergleichbar (siehe Kapitel 8).

Auch mit dem Vergleich zwischen den Blöcken verhielt es sich bezüglich der korrekten Antworten ähnlich wie in Bezug auf die Reaktionszeiten, wie Tabelle 7.5.1.2 zu entnehmen ist. Obwohl die Mittelwertunterschiede nicht signifikant sind, lässt sich bei den prozentualen Anteilen der korrekten Antworten im Gegensatz zu den Reaktionszeiten der Wiederholungseffekt in Block 4 zumindest tendenziell erkennen (Block 4 enthielt dieselben Bilder in derselben Reihenfolge wie Block 1).¹⁷⁷

Im Juli 2004 führte eine Kollegin der Autorin eine Studie mit deutschen Vorschulkindern durch, bei der ebenfalls eine Naming-Aufgabe mit Voice-Key Messung zum Einsatz kam. Für 21 Bilder, die in beiden Studien verwendet worden waren, lagen Vergleichsdaten rein deutschsprachiger Kinder vor. Die Reaktionszeiten sind allerdings nicht vergleichbar, da die Kinder in der vorliegenden Studie bis zu 5 Sekunden Zeit hatten für die Benennung (um den zweisprachigen Kindern in ihrer schwachen Sprache genügend Bedenkzeit zu geben), in der Vergleichsstudie jedoch nur bis zu 2,5 Sekunden.¹⁷⁸ Daher beschränkt sich der Vergleich auf die Korrektheit der Antworten. Außerdem ist anzumerken, dass die Kinder in der Vergleichsstudie im Mittel ein halbes Jahr älter waren als die in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder.¹⁷⁹

Tab. 7.5.1.3: Unterschiede der korrekten Antworten zwischen den Vergleichsgruppen

Angegeben sind die mittleren prozentualen Anteile der korrekt benannten Bilder je Vergleichsgruppe.

Lesebeispiel: Die 40 ostbelgischen Kinder benannten im Mittel 87,3% der Bilder korrekt.

	ostbelgisch gesamt n = 40	deutsch gesamt n = 43	ostbelgisch deutsch n = 20
% korrekt	87,3%	93,2%	91,4%
s	12,8	6,6	10,0
t-Test	.010		
t-Test		.464	

¹⁷⁷ Zwischen den Schwierigkeitsstufen, deren Zuordnung auf der Basis von Angaben aus der Literatur erfolgt war (siehe Kapitel 6), waren tendenzielle, jedoch nicht signifikante Unterschiede zu verzeichnen. Die 40 Vorschulkinder benannten im Mittel 89,6% (s = 10,9) der 25 leichten, 86,3% (s = 15,9) der 24 mittleren und 82,8% (s = 13,7) der 23 schweren Items korrekt.

¹⁷⁸ Aus diesem Grunde fallen dort die Latenzzeiten insgesamt geringer aus (im Mittel 1655 ms, s = 277 vs. 1048 ms, s = 95; die Mittelwertunterschiede sind statistisch signifikant, p = .000). Auch wenn in der vorliegenden Studie eine Beschränkung auf Reaktionszeiten von maximal 2,5 Sekunden erfolgt, ändert sich die Befundlage nicht. Dies ist vermutlich dadurch bedingt, dass die Kinder durch die längere Darbietungszeit weniger unter Zeitdruck standen als in der Vergleichsstudie.

¹⁷⁹ Die deutschen Kinder waren im Mittel 5,91 Jahre alt, die ostbelgischen Kinder 5,23 Jahre. Der Unterschied ist gemäß t-Test hoch signifikant (p = .000.). Dies ist durch die unterschiedlichen Einschulungsregelungen in Deutschland und Belgien bedingt.

Von den 40 untersuchten ostbelgischen Vorschulkindern erwiesen sich 20 Kinder als rein deutschsprachig und 18 Kinder als zweisprachig.¹⁸⁰ Es fragt sich nun, ob diese Kinder das Picture-Naming Experiment in vergleichbarer Weise bewältigten wie die deutschen Kinder. Der Tabelle auf der vorherigen Seite ist zu entnehmen, dass die deutschen Kinder insgesamt signifikant besser abschnitten als die ostbelgischen. Doch wenn sich der Vergleich auf die rein deutschsprachigen Kinder in Ostbelgien und die deutschen Kinder beschränkt, ist nur ein geringer tendenzieller, nicht signifikanter Unterschied zu verzeichnen.

7.5.2 Die Befunde des Picture-Word-Naming Experiments

Aus experimentellen Studien mit einsprachigen Probanden ist bekannt, dass das Benennen von Bildern mehr Zeit beansprucht als das Benennen von Wörtern. Um zu prüfen, ob dieser Effekt auch in einer Sprache auftritt, die nicht die Erstsprache ist, wurde ein Picture-Word-Naming Experiment mit 42 Sechstklässlern der Primarschule sowohl in der L1 als auch in der L2 durchgeführt. Bis auf wenige Ausnahmen hatten alle Schüler dieser Jahrgangsstufe seit mindestens fünf Jahren Fremdsprachenunterricht.¹⁸¹

Bei der Auswahl der Items wurde sichergestellt, dass die ausgewählten Bilder in beiden Sprachen vergleichbar waren (siehe Kapitel 6). Wörter und Bilder wurden in zufälliger Abfolge in zwei Blöcken zu je 15 Wörtern und 15 Bildern dargeboten. Der erste Block wurde in der starken Sprache, der zweite in der schwächeren Sprache benannt. Die Messung der Latenzzeiten erfolgte auch hier - wie beim Picture-Naming Experiment - per Voice-Key. Allerdings hatten die Primarschüler nur max. 2,5 Sekunden für die Benennung.¹⁸²

Insgesamt nahmen 42 Primarschüler der sechsten Klasse am Picture-Word-Naming Experiment teil. 25 Schüler nannten Deutsch als L1 und 17 Schüler gaben Französisch als L1 an. Um zu prüfen, ob der in der Literatur beobachtete Effekt, dass Wörter schneller benannt werden als Bilder, bei den Sechstklässlern ebenfalls auftrat, wurden in der linken Hälfte von Abbildung 7.5.2.1 auf der folgenden Seite die mittleren Reaktionszeiten aller 42 Kinder und auch die mittleren Reaktionszeiten der 25 Schüler mit Deutsch als L1 und der 17 Schüler mit Französisch als L1 für Bilder und Wörter getrennt errechnet.¹⁸³ In der rechten Hälfte der Abbildung wurde ermittelt, wie groß der mittlere prozentuale Anteil der korrekt benannten Bilder und Wörter war, um zu prüfen, ob Wörter auch zu einem größeren prozentualen Anteil korrekt benannt wurden als Bilder.

¹⁸⁰ Zwei rein französischsprachige Kinder wurden für den Vergleich zwischen deutschen und ostbelgischen Kindern nicht herangezogen.

¹⁸¹ Zu diesen Ausnahmen zählen z.B. Quereinsteiger, die den zur Schule gehörenden Kindergarten nicht besucht hatten.

¹⁸² Benötigten sie eine längere Bedenkzeit, wurde die verspätet erfolgte Antwort zwar auf dem Antwortbogen festgehalten, es erfolgte jedoch keine Reaktionszeitmessung.

¹⁸³ Die Reaktionszeiten beziehen sich auf korrekte Antworten.

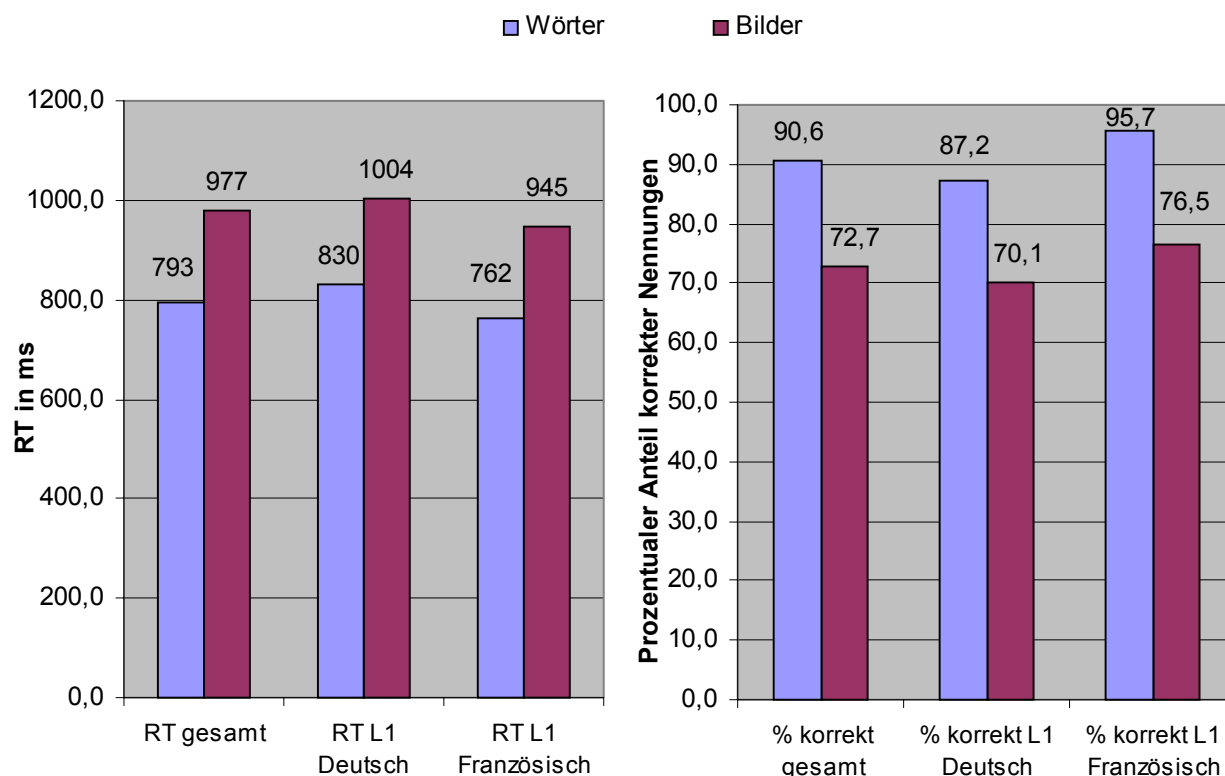


Abb. 7.5.2.1: Reaktionszeiten und prozentualer Anteil korrekter Nennungen beim Picture-Word-Naming Experiment

Angegeben sind links die mittleren Reaktionszeiten in ms der Wörter und Bilder insgesamt und für Schüler mit Deutsch als L1 und mit Französisch als L1 sowie rechts die prozentualen Anteile der korrekten Benennungen der Wörter und Bilder ebenfalls insgesamt und für Deutsch als L1 und Französisch als L1.

Lesebeispiel: Für die Benennung der Wörter im Picture-Word-Naming Experiment wurde über alle Schüler und alle Wörter eine mittlere Reaktionszeit von 793 ms gemessen.

Abbildung 7.5.2.1 kann entnommen werden, dass sowohl insgesamt als auch bezogen auf die beiden Sprachen Wörter schneller und auch korrekter benannt wurden als Bilder (für alle Mittelwertunterschiede ist gemäß t-Test $p \leq .004$). Der erwartete Effekt trat eindeutig auf und zwar sowohl bei Schülern mit Deutsch als L1 als auch bei Schülern mit Französisch als L1.

Die Bilder und Wörter waren in zufälliger Abfolge in zwei Blöcken dargeboten worden. Block 1 wurde in der L1 und Block 2 in der L2 benannt. Um zu prüfen, ob die Hypothese, dass Wörter schneller und korrekter benannt werden als Bilder, für die L1 gleichermaßen gilt wie für die L2 (wobei die L1 als die dominante und die L2 als die schwächere Sprache gilt), wurden für die Befunde in Tabelle 7.5.2.1 auf der nächsten Seite die beiden Blöcke getrennt ausgewertet, sodass eine Differenzierung zwischen der L1 und der L2 möglich war.

Tab. 7.5.2.1: Reaktionszeiten und prozentualer Anteil korrekter Nennungen beim Picture-Word-Naming Experiment je Block

Angegeben sind die mittleren Reaktionszeiten in ms (Standardfehler in Klammern) für die Benennung der Wörter und Bilder je Block insgesamt und für Kinder mit Deutsch als L1 und mit Französisch als L1 sowie die mittleren prozentualen Anteile der korrekten Benennungen (Standardabweichungen in Klammern) der Wörter und Bilder je Block ebenfalls insgesamt und für Kinder mit Deutsch als L1 und mit Französisch als L1.

Lesebeispiel: Für die Benennung der Wörter im Picture-Word-Naming Experiment wurde insgesamt im ersten Block eine mittlere Reaktionszeit von 740 ms gemessen. Für die Benennung der Bilder lag die Reaktionszeit bei 853 ms.

Sprache	Messung	Wort	Bild	t-Test
<i>Reaktionszeiten in ms</i>				
L1	RT L1 gesamt	740 (88)	853 (131)	.010
	RT L1 Deutsch	741 (104)	845 (148)	.035
	RT L1 Französisch	747 (105)	867 (125)	.008
L2	RT L2 gesamt	845 (107)	1102 (150)	.000
	RT L2 Französisch	919 (123)	1164 (180)	.000
	RT L2 Deutsch	777 (143)	1023 (144)	.000
<i>% korrekt</i>				
L1	% korrekt L1 gesamt	95,87 (5,6)	93,17 (7,7)	n. s.
	% korrekt L1 Deutsch	95,47 (8,1)	93,30 (9,5)	n. s.
	% korrekt L1 Französisch	96,47 (5,4)	92,90 (8,1)	n. s.
L2	% korrekt L2 gesamt	85,24 (11,6)	52,22 (16,6)	.000
	% korrekt L2 Französisch	78,67 (15,9)	46,93 (16,7)	.000
	% korrekt L2 Deutsch	94,90 (9,70)	60,00 (22,8)	.000

Tabelle 7.5.2.1 kann entnommen werden, dass der Effekt, dass Wörter schneller benannt werden, in der L2 noch deutlicher auftritt als in der L1. Sowohl in der Gesamtgruppe aller Sechstklässler als auch in den Untergruppen mit der L1 Deutsch und der L1 Französisch sind die Reaktionszeiten in der L2 erwartungsgemäß insgesamt geringer als in der L1. Dieser Unterschied ist für die Bilder größer als für die Wörter, was bedingt, dass auch der Effekt der schnelleren Wortbenennung gegenüber den Bildern deutlicher auftritt.

Bezüglich der Korrektheit der Antworten konnte in der L1 kein solcher Effekt beobachtet werden. Wörter wurden zwar tendenziell zu einem größeren Anteil korrekt benannt, dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant. Anders verhält es sich jedoch in der L2 und damit in der schwächeren Sprache. Hier wurden Bilder eindeutig zu einem geringeren Anteil korrekt benannt als Wörter. Sowohl in der Gesamtgruppe der Sechstklässler als auch in der Untergruppe mit Deutsch als L1 und der Untergruppe mit Französisch als L1 sind die prozentualen Anteile korrekter Nennungen bei den Wörtern signifikant höher als bei den Bildern. Schüler mit Französisch als L2 benannten weniger als die Hälfte der Bilder korrekt.

Für die schwarz-weißen Strichzeichnungen von SNODGRASS & VANDERWART (1980), auf denen die Bilder basieren, die in diesem Experiment zum Einsatz kamen, existieren in der Literatur Standardisierungsdaten (Reaktionszeiten und prozentuale Anteile korrekter Nennungen, siehe BATES ET AL., 2003, ALARIO & FERRAND, 1999 sowie ALARIO ET AL., 2004). An dieser Stelle soll geprüft werden, inwieweit sich die an einsprachigen Erwachsenen erhobenen Daten mit zweisprachigen Kindern replizieren lassen. Dazu werden die Reaktionszeiten und die prozentualen Anteile korrekter Benennungen der Bilder in Block 1 (hier erfolgte die Benennung in der dominanten Sprache) der Schüler den Vergleichsdaten aus der Literatur gegenübergestellt.

Tab. 7.5.2.2: Vergleich der Reaktionszeiten und des prozentualen Anteils korrekter Nennungen mit Daten aus der Literatur

Angegeben sind die mittleren Reaktionszeiten in ms für die Benennung der Bilder (Standardabweichungen in Klammern) und die mittleren prozentualen Anteile der korrekten Benennungen (Standardabweichungen in Klammern) für Schüler mit Deutsch als L1 und für Schüler mit Französisch als L1 sowie für deutschsprachige und französischsprachige Erwachsene. Der Vergleich der Mittelwertunterschiede erfolgte per ANOVA mit Messwiederholung.

Lesebeispiel: Für die Benennung der Bilder im Picture-Word-Naming Experiment wurde bei den Schülern eine mittlere Reaktionszeit von 845 ms gemessen. Für die Erwachsenen betrug die mittlere Reaktionszeit 841 ms.

	Reaktionszeiten L1 Deutsch	Reaktionszeiten L1 Französisch	% korrekt L1 Deutsch*	% korrekt L1 Französisch
Schüler	845 ms (148)	867 ms (125)	93,33 % (9,5)	92,94 % (8,1)
Erwachsene	841 ms (96)	738 ms (96)	99,13 % (2,0)	98,47 % (2,4)
ALM	n. s.	.000	.015	.026

Einzig die Schüler mit Deutsch als dominanter Sprache erzielten vergleichbare Reaktionszeiten wie die Erwachsenen. In Französisch waren die Reaktionszeiten der Schüler signifikant langsamer und in beiden Sprachen benannten die Schüler signifikant weniger Bilder korrekt als Erwachsene.

Da für das laute Lesen von Wörtern lediglich Ausspracheregeln für die Buchstabe-Laut-Zuordnung bekannt sein müssen, wurde im Anschluss an das Picture-Word-Naming Experiment ein Picture-Word-Matching Experiment durchgeführt, um auch das Leseverstehen erfassen zu können.

7.5.3 Die Befunde des Picture-Word-Matching Experiments

Direkt im Anschluss an das Picture-Word-Naming Experiment wurde mit 41 Primarschülern das Picture-Word-Matching Experiment (Passt das Wort zum Bild?) durchgeführt.¹⁸⁴ Auch die Items für dieses Experiment wurden der Datei von ROSSION & POURTOIS, 2001 entnommen. Es handelt sich dabei ausschließlich um Bilder und Wörter, die nicht im Picture-Word-Naming Experiment zum Einsatz gekommen waren. Auch hier war bei der Auswahl der Items sichergestellt worden, dass Bilder und Wörter (sowohl die zu den Bildern passenden als auch die nicht dazu passenden Wörter) in beiden Sprachen gemäß den in Kapitel 7.5.2 aufgeführten Kriterien vergleichbar waren. Unterhalb jedes Bildes wurde entweder ein zum Bild passendes Wort oder ein nicht dazu passendes Wort dargeboten. Bei einem passenden Wort sollten rechtshändige Schüler die rechte äußere Taste und bei einem nicht passenden Wort die linke äußere Taste der Response-Box drücken (Linkshänder umgekehrt).¹⁸⁵

Für die allgemeine Auswertung wurden zunächst die Reaktionszeiten insgesamt betrachtet.¹⁸⁶ Es wurde erwartet, dass die Reaktionszeiten der Schüler in der L1 geringer waren als in der L2 und dass sie bei Wörtern, die nicht zu den Bildern passten, größer waren als bei passenden Wörtern. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 7.5.3.1 auf der folgenden Seite. Ein Reaktionszeitunterschied zwischen den Sprachen konnte nicht gefunden werden. Für die nicht zu den Bildern passenden Wörter wurden jedoch die erwarteten höheren Reaktionszeiten gegenüber den passenden Wörtern ermittelt.

Tab. 7.5.3.1: Reaktionszeiten beim Picture-Word-Matching Experiment

Angegeben sind die mittleren Reaktionszeiten für richtige Antworten in ms (Standardabweichungen in Klammern) der Schüler je Sprache (L1 vs. L2) und je Passung der Wörter zu den Bildern (passend vs. nicht passend).

Lesebeispiel: Für die Entscheidung, ob das Wort zum Bild passt oder nicht, benötigten die Schüler in der L1 im Mittel 1284 ms.

Variable	Mittelwerte der Reaktionszeiten in ms (Standardabweichungen) und Signifikanz der Mittelwertunterschiede		
Sprache	L1	L2	t-Test
	1284 (129)	1293 (185)	n. s.
Passung: Wort zum Bild	Wort passt	Wort passt nicht	t-Test
	1242 (131)	1335 (171)	.001

¹⁸⁴ Eine Schülerin konnte aufgrund einer Verletzung am Handgelenk an diesem Experiment nicht teilnehmen.

¹⁸⁵ In Block 1 wurden 60 Wörter in der L1 und in Block 2 wurden 60 Wörter in der L2 dargeboten. Jeweils der Hälfte der Wörter passte nicht zu den Bildern. Die Abfolge war zufällig variiert. Die Bilder in Block 2 waren dieselben wie in Block 1, allerdings in einer anderen Reihenfolge.

¹⁸⁶ Die Reaktionszeiten beschränken sich auf korrekte Antworten.

Für die weitere Auswertung wurde zwischen korrekten und falschen Tastenantworten differenziert. Hier wurde erwartet, dass bei Wörtern, die nicht zu den Bildern passten, eher eine falsche Taste gedrückt wurde als bei passenden Wörtern. Außerdem dürften in der L2 mehr Fehler aufgetreten sein als in der L1.

Tab. 7.5.3.2: Korrektheit des Tastendrucks beim Picture-Word-Matching Experiment

Angegeben sind die prozentualen Anteile korrekt gedrückter Tasten über alle Durchgänge, differenziert nach Block bzw. Sprache (L1 vs. L2) und der Passung der Wörter zu den Bildern (passend vs. nicht passend).

Lesebeispiel: In der L1 wurde in 88,6% der 120 Fälle die korrekte Taste gedrückt, in der L2 waren es lediglich 78,3% der Fälle.

Variable	Mittelwerte der prozentualen Anteile korrekt gedrückter Tasten (Standardabweichungen) und Signifikanz der Mittelwertunterschiede		
<i>Sprache</i>	L1	L2	t-Test
	88,6% (10,1)	78,3% (12,0)	.000
<i>Passung: Wort zum Bild</i>	Wort passt	Wort passt nicht	t-Test
	84,2% (12,0)	82,7% (12,4)	n. s.

Tabelle 7.5.3.2 ist zu entnehmen, dass - anders als bei den Reaktionszeiten – bezüglich des prozentualen Anteils der korrekt gedrückten Tasten der erwartete signifikante Unterschied zwischen den Sprachen zu verzeichnen war. In der L2 wurde häufiger eine falsche Taste gedrückt als in der L1. Stattdessen ist kein Unterschied zwischen passenden und nicht passenden Wörtern zu verzeichnen; hier wurde vergleichbar häufig die richtige Taste gedrückt.

7.5.4 Die Diskussion der Befunde der Experimente

Beim Picture-Naming Experiment mit ein- und zweisprachigen Vorschulkindern traten sehr viele Messfehler auf und dieses Problem konnte auch durch eine zusätzliche Antwortmöglichkeit per Tastendruck nicht gelöst werden. Die auswertbaren Reaktionszeiten differenzierten weniger zwischen den Sprachen als erwartet worden war. Dass außerdem der erwartete Wiederholungseffekt zwischen Block 1 und 4 nicht auftrat, obwohl die Bilder in Block 4 dieselben waren wie in Block 1, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der vermeintliche Vorteil durch die Wiederholung von einem Ermüdungseffekt wieder wettgemacht wurde.¹⁸⁷

Trotz dieser Unwägbarkeiten ergab der Vergleich der Leistung der ostbelgischen Vorschulkinder mit der deutscher Vorschulkinder, dass die 20 deutschsprachigen ostbelgischen Kinder vergleichbar viele der 21 Bilder, die in beiden Studien zum Einsatz

¹⁸⁷ Diese These könnte durch ein Auftreten des Wiederholungseffekts bestätigt werden, wenn beide Blöcke aufeinander folgen.

gekommen waren, korrekt benannt hatten wie die 43 deutschen Kinder. Damit entspricht der Umfang des aktiven mündlichen Wortschatzes deutschsprachiger Kinder in Ostbelgien unmittelbar vor der Einschulung dem deutscher Vorschulkinder, obwohl die ostbelgischen Kinder im Mittel sogar ein halbes Jahr jünger waren (bedingt durch die unterschiedlichen Altersregelungen für die Einschulung in beiden Ländern).

Ob und inwieweit die beiden Zahlenleseaufgaben und die auswertbaren Reaktionszeiten des Picture-Naming Experiments (trotz des erheblichen Datenverlusts) sowie die korrekten Bildbenennungen jeweils eine eigene Dimension der Sprachkompetenz der Vorschulkinder erfassten, kann anhand einer Faktorenanalyse überprüft werden. Dabei muss zwischen deutschsprachigen Kindern und zweisprachigen Kindern differenziert werden.

Tab. 7.5.4.1: Faktorenanalyse für ein- und zweisprachige Vorschulkinder

Angegeben ist die Komponentenmatrix (für zweisprachige Kinder rotiert nach Varimax) für die Variablen: Zahlenleseaufgaben 1-4 und 1-9 in Deutsch/Französisch, Reaktionszeiten (RT) beim Picture-Naming Experiment (Bildbenennung) sowie prozentuale Anteile korrekter Benennungen (% correct) in Deutsch/Französisch. Die höchsten Ladungen je Faktor sind fett gedruckt.

Lesebeispiel: Das Zahlenlesen von 1-4 und von 1-9 sowie die Reaktionszeit beim Picture-Naming Experiment und der prozentuale Anteil korrekter Benennungen laden für die deutschsprachigen Kinder gemeinsam auf einem Faktor hoch.

Variable	deutsch- sprachige Kinder n = 20	zweisprachige Kinder n = 18		
	Faktor 1	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Zahlenlesen 1-4 Deutsch	.813	.903	-.046	-.315
Zahlenlesen 1-9 Deutsch	.812	.915	.236	.127
RT Bildbenennung Deutsch	-.861	-.272	.608	-.586
% correct Benennung Deutsch	.706	.556	.765	.077
Zahlenlesen 1-4 Französisch	-	.915	-.359	-.130
Zahlenlesen 1-9 Französisch	-	.851	-.045	.269
RT Benennung Französisch	-	-.208	.901	-.305
% correct Benennung Franz.	-	-.106	-.145	.918

Bei den deutschsprachigen Vorschulkindern laden alle Variablen hoch auf einem Faktor. Die Reaktionszeit zeigt die insgesamt stärkste (negative) Ladung: niedrige Reaktionszeiten gehen mit hohen Werten der übrigen Variablen einher. Die relativ schwächste Ladung weist der prozentuale Anteil der korrekten Bildbenennungen auf. Demnach differenziert die

Reaktionszeit trotz der erheblichen Datenverluste besser als die Korrektheit der Antworten. Das Zahlenlesen misst dagegen offenbar keine eigene Dimension der einsprachigen deutschen Sprachkompetenz.

Für die zweisprachigen Kinder liefert die Faktorenanalyse ein anderes Bild. Hier wurden drei Faktoren identifiziert. Faktor 1 umfasst das Zahlenlesen in beiden Sprachen als eigene Dimension mit höheren Ladungen als bei den deutschsprachigen Kindern. Faktor 2 setzt sich zusammen aus den Reaktionszeiten für die Bildbenennung in Deutsch und Französisch sowie aus den korrekten Benennungen in Deutsch, wobei die Reaktionszeiten in Französisch am höchsten laden. Faktor 3 lädt ausschließlich auf der Variablen korrekte Benennungen in Französisch hoch.

Diese Befunde zeigen, dass es insbesondere beim Erfassen zweisprachiger Kompetenz sinnvoll ist, verschiedene Methoden zu kombinieren. Während beispielsweise sich das Zahlenlesen bei einsprachigen Kindern als redundant erwies, liefert die Faktorenanalyse für die zweisprachigen Kinder Belege dafür, dass das Zahlenlesen tatsächlich eine andere Dimension der Sprachkompetenz erfasst als das Benennen von Bildern.

Um die (bilinguale) Sprachkompetenz der Primarschüler der sechsten und letzten Klasse zu erfassen, wurden ein Picture-Word-Naming und ein Picture-Word-Matching Experiment durchgeführt. Beim Picture-Word-Naming Experiment wurden Wörter (wie in Studien mit erwachsenen einsprachigen Probanden belegt) schneller und auch korrekter benannt als Bilder. Bei der Differenzierung zwischen den Sprachen (L1 vs. L2) hatte sich jedoch gezeigt, dass nur in der L2 Wörter korrekter benannt wurden als Bilder, nicht jedoch in der L1. Während in der stärkeren Sprache ebenso viele Bilder wie Wörter korrekt benannt wurden, erwies sich in der schwächeren Sprache das Benennen von Bildern als fehlerträchtiger – und damit auch schwieriger.

Das Benennen von Bildern stellt höhere Anforderungen an die Sprachkompetenz als das laute Lesen von Wörtern (auch wenn diese Wörter mit den Bildbezeichnungen vergleichbar sind), und dies scheint sich vor allem in der Richtigkeit der Antworten widerzuspiegeln. Dieser Befund zeigt, dass sich das Erfassen der korrekten Antworten bei einer Bild- & Wortbenennungsaufgabe gut eignet, um die L1 und die L2 eines zweisprachigen Schülers zu identifizieren.¹⁸⁸

Beim Picture-Word-Matching Experiment (Passt das Wort zum Bild?) zeigte sich bzgl. des Vergleichs zwischen den Sprachen zum Teil ein ähnliches Bild wie beim Picture-Word-

¹⁸⁸ Selbstverständlich kann dies nur für Schüler gelten, die bereits über eine gewisse Lesekompetenz verfügen. Es wäre also zu klären, ab welchem Lesealter Wörter genauso korrekt benannt werden wie Bilder, denn sicherlich wird bei Leseanfängern zunächst der umgekehrte Effekt zu beobachten sein, nämlich dass Bilder korrekter benannt werden als Wörter.

Naming Experiment. Die Reaktionszeiten unterschieden sich in beiden Sprachen nicht, doch es wurde ein signifikanter Unterschied des prozentualen Anteils korrekter Antworten zwischen den Sprachen ermittelt. Für den Vergleich der Reaktionen auf zu den Bildern passende und nicht zu ihnen passende Wörter galt jedoch das Umgekehrte. Für die Ablehnung nicht passender Wörter wurde mehr Zeit benötigt, es wurde aber nicht weniger häufig die korrekte Taste gedrückt. Beim Picture-Word-Matching Experiment erwiesen sich folglich in einen Fall die prozentualen Anteile korrekter Antworten und im anderen Fall die Reaktionszeiten als aussagekräftiger. Um zu prüfen, ob die Reaktionszeiten und die korrekten Antworten in beiden Experimenten sowie die mündliche Bildbenennungsaufgabe ohne Reaktionszeitmessung (Wiederholung der Hauptuntersuchung) jeweils eigene Dimensionen der Sprachkompetenz erfassen, wurde auch für die Sechstklässler eine Faktorenanalyse vorgenommen.

Tab. 7.5.4.2: Faktorenanalyse für die Sechstklässler der Primarschule

Angegeben ist die rotierte Komponentenmatrix (Varimax) für die Variablen: Reaktionszeit (RT) für die Wörter bzw. die Bilder in Exp. 2, Reaktionszeit (RT) für die Fehler bei zu den Bildern passenden bzw. nicht passenden Wörtern in Exp. 3, Reaktionszeit (RT) für die richtigen Tastenantworten bei zu den Bildern passenden bzw. nicht passenden Wörtern in Exp. 3, prozentualer Anteil korrekter benannter Wörter (% correct) bzw. Bilder in Exp. 2, prozentualer Anteil korrekter Tastenantworten bei zu den Bildern passenden bzw. nicht passenden Wörtern in Exp. 3 sowie die Gesamtpunktzahl bei der Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe aus der Hauptuntersuchung. Die höchsten Ladungen je Faktor sind fett gedruckt.

Lesebeispiel: Die prozentualen Anteile korrekter Nennungen bzw. Tastendrucke sowie die Leistung bei der Wiederholung der Bildbenennung laden gemeinsam auf einem Faktor hoch.

<i>Variable</i>	<i>Faktor 1</i>	<i>Faktor 2</i>	<i>Faktor 3</i>
RT Wörter Exp. 2	-.205	.041	.857
RT Bilder Exp. 2	.159	.167	.848
RT Fehler Wort passt Exp. 3	.074	.712	-.031
RT Fehler Wort passt nicht Exp. 3	.204	.735	.075
RT richtig Wort passt Exp. 3	-.063	.919	.210
RT richtig Wort passt nicht Exp. 3	-.107	.913	.077
% correct Wörter Exp. 2	.796	-.101	-.039
% correct Bilder Exp. 2	.838	.102	.014
% correct Wort passt Exp. 3	.724	.085	-.016
% correct Wort passt nicht Exp. 3	.838	-.091	-.060
Punkte bei der Bildbenennung	.846	.173	.033

Die Faktorenanalyse in Tabelle 7.5.4.2 identifiziert drei Faktoren. Faktor 1 umfasst den prozentualen Anteil korrekt benannter Wörter und Bilder in Experiment 2, den prozentualen Anteil korrekt gedrückter Tasten bei zu den Bildern passenden und bei nicht passenden Wörtern in Experiment 3 sowie die Gesamtpunktzahl bei der Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe der Hauptuntersuchung, wobei die letzte Variable am höchsten lädt und sich demnach die Auswertung der korrekten Antworten in Experiment 2 und 3 als redundant erweisen.

Faktor 2 umfasst sämtliche Reaktionszeiten aus Experiment 3, wobei die korrekten Tastenantworten höher laden als die falschen. Faktor 3 umfasst die Reaktionszeiten für die Benennung der Bilder und der Wörter in Experiment 2, wobei die Wörter geringfügig höher laden. Damit erfassen die Reaktionszeiten in den beiden Experimenten (Picture-Word-Naming und Picture-Word-Matching) jeweils eigene Dimensionen der Sprachkompetenz.

Damit kann der Faktorenanalyse für die Vorschüler entnommen werden, dass eine Kombination aus Zahlenlese- und Bildbenennungsaufgabe insbesondere für zweisprachige Kinder sinnvoll ist. Für die ältesten Primarschüler erfassen die Reaktionszeiten beider Experimente (insbesondere die Reaktionszeiten der korrekten Antworten) und auch die mündliche Bildbenennungsaufgabe jeweils eigene Dimensionen der Sprachkompetenz.

Der Umstand, dass die auf der Basis von Standardisierungsdaten aus der Literatur vorgenommene Klassifizierung der Schwierigkeit der Items sich in keinem der drei Experimente in den Ergebnissen widerspiegelte, deutet darauf hin, dass Standardisierungsdaten, die an erwachsenen einsprachigen Probanden erhoben wurden, nicht auch für zweisprachige Kinder zu gelten scheinen. Dabei dürften sowohl das Alter als auch die Zweisprachigkeit dazu beitragen, dass die Schwierigkeit von Items für zweisprachige Kinder eine andere zu sein scheint als für einsprachige Erwachsene.

Im folgenden Kapitel erfolgt die Analyse der Sprachgruppen. Auf der Basis der Schätzurteile waren die Kinder einer halbsprachigen, einer überwiegend deutschsprachigen und einer überwiegend französischsprachigen sowie einer zweisprachigen Gruppe mit relativ ausgewogener geschätzter Kompetenz in Deutsch und Französisch zugeordnet worden (siehe Kapitel 7.2). Die Sprachkompetenz der Kinder, die diesen Gruppen zugeordnet wurden, wird im folgenden Kapitel näher analysiert. Dabei werden die subjektiven Kompetenzmaße den objektiven Daten gegenübergestellt. Darüber hinaus werden Zusammenhänge zwischen dem Sprachgebrauch in den Familien und den Kompetenzmaßen untersucht.

8. Die Analyse der Sprachgruppen

Zum Abschluss der Auswertung der erhobenen Daten werden die verschiedenen Sprachgruppen analysiert, die auf der Basis der Schätzurteile identifiziert wurden. Maßgeblich für die Zuordnung zu den Sprachgruppen der Kindergartenkinder waren die Schätzkategorien „das Kind verwendet die Sprache oft bzw. sehr oft“ und für die Primarschüler waren dies die Kategorien „ich spreche diese Sprache gut bzw. sehr gut“. Aufgrund dieser Befunde wurden die Kinder entweder der Gruppe der halbsprachigen Kinder (keine der beiden Sprachen wurde oft/gut bzw. sehr oft/sehr gut gesprochen), der (rein) einsprachigen Kinder (nur Deutsch oder nur Französisch wurde oft/gut bzw. sehr oft/sehr gut gesprochen, andere Sprachen seltener/schlechter) oder der deutsch-französisch zweisprachigen Kinder (beide Sprachen wurden oft/gut bzw. sehr oft/sehr gut gesprochen) zugeordnet. Diesen drei Sprachgruppen wird in den folgenden Ausführungen jeweils ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden. Außerdem werden die sprachdominanten Kinder, die Kinder mit zweisprachigen Eltern und die Kinder im Sprachbad gesondert betrachtet. Das Kapitel schließt mit einem Vergleich der verschiedenen Sprachgruppen.

8.1 Die doppelt halbsprachigen Kinder

Als doppelt deutsch-französisch halbsprachig wurden Kinder bezeichnet, deren Sprachkompetenz (für die Kindergartenkinder von den Erziehern bzw. von den Primarschülern selbst) weder in Deutsch noch in Französisch als „oft“ bzw. „gut“ oder „sehr oft“ bzw. „sehr gut“ eingeschätzt worden war. In der Literatur ist diesbezüglich vom Phänomen der Semilingualität die Rede (siehe z.B. WENDLANDT, 1992), weil keine der beiden Sprachen gut beherrscht wird.

Doppelt halbsprachig sind demnach alle Kinder, die über eine geringe Sprachkompetenz in zwei Sprachen verfügen. Kinder, die nur in einer Sprache über eine geringe Kompetenz verfügen, die andere Sprache jedoch gar nicht sprechen, können in diesem Sinne nicht als doppelt halbsprachig gelten, weil ihre Halbsprachigkeit nicht mit einer Zweisprachigkeit zusammenhängen kann, um die es in dieser Studie jedoch vorrangig geht. Daher gelten bei der folgenden Analyse Kinder ohne Fremdsprachenkompetenz nicht als halbsprachig. Aufgrund der insgesamt geringen Fallzahlen wird für die ausgewählten Kinder jeweils eine Einzelfallanalyse vorgenommen.

8.1.1 Die doppelt halbsprachigen Kindergartenkinder

Als doppelt halbsprachig gelten in dieser Studie Kinder mit geringer Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch. Da sich die solchermaßen definierte doppelte Halbsprachigkeit lediglich auf diese beiden Sprachen bezieht, könnte es sein, dass keine „echte“

Halbsprachigkeit vorlag, weil die Kinder eine andere Sprache als Deutsch oder Französisch besser sprechen konnten und somit eine andere Erstsprache hatten.

Auf den Fragebögen war neben den Schätzurteilen für Deutsch und Französisch auch die Einschätzung der Kompetenz anderer Sprachen erfragt worden (der Dialekt war auf dem Fragebogen ebenfalls vorgegeben, weitere Sprachen konnten handschriftlich ergänzt werden). Daher kann geprüft werden, ob die geschätzt deutsch-französisch halbsprachigen Kindergartenkinder ggf. andere Sprachen der Einschätzung gemäß besser sprechen konnten.¹⁸⁹ Einbezogen werden in die Analyse dieser Sprachgruppe außerdem die in deutscher und in französischer Sprache bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe in der Hauptuntersuchung erzielten Punkte.

Bei der Fragebogenerhebung in der Hauptuntersuchung waren acht der 127 Kindergartenkinder von ihren Erziehern als doppelt halbsprachig eingeschätzt worden.¹⁹⁰ Nur eins dieser Kinder im französischsprachigen Kindergarten konnte die Fremdsprache sprechen. Da dieses Kind außerdem eine andere Erstsprache hatte und sie der Erziehereinschätzung gemäß deutlich häufiger sprach als Deutsch oder Französisch, kann es nicht als deutsch-französisch halbsprachig gelten.

Es muss zusätzlich geprüft werden, ob auch der umgekehrte Fall vorlag, dass in beiden Sprachen geringe bzw. sehr geringe Punktzahlen erzielt wurden, obwohl die Sprachkompetenz nicht als halbsprachig eingeschätzt worden war. Um entscheiden zu können, welche Punktzahl als gering zu bezeichnen war, wurden die Befunde fünfstufig kategorisiert (siehe Anhang C6.5.1).

Tab. 8.1.1: Die halbsprachigen Kindergartenkinder nach erzielten Punkten

Angegeben sind die Identifikationsnummern der Kinder, die sowohl in Deutsch als auch in Französisch eine geringe bzw. sehr geringe Punktzahl erzielt hatten und ob die Kinder eine andere Sprache sprechen konnten oder nicht.

Lesebeispiel: Das Kind Nr. 32 sprach eine andere Sprache besser als Deutsch & Französisch und erzielte in beiden Sprachen nur jeweils 1 Punkt.

ID. NR. des Kindes	andere Sprache	Punkte Deutsch	Punkte Französisch
32	ja	1	1
69	ja	18	1
78	ja	18	8

19 der 127 Kindergartenkinder wurden auf der Basis der erreichten Punkte als halbsprachig identifiziert, hatten also in beiden Sprachen eine geringe oder sehr geringe Punktzahl erzielt. Allerdings konnten nur drei dieser Kinder auch die Fremdsprache sprechen, sodass die

¹⁸⁹ Um die Anonymität der Kinder zu wahren, wird im Einzelfall nicht angegeben, um welche Sprachen es sich dabei handelte.

¹⁹⁰ Allerdings lagen für 39 Kinder keine Angaben zur Einschätzung der Kompetenz in der Fremdsprache vor.

übrigen nicht als halbsprachig gelten können. Wie Tabelle 8.1.1.2 auf der folgenden Seite zu entnehmen ist, konnten die drei halbsprachigen Kinder gemäß der Einschätzung der Erzieher alle eine andere Sprache besser sprechen als Deutsch oder Französisch. Damit verblieb auch hier kein „echt“ halbsprachiges Kind.

Auch die Vorschulkinder, die an der Pilotstudie im Juni 2004 teilgenommen hatten, waren per Fragebogen aufgefordert worden, ihre Sprachkompetenz einzuschätzen. Eins der 40 Kinder, die an dieser Studie teilgenommen hatten, schätzte sich selbst als halbsprachig ein, konnte jedoch die Fremdsprache gar nicht sprechen und kann demnach auch nicht als deutsch-französisch halbsprachig gelten. Auf dem umgekehrten Weg über die Betrachtung der neben den Schätzurteilen erhobenen Daten (Zahlenlesen und Picture-Naming Experiments, Kategorisierung siehe Anhang E5) wurden drei halbsprachige Vorschulkinder identifiziert, die geringe bzw. sehr geringe Werte erzielt hatten. Allerdings konnte auch hier keins dieser Kinder die Fremdsprache sprechen und als halbsprachig gelten.

8.1.2 Die doppelt halbsprachigen Primarschüler

Sieben der 310 Primarschüler hatten angegeben, sie könnten weder Deutsch noch Französisch gut bzw. sehr gut sprechen und hatten sich demnach selbst als doppelt halbsprachig eingeschätzt.

Tab. 8.1.2.1: Die geschätzt deutsch-französisch halbsprachigen Primarschüler

Angegeben sind die Identifikationsnummern der Schüler, die sich selbst als deutsch-französisch halbsprachig eingeschätzt hatten, der Zweig der Primarschule, den sie besuchten, ob sie eine andere Sprache verwendeten oder nicht sowie die Punkte, die die Schüler bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe der Hauptuntersuchung erzielt hatten.

Lesebeispiel: Der Schüler Nr. 202 besuchte die deutschsprachige Primarschule, hatte eine andere Erstsprache, die er besser sprechen konnte als Deutsch und Französisch und erzielte 17 Punkte in deutscher und 2 Punkte in französischer Sprache.

ID. NR. des Kindes	Zweig	andere Sprache	Punkte Deutsch	Punkte Französisch
202	1	ja	17	2
245	1	nein	35	8
291	1	nein	32	11
314	1	nein	35	19
430	1	ja	10	7
297	2	ja	32	35
388	2	ja	43	46

Tabelle 8.1.2.1 ist zu entnehmen, dass vier der sieben Primarschüler, die sich als deutsch-französisch halbsprachig eingeschätzt hatten, eine andere Sprache besser sprechen konnten als Deutsch und Französisch. Sie können daher nicht im eigentlichen Sinne als doppelt halbsprachig bezeichnet werden. Die drei verbleibenden geschätzt halbsprachigen Schüler hatten in ihrer Unterrichtssprache mehr als die Hälfte der maximalen Punktzahl

erzielt, sodass auch hier streng genommen keine Rede von „echter“ doppelter Halbsprachigkeit sein kann.

Der umgekehrte Weg der Identifikation von doppelt Halbsprachigen über die Betrachtung der bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe der Hauptuntersuchung erzielten Punktzahlen erfolgt in Tabelle 8.1.2.2. Um entscheiden zu können, welche Punktzahl als gering zu bezeichnen war, wurden auch hier die Befunde der Bildbenennungsaufgabe kategorisiert (siehe Anhang C6.5.2). Als deutsch-französisch halbsprachig galten Schüler, die in beiden Sprachen eine sehr geringe bzw. geringe Punktzahl erzielt hatten.

17 Primarschüler wurden auf diese Weise als deutsch-französisch halbsprachig identifiziert. Unter diesen Schülern befanden sich zwei aus dem deutschsprachigen Zweig (Nr. 202 und Nr. 430), die sich selbst auch als deutsch-französisch halbsprachig eingeschätzt hatten (siehe Tabelle 8.1.2.1).

Tab. 8.1.2.2: Die gemäß erreichter Punktzahl doppelt halbsprachigen Primarschüler

Angegeben sind die Identifikationsnummern der Schüler, die in beiden Sprachen eine geringe oder sehr geringe Punktzahl erzielt hatten, der Zweig der Primarschule, den sie besuchten, ob sie eine andere Sprache sprechen konnten oder nicht sowie die Punkte, die die Schüler bei der Bildbenennungsaufgabe der Hauptuntersuchung erzielt hatten.

Lesebeispiel: Der Schüler Nr. 275 besuchte die deutschsprachige Primarschule, hatte eine andere Erstsprache als Deutsch oder Französisch und erzielte 24 Punkte in deutscher Sprache sowie 6 Punkte in französischer Sprache.

ID. NR. des Kindes	Zweig	andere Sprache	Punkte Deutsch	Punkte Französisch
275	1	ja	24	6
408	1	nein	14	0
114	2	ja	8	34
220	2	ja	16	30
248	2	nein	10	33
251	2	nein	22	31
255	2	ja	14	28
256	2	nein	14	31
264	2	nein	3	30
267	2	nein	16	34
276	2	ja	4	31
280	2	ja	13	31
308	2	nein	16	34
364	2	nein	19	26
422	2	ja	15	26

Tabelle 8.1.2.2 ist zu entnehmen, dass keiner der beiden vermeintlich halbsprachigen Schüler der deutschsprachigen Primarschule sich als wirklich deutsch-französisch halbsprachig erwies, weil einer der beiden eine andere Sprache sprach und der andere über keinerlei Kenntnisse in der Fremdsprache verfügte.

Im französischsprachigen Zweig der Primarschule sprachen sechs der dreizehn als halbsprachig klassifizierten Schüler eine andere Sprache. Es verbleiben demzufolge sieben Schüler, die auf der Basis der Befunde der Bildbenennungsaufgabe in deutscher und in französischer Sprache eine geringe Leistung bei der Bildbenennungsaufgabe erbracht hatten. Allerdings zeigt sich auch hier, dass alle diese Schüler in ihrer Unterrichtssprache mindestens die Hälfte der maximal erreichten Punkte erzielt hatten, sodass sie ebenfalls nicht als doppelt deutsch-französisch halbsprachig klassifiziert werden können.

Bei der experimentellen Folgestudie im September 2004 waren die Einschätzung der Sprachkompetenz und auch die mündliche Bildbenennungsaufgabe mit Primarschülern der sechsten Klasse wiederholt worden. Von den 35 Schülern, die an der Wiederholung der Hauptuntersuchung teilnahmen, schätzte sich kein Schüler als halbsprachig ein und kein Schüler erzielte in beiden Sprachen eine geringe oder gar sehr geringe Punktzahl und so konnte auch auf diesem Wege kein halbsprachiger Sechstklässler identifiziert werden.

8.1.3 Die Diskussion der Befunde zur Halbsprachigkeit

Maßgeblich für die Bestimmung der Halbsprachigkeit waren einerseits die Einschätzung der Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch und andererseits die bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe in diesen beiden Sprachen erzielten Punkte (bzw. für die Vorschulkinder die Ergebnisse der Zahlenleseaufgabe und des Picture-Naming Experiments). Für die Kindergartenkinder wurde die Einschätzung der Sprachkompetenz von den Erziehern vorgenommen. Als halbsprachig wurden Kinder klassifiziert, die weder Deutsch noch Französisch oft bzw. sehr oft sprachen. Acht der 127 Kindergartenkinder waren in diesem Sinne als doppelt halbsprachig klassifiziert worden. Allerdings konnte nur eins dieser Kinder die Fremdsprache sprechen. Da von doppelter deutsch-französischer Halbsprachigkeit bzw. Semilingualität nur dann die Rede sein kann, wenn auch wirklich beide Sprachen betroffen sind, können die übrigen Kinder nicht als semilingual gelten. Doch auch das verbliebene Kind war nicht wirklich doppelt halbsprachig, weil es eine andere Erstsprache hatte und diese besser sprechen konnte als Deutsch oder Französisch.

Auch die 19 Kindergartenkinder, die in beiden Sprachen eine geringe oder sogar sehr geringe Punktzahl bei der Bildbenennungsaufgabe erzielt hatten, erwiesen sich nach näherer Analyse als nicht „echt“ doppelt halbsprachig, weil sie entweder die Fremdsprache gar nicht sprechen oder eine andere Sprache besser sprechen konnten als Deutsch oder Französisch.

Ähnliches gilt für das eine der 40 Vorschulkinder, das 2004 an der Zahlenleseaufgabe und dem Picture-Naming Experiment teilgenommen und seine Sprachkompetenz als halbsprachig eingeschätzt hatte sowie für die drei Vorschulkinder, die geringe bzw. sehr

geringe Werte beim Zahlenlesen und bei der Bildbenennung erzielt hatten. Keines dieser Kinder konnte die Fremdsprache sprechen und demnach auch nicht als halbsprachig gelten.

Auch von den sieben vermeintlich halbsprachigen Primarschülern erwies sich niemand als wirklich doppelt halbsprachig, nachdem diejenigen, die eine andere Sprache sprechen konnten und diejenigen, die nur in einer der beiden Sprachen auch tatsächlich unterdurchschnittlich viele Punkte erzielt hatten, ausgeschlossen worden waren. Betrachtet man die Gruppe der 15 (der insgesamt 310) Primarschüler mit geringer bzw. sehr geringer Punktzahl bei der Bildbenennungsaufgabe in beiden Sprachen, so wird auch hier deutlich, dass sieben von ihnen eine andere Erstsprache hatten als Deutsch oder Französisch, einer die Fremdsprache gar nicht sprechen konnte und die übrigen in mindestens einer Sprache mehr als die Hälfte der maximalen Punkte erzielt hatten. Auch hier war niemand wirklich deutsch-französisch halbsprachig.¹⁹¹

Diese Befunde zeigen, dass über doppelte Halbsprachigkeit nicht allein auf der Basis der Einschätzungen der Kompetenz in den beiden relevanten Sprachen bestimmt werden kann. Auch objektive Daten, die sich auf beide Sprachen beziehen, reichen allein nicht aus. In jedem Fall muss bekannt sein, welche Sprachen das Kind insgesamt spricht, und für ein vollständiges Bild sollten nach Möglichkeit alle diese Sprachen gesondert beurteilt werden.¹⁹²

Semilinguale oder doppelt halbsprachige Kinder sind die Risikogruppe der zweisprachigen Kinder schlechthin – und in erster Linie verantwortlich für die Negativurteile und Bedenken, die im Zusammenhang mit der zweisprachigen Kindererziehung aufgeführt werden (siehe z.B. KIELHÖFER & JONEKEIT, 1995 sowie LANGENMAYR, 1997). Die größten Bedenken konzentrieren sich darauf, dass keine der beiden Sprachen richtig von den Kindern beherrscht werden könnte.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass solche Fälle eher selten sind – und dass es für die meisten von ihnen plausible Erklärungen gibt, die keineswegs auf Defizite hindeuten. Ein zwei- oder gar mehrsprachiges Kind verfügt über einen geringeren Wortschatzumfang in seinen jeweiligen Sprachen als einsprachige Kinder dieser Sprachen zusammen, da der bilinguale Wortschatzumfang nicht einfach additiv ist. Daher sind für die Beurteilung der Sprachkompetenz zwei- und mehrsprachiger Kinder andere Maßstäbe erforderlich als für das Erfassen der Kompetenz einsprachiger Kinder (siehe dazu auch die Faktorenanalyse in Tabelle 7.5.4.1).

¹⁹¹ Von den 42 Sechstklässlern, die 2004 an der Folgestudie teilgenommen hatten, hatte sich keiner als halbsprachig eingeschätzt und es erwies sich auch kein Sechstklässler auf der Basis der Befunde der Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe als halbsprachig.

¹⁹² Dass dies durchaus nicht trivial ist, konnte die Autorin im Rahmen der Rekrutierung der Schüler für ihren Förderkurs für bilinguale Kinder erfahren. Manche Lehrer wussten tatsächlich nicht, welche ihrer Schüler zwei- oder sogar mehrsprachig waren.

Da die einfach halbsprachigen Kindergartenkinder, die die Fremdsprache gar nicht sprechen konnten, insgesamt zahlreicher waren als die doppelt halbsprachigen Kinder, müsste darüber nachgedacht werden, ob Halbsprachigkeit wirklich nur beim Kontakt zu mehr als einer Sprache auftreten kann oder vielleicht eher ein generelles Sprachentwicklungsproblem darstellt, das gar nicht unmittelbar mit der Konfrontation mit zwei oder mehr Sprachen zusammenhängt (siehe z.B. WONG FILLMORE, 1994: 61).

8.2 Die einsprachigen Kinder

Als einsprachig wurden solche Kinder klassifiziert, die ihre Sprachkompetenz in Deutsch oder Französisch als „sehr gut“ oder „gut“ eingeschätzt hatten, die jeweils andere Sprache ihren Angaben zufolge jedoch gar nicht sprechen konnten (bzw. für die Kindergartenkinder: deren Sprachkompetenz von den Erziehern bezogen auf die deutsche oder die französische Sprache als „das Kind verwendet die Sprache oft oder sehr oft“ und bezogen auf die jeweils andere Sprache „das Kind verwendet die Sprache so gut wie nie“ eingeschätzt worden war).

8.2.1 Die einsprachigen Kindergartenkinder

33 der 125 Kindergartenkinder wurden als einsprachig eingeschätzt, verwendeten also Deutsch oder Französisch oft bzw. sehr oft und die jeweils andere Sprache so gut wie nie. 27 dieser Kinder wurden als deutschsprachig eingeschätzt (25 Kinder im deutschsprachigen und 2 Kinder im französischsprachigen Kindergarten) und 6 Kinder wurden als französischsprachig eingeschätzt (1 Kind im deutschsprachigen und 5 Kinder im französischsprachigen Kindergarten).

Wird der umgekehrte Weg der Identifikation einsprachiger Kindergartenkinder über die bei der Bildbenennungsaufgabe in der Hauptuntersuchung erbrachte Leistung gewählt (sehr hohe oder hohe Punktzahl in Deutsch sowie keine Punkte in Französisch und umgekehrt), werden lediglich 12 Kinder als rein deutschsprachig identifiziert (10 im deutschsprachigen und 2 im französischsprachigen Kindergarten) und 7 Kinder als rein französischsprachig (alle im französischsprachigen Kindergarten).

Von den 40 Vorschulkindern, die an der Zahlenleseaufgabe und dem Picture-Naming Experiment teilnahmen, hatten sich 12 Kinder als deutschsprachig eingeschätzt (alle besuchten den deutschsprachigen Kindergarten) und 1 Kind aus dem französischsprachigen Kindergarten schätzte sich selbst als französischsprachig ein. Bei der Durchführung der Zahlenleseaufgabe und des Picture-Naming-Experiments zeigte sich jedoch, dass 17 Kinder im deutschsprachigen Kindergarten rein deutschsprachig waren und im französischsprachigen Kindergarten waren zwei Kinder rein französischsprachig.

8.2.2 Die einsprachigen Primarschüler

In ostbelgischen Schulen wird vom ersten Schuljahr an Fremdsprachenunterricht erteilt. Daher dürften rein einsprachige Schüler eher selten anzutreffen sein. Dennoch hatten sich 15 der 310 Primarschüler selbst als einsprachig eingeschätzt. Davon hatten sich 7 Schüler als deutschsprachig und 8 als französischsprachig eingeschätzt (alle besuchten den jeweiligen Zweig der Primarschule).

Wird der umgekehrte Weg der Identifikation deutschsprachiger Primarschüler über die bei der Bildbenennungsaufgabe in der Hauptuntersuchung erreichten Punkte gewählt (sehr hohe oder hohe Punktzahl in Deutsch sowie sehr geringe Punktzahl in Französisch), werden auf diese Weise sogar 40 Schüler als deutschsprachig identifiziert (26 in der deutschsprachigen und 1 Schüler in der französischsprachigen Primarschule) und 13 Schüler der französischsprachigen Primarschule erwiesen sich als französischsprachig.

Von den 35 Sechstklässlern, die an der Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe teilgenommen hatten, schätzte sich kein Schüler als einsprachig ein. Allerdings erzielten vier Schüler im deutschsprachigen Zweig eine hohe oder sehr hohe Punktzahl in Deutsch, jedoch nur eine sehr geringe Punktzahl in Französisch bei der Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe und erwiesen sich demnach als nahezu rein deutschsprachig. Es wurde jedoch auf der Basis der bei der Bildbenennungsaufgabe erzielten Punkte kein rein französischsprachiger Primarschüler identifiziert.

8.2.3 Die Diskussion der Befunde der einsprachigen Kinder

Einsprachige Kinder erhielten ein hohes bzw. sehr hohes Schätzurteil in Deutsch oder Französisch und ein sehr geringes Schätzurteil in der jeweils anderen Sprache. Sie erzielten entsprechend eine hohe bzw. sehr hohe Punktzahl in Deutsch oder Französisch und eine sehr geringe in der jeweils anderen Sprache. Die Ergebnisse der Identifikation einsprachiger Kinder sind in Tabelle 8.2.3 auf der folgenden Seite zusammengefasst. Wegen der insgesamt geringen Fallzahlen der bezogen auf die Fremdsprache einsprachigen Kinder wird bei der Diskussion lediglich auf die Fälle eingegangen, in denen die Kinder nur die Sprache des Zweiges (geschätzt bzw. gemäß bei der Bildbenennungsaufgabe erbrachter Leistung) oft oder sehr oft bzw. gut oder sehr gut sprachen und andere Sprachen so gut wie nie bzw. gar nicht.

Nur im deutschsprachigen Kindergarten wurden wesentlich mehr Kinder als rein einsprachig eingeschätzt als sich auf der Basis der bei der Benennung der Bilder (bzw. für die Vorschulkinder beim Zahlenlesen und bei der Bildbenennung mit Reaktionszeitmessung) erzielten Punkte tatsächlich als einsprachig erwiesen hatten. In allen anderen Gruppen

wurden weniger Kinder als einsprachig eingeschätzt als durch die erreichten Punktzahlen ermittelt werden konnten.

Tab. 8.2.3: Einsprachige Kinder nach Schätzurteilen und Punktzahlen

Angegeben sind die absoluten Zahlen der Kinder, die Gesamtzahl der Gruppe sowie der prozentuale Anteil (fett gedruckt) der ausgewählten Kinder je Gruppe.

Lesebeispiel: 25 der 49 Kinder im deutschsprachigen Kindergarten, für die ein Schätzurteil für beide Sprachen vorlag, wurden als (rein) deutschsprachig eingeschätzt, dies entspricht einem Anteil von 51%. 10 der 79 Kinder im deutschsprachigen Kindergarten, mit denen die Bildbenennungsaufgabe durchgeführt worden war, erwiesen sich als (rein) deutschsprachig.

Gruppe/Sprache	deutschsprachig		französischsprachig	
	<i>geschätzt</i>	<i>nach Punkten</i>	<i>geschätzt</i>	<i>nach Punkten</i>
Kindergarten	25 von 49 51%	10 von 79 12,7%	5 von 39 12,8%	7 von 48 14,6%
Vorschulkinder	12 von 29 41,4%	17 von 29 58,6%	1 von 11 9,1%	2 von 11 18,2%
Primarschüler	7 von 149 4,7%	26 von 149 17,4%	8 von 161 5%	13 von 161 8,1%
Sechstklässler	0	4 von 35 11,4%	0	0

Dies deutet darauf hin, dass das Augenmerk der Erzieher im deutschsprachigen Kindergarten bei der Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder ein anderes gewesen zu sein scheint als im französischsprachigen Kindergarten. Während offenbar im deutschsprachigen Kindergarten die Einsprachigkeit im Vordergrund stand und in erster Linie das Deutsche beurteilt wurde, schien es im französischsprachigen Kindergarten eher die Zweisprachigkeit zu sein, auf die sich das Augenmerk bei der Einschätzung richtete. Dies wird u. a. daran erkennbar, dass die Erzieher im deutschsprachigen Kindergarten für 30 der 79 Kinder (38%) keine Angabe zur Kompetenz des Französischen gemacht hatten, während im französischsprachigen Kindergarten nur für 9 der 48 Kinder (18,8%) keine Angaben zur Kompetenz des Deutschen gemacht worden waren.

Geht man davon aus, dass die Angaben nicht gemacht wurden, weil die Kinder, bei denen sie weggelassen wurden, rein einsprachig waren, wird die Diskrepanz zwischen Einschätzung und erreichter Punktzahl im deutschsprachigen Kindergarten noch deutlicher. Dann waren 55 der 79 Kinder geschätzt einsprachig (das entspricht einem Anteil von 69,6%). Im französischsprachigen Kindergarten beträgt unter dieser Annahme der Anteil der geschätzt einsprachigen Kinder 29,2% (14 der 48 Kinder) – und liegt damit ebenfalls höher als der über die Punktzahl ermittelte Anteil einsprachiger Kinder. Demnach wäre bei den Erziehern des französischen Kindergartens auch ein Fokus auf der Einsprachigkeit zu

verzeichnen – wenn auch nicht so ausgeprägt wie bei den Erziehern des deutschsprachigen Kindergartens.

Bei den Vorschulkindern, den Primarschülern und den Sechstklässlern, die sich zu einem geringeren Anteil als einsprachig eingeschätzt hatten als über die erreichte Punktzahl ermittelt wurden, kam es gar nicht vor, dass keine Angaben zur fremdsprachlichen Kompetenz gemacht worden waren.

Die Analyse der Sprachkompetenz der einsprachigen Kinder hat folglich zwei wesentliche Ergebnisse erbracht. Einerseits tendierten die Erzieher der Kindergärten eher dazu, die Kinder als einsprachig einzuschätzen und keine Angaben zur fremdsprachlichen Kompetenz zu machen. Andererseits neigten die Vorschulkinder, die Primarschüler und die Sechstklässler häufiger dazu, die fremdsprachliche Kompetenz zu überschätzen und hatten offenbar die Zweisprachigkeit stärker im Blick.

Dies ist besonders interessant, da alle diese Schülergruppen – anders als die Erzieher - ihre sprachliche Kompetenz in dem Bewusstsein selbst eingeschätzt hatten, sie anschließend unter Beweis stellen zu müssen, denn alle Kinder wussten bei der Bearbeitung des Fragebogens, dass sie in beiden Sprachen getestet werden würden. Offenbar hatten die Schüler ein größeres Vertrauen in ihre zweisprachige Kompetenz (siehe dazu auch die Ausführungen im folgenden Kapitel), wohingegen die Erzieher die fremdsprachliche Kompetenz der Kindergartenkinder eher zurückhaltend beurteilten.¹⁹³

8.3 Die zweisprachigen Kinder

Als zweisprachig gelten hier ausschließlich Kinder mit vergleichbarer Kompetenz in Deutsch und in Französisch. Dazu zählen Kinder, die in beiden Sprachen entweder ein mittleres, ein hohes oder ein sehr hohes Schätzurteil erhalten hatten bzw. eine mittlere, eine hohe oder eine sehr hohe Punktzahl erzielten und demnach weitgehend ausgewogen bilingual waren. Alle übrigen Kinder wurden der Gruppe der sprachdominanten Kinder zugeordnet (ihre Kompetenz wird in Kapitel 8.4 analysiert werden).

8.3.1 Die zweisprachigen Kindergartenkinder

Insgesamt wurden 19 der 127 Kindergartenkinder von den Erziehern als ausbalanciert bilingual eingeschätzt (8 Kinder im deutschsprachigen und 11 Kinder im französischsprachigen Kindergarten). Auf der Basis der Befunde der mündlichen Bildbenennungsaufgabe wurden jedoch nur insgesamt 11 Kinder als ausgewogen bilingual identifiziert (4 Kinder im deutschsprachigen und 7 Kinder im französischsprachigen Zweig).

¹⁹³ Dass dies vor allem für die Erzieher des deutschsprachigen Kindergartens galt, könnte auch damit zusammenhängen, dass die meisten von ihnen selbst einsprachig waren.

Von den 40 Vorschulkindern schätzten sich 8 Kinder (5 Kinder im deutschsprachigen und 3 Kinder im französischsprachigen Kindergarten) als ausbalanciert bilingual ein, die Auswertung der Ergebnisse der Zahlenleseaufgabe und des Picture-Naming Experiments ergab jedoch nur zwei wirklich ausgewogen bilinguale Kinder (beide im deutschsprachigen Kindergarten).

8.3.2 Die zweisprachigen Primarschüler

Insgesamt hatten sich 64 der 310 Primarschüler als ausbalanciert bilingual eingeschätzt (9 Schüler der deutschsprachigen und 55 Schüler der französischsprachigen Primarschule). Auf der Basis der Befunde der mündlichen Bildbenennungsaufgabe wurden jedoch nur insgesamt 52 Schüler als ausgewogen bilingual identifiziert (13 Schüler der deutschsprachigen und 39 Schüler der französischsprachigen Primarschule).

Von den 42 Sechstklässlern, die an der Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe teilgenommen hatten, schätzten sich 7 Schüler (1 Schüler der deutschsprachigen und 6 Schüler der französischsprachigen Primarschule) als ausbalanciert bilingual ein, die Auswertung der Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe ermittelte jedoch nur 6 wirklich ausgewogen bilinguale Schüler (beide waren Schüler der französischsprachigen Primarschule).

8.3.3 Die Diskussion der Befunde der zweisprachigen Kinder

Für die Diskussion der Befunde der Analyse der Kompetenz ausbalanciert bilingualer Kinder werden die Anzahl der geschätzt zweisprachigen Kinder und die Anzahl der anhand der Ergebnisse der mündlichen Bildbenennungsaufgabe objektiv ermittelten zweisprachigen Kinder je Gruppe einander gegenübergestellt (als zweisprachig galten Kinder, die in beiden Sprachen eine hohe Punktzahl erzielt hatten, siehe Anhang C6.5.2).

Tabelle 8.3.3 auf der folgenden Seite ist zu entnehmen, dass in allen vier Gruppen die geschätzten Anteile ausgewogen zweisprachiger Kinder größer waren als die über die erzielten Punktzahlen bei der Bildbenennungsaufgabe (bzw. bei den Vorschulkindern beim Zahlenlesen und beim Picture-Naming Experiment) ermittelten Anteile bilingualer Kinder. Auffallend ist, dass in allen drei Schülergruppen sich jeder fünfte Schüler selbst als zweisprachig einschätzte. Außerdem kamen die Primarschüler mit ihrer Einschätzung den Ergebnissen der Bildbenennungsaufgabe relativ nahe.

Bei den Vorschulkindern ist die Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung und den Befunden des Zahlenlesens und des Picture-Naming Experiments am größten. Dies könnte damit zusammenhängen, dass den Kindern das Zahlenlesen relativ schwer fiel und beim Experiment sehr viele Messfehler auftraten (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 7),

wodurch es für diese Gruppe möglicherweise schwieriger war, die zweisprachige Kompetenz unter Beweis zu stellen.

Tab. 8.3.3: Zweisprachige Kinder nach Schätzurteilen und Punktzahlen

Angegeben sind die absoluten Zahlen der Kinder sowie der prozentuale Anteil (fett gedruckt) der Kinder je Gruppe.

Lesebeispiel: 19 der 127 Kindergartenkinder wurden als zweisprachig eingeschätzt, dies entspricht einem Anteil von 14,9%.

	Kindergartenkinder n = 127	Vorschulkinder n = 40	Primarschüler n = 310	Sechstklässler n = 35
geschätzt zweisprachig	19 14,9%	8 20%	64 20,7%	7 20%
zweisprachig nach Punkten	11 8,6%	2 5%	52 16,8%	6 17,1%

Vergleicht man die objektiven Befunde der Kindergartenkinder, die ihre zweisprachige Kompetenz überwiegend im Elternhaus erworben hatten (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 8.5 und 8.6) mit den objektiven Befunden der Primarschüler, die vom ersten Schuljahr an Fremdsprachenunterricht erhielten, so wird erkennbar, dass der Fremdsprachenunterricht den Anteil ausgewogen zweisprachiger Kinder nahezu verdoppelt. Dies ist ein weiterer Beleg für den Beitrag, den die Schule ganz offensichtlich zur Entwicklung „echter“ Zweisprachigkeit in Ostbelgien leistet (siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel 7).

8.4 Die sprachdominanten Kinder

Sprachdominante Kinder, bei denen eine Sprache ausgeprägter ist als die andere, dürften im Rahmen der Zweisprachigkeit die Regel sein, weil z.B. durch die Zugehörigkeit zum Sprachzweig oder durch den Sprachgebrauch in der Familie eine Sprache häufiger verwendet wird und daher stärker ausgeprägt ist als die andere.

8.4.1 Die sprachdominanten Kindergartenkinder

Insgesamt wurden 28 der 88 Kindergartenkinder (11 im deutschsprachigen Kindergarten – davon 8 mit einer Dominanz des Deutschen und 17 im französischsprachigen Kindergarten – davon 8 mit einer Dominanz des Französischen), für die Angaben zur Fremdsprache vorlagen, als sprachdominant eingeschätzt, das entspricht einem Anteil von 31,8%. Über die mündliche Bildbenennungsaufgabe wurden jedoch 78 der 127 Kinder als sprachdominant identifiziert (49 im deutschsprachigen Kindergarten – davon 37 mit einer Dominanz des Deutschen und 29 im französischsprachigen Kindergarten – davon 16 mit einer Dominanz des Französischen), das entspricht einem Anteil von 61,4%.

Von den 40 Vorschulkindern hatten sich 18 als sprachdominant eingeschätzt (11 im deutschsprachigen Kindergarten – davon 7 mit einer Dominanz des Deutschen und 4 im französischsprachigen Kindergarten – davon 1 mit einer Dominanz des Französischen), das entspricht einem Anteil von 45%. Über das Zahlenlesen und das Picture-Naming Experiment wurden jedoch 16 sprachdominante Kinder ermittelt (7 im deutschsprachigen Kindergarten – davon 1 mit einer Dominanz des Deutschen und 6 im französischsprachigen Kindergarten – davon 3 mit einer Dominanz des Französischen), das entspricht einem Anteil von 40%.

8.4.2 Die sprachdominanten Primarschüler

Insgesamt wurden 224 der 310 Primarschüler (128 in der deutschsprachigen Primarschule – davon 111 mit einer Dominanz des Deutschen und 17 in der französischsprachigen Primarschule – davon 82 mit einer Dominanz des Französischen) als sprachdominant eingeschätzt, das entspricht einem Anteil von 72,3%. Über die mündliche Bildbenennungsaufgabe wurden jedoch nur 201 der 310 Schüler als sprachdominant identifiziert (106 in der deutschsprachigen Primarschule – davon 93 mit einer Dominanz des Deutschen und 13 in der französischsprachigen Primarschule – davon 55 mit einer Dominanz des Französischen), das entspricht einem Anteil von 64,8%.

Von den 35 Sechstklässlern hatten sich 28 als sprachdominant eingeschätzt (13 in der deutschsprachigen Primarschule – alle mit einer Dominanz des Deutschen und 15 in der französischsprachigen Primarschule – davon 14 mit einer Dominanz des Französischen), das entspricht einem Anteil von 80%. Über die Bildbenennungsaufgabe wurden jedoch nur 25 sprachdominante Sechstklässler ermittelt (11 in der deutschsprachigen Primarschule – alle mit einer Dominanz des Deutschen und 14 in der französischsprachigen Primarschule – davon 8 mit einer Dominanz des Französischen), das entspricht einem Anteil von 71,4%.

8.4.3 Die Diskussion der Befunde der sprachdominanten Kinder

Für die Diskussion der Befunde der sprachdominanten Kinder erfolgt eine Konzentration auf die Kinder, bei denen jeweils die Sprache des Zweiges gemäß Schätzurteil und gemäß der Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe (bzw. für die Vorschulkinder gemäß Zahlenleseaufgabe und Picture-Naming Experiment) dominant war. In Tabelle 8.4.3 auf der folgenden Seite sind die absoluten Zahlen der sprachdominanten Kinder je Gruppe sowie deren prozentuale Anteile an der Gesamtzahl der Kinder dieser Gruppe aufgeführt und auf der Basis der Schätzurteile und der objektiven Ergebnisse einander gegenübergestellt.

Tab. 8.4.3: Sprachdominante Kinder nach Schätzurteilen und Punktzahlen

Angegeben sind die absoluten Zahlen der Kinder sowie der prozentuale Anteil (fett gedruckt) der ausgewählten Kinder je Gruppe.

Lesebeispiel: 8 der 49 Kindergartenkinder im deutschsprachigen Kindergarten, für die Schätzurteile für beide Sprachen vorlagen, wurden als deutsch-dominant eingeschätzt, dies entspricht einem Anteil von 16,3%.

Gruppe	dominante Sprache	sprachdominant gemäß Schätzurteil	sprachdominant gemäß erreichter Punktzahl
Kindergartenkinder	<i>Deutsch</i>	8 von 49 16,3%	37 von 79 46,8%
	<i>Französisch</i>	8 von 39 20,5%	16 von 48 33,3%
Vorschüler	<i>Deutsch</i>	7 von 29 24,1%	1 von 29 3,5%
	<i>Französisch</i>	1 von 11 9,1%	3 von 11 27,3%
Primarschüler	<i>Deutsch</i>	111 von 149 74,5%	93 von 149 62,4%
	<i>Französisch</i>	82 von 161 50,9%	55 von 161 34,2%
Sechstklässler	<i>Deutsch</i>	13 von 14 92,9%	11 von 14 78,6%
	<i>Französisch</i>	14 von 21 66,6%	8 von 21 38,1%

Bezüglich der Schätzurteile wird deutlich, dass in allen Gruppen mit Ausnahme der Kindergartenkinder jeweils ein deutlich geringerer Anteil der Kinder im französischsprachigen Zweig als sprachdominant eingeschätzt worden war als im deutschsprachigen Zweig. Dies hängt vermutlich mit dem besonders hohen Anteil geschätzt einsprachiger Kindergartenkinder zusammen (siehe Kapitel 8.2).

Außerdem schätzten sich insgesamt wesentlich mehr Primarschüler als sprachdominant ein als Kindergartenkinder als sprachdominant eingeschätzt wurden (letztere waren zu einem hohen Anteil als einsprachig eingeschätzt worden). Bezogen auf die erreichten Punktzahlen ist dieser Unterschied vor allem bei den dominant französischsprachigen Kindern weniger deutlich. Darüber hinaus finden sich auch bei den objektiven Ergebnissen die geringeren Anteile französisch-dominanter Kinder im Vergleich zu deutsch-dominanten wieder – hier jedoch mit Ausnahme der Vorschulkinder.

Für detailliertere Aussagen müssen die Sprachgruppen einander gegenübergestellt und verglichen werden. Dies wird in Kapitel 8.7 erfolgen. Zuvor wird die Sprachkompetenz der Kinder zweisprachiger Eltern sowie der Kinder im Sprachbad analysiert.

8.5 Die Kinder zweisprachiger Eltern

Eltern, die zumindest potentiell eine zweisprachige Kindererziehung realisieren könnten, sind entweder selbst zweisprachig oder ein Elternteil spricht die eine Sprache und ein Elternteil die andere Sprache (one person one language). In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, ob diese beiden Elterngruppen in unterschiedlichem Maße ihre Zweisprachigkeit an die Kinder weitergegeben haben. Insgesamt wurden bei der

Fragebogenerhebung der Hauptuntersuchung 190 Kinder mit zweisprachigen Eltern identifiziert, davon hatten 36 Kinder verschiedensprachige Eltern, die jeweils nur eine der beiden Sprachen sprechen konnten und von 154 Kindern war mindestens ein Elternteil selbst zweisprachig.

8.5.1 Die Kinder mit zwei verschiedensprachigen Elternteilen

Vom „klassischen Fall“ der zweisprachigen Kindererziehung wird gesprochen, wenn jedes Elternteil eine andere Sprache spricht und jeweils seine Sprache an die Kinder weitergibt (hier ein Elternteil Deutsch, der andere Französisch). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie deutsch-französisch zweisprachig die Kinder der 36 „klassisch zweisprachigen“ Elternpaare (wobei jeder Elternteil selbst strenggenommen einsprachig oder zumindest sprachdominant sein dürfte) zum Zeitpunkt der Erhebung der Hauptuntersuchung waren.

Tabelle 8.5.1 ist zu entnehmen, dass Kinder mit verschiedensprachigen Eltern sich überwiegend als sprachdominant einschätzten. An zweiter Stelle rangieren die geschätzt ausgewogen bilingualen Kinder.

Tab. 8.5.1: Kinder mit verschiedensprachigen Elternteilen

Angegeben ist die absolute Zahl der Kinder mit verschiedensprachigen Elternteilen je Sprachgruppe. D = Deutsch, F = Französisch

Lesebeispiel: Keines der 35 Kinder mit verschiedensprachigen Elternteilen schätzte sich selbst als halbsprachig ein.

	halbsprachig	einsprachig	sprachdominant	zweisprachig	gesamt
geschätzt	0	3 (D)	18 (11D/7F)	14	35
nach Punkten	5	2 (1D,1F)	14 (9D/5F)	15	36

Bezogen auf die Zuordnung zu den Sprachgruppen auf der Basis der bei der Bildbenennungsaufgabe erbrachten Leistung sind die ausgewogen zweisprachigen Kinder in der Mehrheit. Dennoch sind die Kinder verschiedensprachiger Eltern in deutlich weniger als der Hälfte der Fälle (41,7%) zweisprachig.

8.5.2 Die Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil

An dieser Stelle wird die Sprachkompetenz der Kinder analysiert, bei denen mindestens ein Elternteil sowohl Deutsch als auch Französisch sprechen konnte. Gegenübergestellt wird erneut die Verteilung der Kinder auf die Sprachgruppen anhand der Schätzurteile und anhand der bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe erzielten Punkte.

Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil schätzten sich überwiegend als sprachdominant ein. An zweiter Stelle rangieren die geschätzt ausgewogen bilingualen Kinder, allerdings sind die gemäß Schätzurteil zweisprachigen Kinder nur halb so stark vertreten wie die sprachdominanten Kinder.

Tab. 8.5.2: Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil

Angegeben ist die absolute Zahl der Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil je Sprachgruppe. D = Deutsch, F = Französisch

Lesebeispiel: Eins der 151 Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil schätzte sich selbst als halbsprachig ein.

	halbsprachig	einsprachig	sprachdominant	zweisprachig	gesamt
geschätzt	1	7 (3D/4F)	95 (44D/51F)	48	151
nach Punkten	4	12 (6D,6F)	107 (61D/46F)	31	154

Bezogen auf die Zuordnung zu den Sprachgruppen auf der Basis der bei der Bildbenennungsaufgabe erzielten Punkte sind ausgewogen zweisprachige Kinder zu einem noch geringeren Anteil vertreten. Sie machen weniger als ein Drittel der sprachdominanten Kinder aus. Auch ihr Anteil an der Gesamtgruppe der Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil fällt geringer aus als bei den Schätzurteilen. Während nahezu jedes dritte Kind mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil sich selbst als ausgewogen zweisprachig eingeschätzt hatte, wurde nur jedes fünfte Kind auf der Basis der bei der Bildbenennung erbrachten Leistung als ausbalanciert zweisprachig identifiziert.

8.5.3 Die Diskussion der Befunde der Kinder zweisprachiger Eltern

Insgesamt wurden bei der mit 437 Kindern durchgeführten Hauptuntersuchung 36 Kinder identifiziert, bei denen ein Elternteil Deutsch sprach und ein Elternteil Französisch. 154 Kinder hatten mindestens einen zweisprachigen Elternteil.

Die Analyse der Sprachkompetenz der Kinder dieser beiden Gruppen hat gezeigt, dass Kinder mit verschiedensprachigen Eltern (one parent, one language) zu einem hohen Anteil ausgewogen zweisprachig waren, während Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil überwiegend sprachdominant waren. Verschiedensprachige Eltern hatten folglich zu etwa gleichen Teilen sprachdominante und ausgewogen zweisprachige Kinder und Eltern, die selbst zweisprachig waren, hatten eher sprachdominante Kinder.

Eine Sprachdominanz bei Kindern, die in zweisprachigen Familien aufwachsen, kann dadurch bedingt sein, dass das Prinzip „one parent, one language“ nicht konsequent umgesetzt wird. Sie kann aber auch aus der in der Schule bevorzugten Sprache resultieren.

Hinweise darauf, wie der Sprachgebrauch im Elternhaus und in der Schule zusammenhängen, lassen sich finden, wenn analysiert wird, in welchem Zweig (deutschsprachig vs. französischsprachig) die Kinder zweisprachiger Eltern jeweils überwiegend anzutreffen waren und welche Sprachkompetenz sie hatten. Es zeigte sich, dass ausgewogen zweisprachige Kinder mit verschiedensprachigen Eltern überwiegend im französischsprachigen Zweig der Primarschule anzutreffen waren (11 der 14 geschätzt zweisprachigen Kinder und 13 der 15 nach Punkten zweisprachigen Kinder). Geschätzt

sprachdominante Kinder verteilten sich relativ gleich auf die beiden Zweige (46 der 95 geschätzt sprachdominanten Kinder im deutschsprachigen und 49 im französischsprachigen Zweig). Die gemäß bei der Bildbenennungsaufgabe erzielter Punktzahl sprachdominanten Kinder waren zu einem etwas größeren Anteil im französischsprachigen Zweig anzutreffen (47 der 107 nach Punkten sprachdominanten Kinder im deutschsprachigen und 60 im französischsprachigen Zweig).

Damit kann festgehalten werden, dass Eltern, die selbst zweisprachig sind, eher sprachdominante Kinder haben. Die klassische zweisprachige Kindererziehung durch verschiedensprachige Elternteile scheint dagegen häufiger zu ausgewogen zweisprachiger Kompetenz bei den Kinder zu führen – insbesondere dann, wenn diese Kinder den französischsprachigen Zweig besuchen.

8.6 Die Kinder im Sprachbad

Ein Kind befindet sich im Sprachbad, wenn die Sprache des Kindergartens bzw. die Unterrichtssprache der Primarschule im Elternhaus nicht gesprochen wird. Insgesamt befanden sich zum Zeitpunkt der Durchführung der Hauptuntersuchung 47 Kinder im Sprachbad. Die Eltern sprachen entweder nur die Fremdsprache (30 Kinder), nur den lokalen Dialekt (9 Kinder) oder nur eine „andere“ Sprache (8 Kinder).

8.6.1 Die Kinder im Sprachbad im deutschsprachigen Zweig

Im deutschsprachigen Zweig befanden sich insgesamt 18 Kinder im Sprachbad (6 Kinder im Kindergarten und 12 Kinder in der Primarschule). Diese Kinder schätzten ihre Kompetenz in der deutschen Sprache im Mittel mit 3,4 (3 = mittelmäßig, 4 = gut; s = 1,0) und in der französischen Sprache mit 3,65 (s = 1,2) ein. Sie erzielten im Mittel 28,5 Punkte (s = 14,4) in deutscher Sprache und 23 Punkte (s = 17,0) in französischer Sprache bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe.

In Tabelle 8.6.1 auf der nächsten Seite sind die Schätzurteile und die erreichten Punkte der Kinder im deutschen Sprachbad aufgeführt. Der Tabelle 8.6.1 ist zu entnehmen, dass Kinder, deren Eltern nur den Dialekt sprachen, das höchste Schätzurteil in deutscher Sprache erhielten und auch die meisten Punkte in deutscher Sprache erzielten (dies deckt sich mit den Befunden aus Kapitel 7, wo gezeigt werden konnte, dass Kinder, die selbst den Dialekt sprechen konnten, bei der Bildbenennungsaufgabe eine höhere Leistung in deutscher Sprache erbrachten und weniger Fehler machten als Kinder, die den Dialekt nicht sprechen konnten).

Tab. 8.6.1: Schätzurteile und Punktzahlen der Kinder im deutschen Sprachbad

Angegeben sind die Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) der Schätzurteile in Deutsch und Französisch (2 = nicht so gut, 3 = mittelmäßig, 4 = gut) sowie der bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe in Deutsch und Französisch erreichten Punktzahlen.

Lesebeispiel: Die deutsche Sprachkompetenz der 10 Kinder im Sprachbad, deren Eltern nur die Fremdsprache sprachen, wurde im Mittel mit „mittelmäßig“ (3,4) eingeschätzt.

Eltern sprachen:	Einschätzung Deutsch	Einschätzung Französisch	Punkte Deutsch	Punkte Französisch
die Fremdsprache n = 10	3,4 (0,97)	4,3 (0,82)	30,2 (15,9)	32,5 (14,7)
den Dialekt n = 5	3,8 (0,84)	3,0 (1,41)	32,0 (13,1)	14,8 (13,6)
eine andere Sprache n = 3	3,0 (1,73)	2,3 (0,58)	17,0 (7,0)	5,0 (2,6)

Kinder, deren Eltern nur die Fremdsprache sprachen, verfügten in Französisch sowohl über das höchste Schätzurteil als auch über die höchste erreichte Punktzahl bei der Bildbenennung. Gemäß ANOVA sind die Mittelwertunterschiede jeweils bezogen auf die französische Sprache signifikant ($p = .012$ für die Einschätzung und $p = .011$ für die Punkte).

8.6.2 Die Kinder im Sprachbad im französischsprachigen Zweig

Im französischsprachigen Zweig wurden 29 Kinder im Sprachbad identifiziert (7 Kinder im Kindergarten und 22 Kinder in der Primarschule). Die Einschätzung der Kompetenz in der deutschen Sprache lag im Mittel bei 4,0 (4 = gut, $s = 1,2$) und in der französischen Sprache bei 3,93 ($s = 1,3$). Die Kinder im französischen Sprachbad erzielten im Mittel 29,9 Punkte in deutscher Sprache ($s = 16,3$) und 32,1 Punkte ($s = 15,6$) in französischer Sprache bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe.

In Tabelle 8.6.2 auf der folgenden Seite sind die Schätzurteile und die erreichten Punkte der Kinder im französischen Sprachbad aufgeführt. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass Kinder, deren Eltern nur die Fremdsprache sprachen, das höchste Schätzurteil in deutscher Sprache erhielten, jedoch nicht auch die meisten Punkte in deutscher Sprache erzielten. Die höchste Punktzahl in deutscher Sprache wurde auch hier von den Kindern erzielt, deren Eltern nur den Dialekt sprachen (diese Kinder erzielten auch in französischer Sprache im Mittel die meisten Punkte!). Auch dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen aus dem vorherigen Kapitel und aus Kapitel 7.

Tab. 8.6.2: Schätzurteile und Punktzahlen der Kinder im französischen Sprachbad

Angegeben sind die Mittelwerte (Standardabweichungen in Klammern) der Schätzurteile in Deutsch und Französisch (2 = nicht so gut, 3 = mittelmäßig, 4 = gut) sowie der bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe in Deutsch und Französisch erreichten Punktzahlen.

Lesebeispiel: Die deutsche Sprachkompetenz der 20 Kinder im Sprachbad, deren Eltern nur die Fremdsprache sprachen, wurde im Mittel mit „gut“ (4,25) eingeschätzt.

Eltern sprachen:	Einschätzung Deutsch	Einschätzung Französisch	Punkte Deutsch	Punkte Französisch
die Fremdsprache <i>n</i> = 20	4,25 (0,85)	3,8 (1,28)	34,8 (13,8)	33,1 (16,0)
den Dialekt <i>n</i> = 4	3,75 (1,5)	4,0 (1,41)	35,3 (8,1)	41,8 (6,4)
eine andere Sprache <i>n</i> = 3	2,67 (2,08)	4,4 (1,34)	6,2 (6,9)	20,6 (13,7)

Kinder, deren Eltern eine „andere“ (ausländische) Sprache sprachen, schätzten ihre Kompetenz in Französisch am höchsten ein, erzielten jedoch die geringste Punktzahl in französischer Sprache bei der Bildbenennung. Gemäß ANOVA sind die Mittelwertunterschiede nur bezogen auf die in deutscher Sprache erzielten Punkte signifikant ($p = .000$).

8.6.3 Die Diskussion der Befunde der Kinder im Sprachbad

Kinder im Sprachbad sprechen im Elternhaus eine andere Sprache als im Kindergarten bzw. in der Schule. Das Sprachbad gilt neben der zweisprachigen Kindererziehung als am meisten Erfolg versprechender Weg zur „echten“ Zweisprachigkeit. Für die in der vorliegenden Studie identifizierten Kinder im „klassischen“ Sprachbad, die im Elternhaus nur die Fremdsprache sprachen, wurden tatsächlich hohe mittlere Einschätzungen der Sprachkompetenz und auch hohe mittlere erreichte Punktzahlen bei der Bildbenennungsaufgabe verzeichnet.

Um zu prüfen, ob sich weitere Belege für die tatsächliche Zweisprachigkeit der Kinder im Sprachbad finden lassen, wird in Tabelle 8.6.3 auf der nächsten Seite für die Kinder, die zu Hause nur die Fremdsprache sprachen, ermittelt, welcher Sprachgruppe sie sowohl auf der Basis der Schätzurteile in beiden Sprachen als auch auf der Basis der bei der Bildbenennungsaufgabe erzielten Punkte zugeordnet worden waren. Außerdem wird ein Vergleich zwischen den beiden Zweigen vorgenommen.

Tab. 8.6.3: Geschätzte Sprachgruppenzugehörigkeit der Kinder im Sprachbad

Angegeben ist die Verteilung der Kinder im Sprachbad auf die geschätzten Sprachgruppen (geschätzt und nach Punkten) je Sprachzweig.

Lesebeispiel: Eins der 10 Kinder im deutschen Sprachbad wurde als französischsprachig eingeschätzt.

Sprachgruppe	Zweig	
	<i>deutschsprachig</i> <i>n = 10</i>	<i>französischsprachig</i> <i>n = 20</i>
geschätzt:		
französischsprachig	1	0
deutschsprachig	0	1
semilingual	0	1
deutsch-dominant	2	5
französisch-dominant	5	3
bilingual ausbalanciert	2	10
nach Punkten:		
französischsprachig	0	0
deutschsprachig	0	1
semilingual	0	1
deutsch-dominant	2	13
französisch-dominant	7	0
bilingual ausbalanciert	1	5

Für die Hälfte der Kinder, die sich im deutschsprachigen Zweig im Sprachbad befanden, wurde die Sprachkompetenz als im Französischen dominant eingeschätzt. Bei der erreichten Punktzahl war dieser Anteil sogar noch höher. Im französischsprachigen Zweig wurde die Hälfte der Kinder als ausgewogen bilingual eingeschätzt. Tatsächlich erzielten aber nur 25% der Kinder vergleichbar hohe Punktzahlen in beiden Sprachen. Der überwiegende Teil der Kinder im französischen Sprachbad erwies sich gemäß der Leistung bei der Bildbenennungsaufgabe als deutsch-dominant.

8.7 Der Vergleich der Sprachgruppen

Um entscheiden zu können, welche Wege besonders erfolgreich zur Zweisprachigkeit führen, bietet sich ein Vergleich der Sprachgruppen an. Verglichen werden hier die Kinder, die der sprachdominanten Gruppe (einsprachige und sprachdominante Kinder ohne semilinguale Kinder) und die Kinder, die der zweisprachigen Gruppe (ausgewogen bilingualen Kinder sowie Kinder mit hoher Kompetenz in der einen und sehr hoher Kompetenz in der anderen Sprache) auf der Basis der bei der Bildbenennungsaufgabe erbrachte Leistung zugeordnet worden waren. Anschließend werden die Befunde der Gruppe der ein- und zweisprachigen Vorschulkinder sowie die Befunde der Gruppe der sprachdominanten und der zweisprachigen Sechstklässler gesondert betrachtet.

8.7.1 Der Vergleich der sprachdominanten und der zweisprachigen Kinder

Insgesamt wurden 303 Kinder als sprachdominant (209 dieser Kinder - d. s. 69% - waren deutschsprachig) und 98 Kinder als zweisprachig klassifiziert (63 dieser Kinder - d. s. 64,3% - waren ausgewogen bilingual; 36 Kinder mit geringem Wortschatz in beiden Sprachen wurden nicht berücksichtigt). Um zu klären, welchen Beitrag Schule und Elternhaus zur Entwicklung der Sprachkompetenz jeweils leisten, wurde ermittelt, in welchem Sprachzweig die Kinder sich befanden und welche Sprachen ihre Eltern verwendeten (auf diese Weise können auch Kinder im Sprachbad identifiziert werden).

Tab. 8.7.1.1: Elternsprache und Sprachzweig Sprachdominanter und Zweisprachiger

Angegeben sind absolute Zahlen sowie prozentuale Anteile (fett gedruckt) der Kinder je Sprachgruppe, Zweig und Sprache(n) der Eltern. Spaltensumme = 100%, D = Deutsch, F = Französisch, d.spr. = deutschsprachig, f.spr. = französischsprachig

Lesebeispiel: 3 der 179 sprachdominanten Kinder im deutschsprachigen Zweig hatten Eltern, die weder Deutsch noch Französisch sprachen.

Sprachgebrauch der Eltern	sprachdominant n = 303		zweisprachig n = 98	
	d.spr. Zweig	f.spr. Zweig	d.spr. Zweig	f.spr. Zweig
Eltern sprachen weder D noch F	3 1,7%	2 1,6%	1 3,6%	2 2,9%
Eltern sprachen D	122 68,2%	9 7,4%	2 7,1%	10 14,3%
Eltern sprachen F	6 3,4%	47 38,5%	4 14,3%	10 14,3%
Eltern sprachen D & F	48 26,7%	64 52,5%	21 74%	48 68,5%
gesamt	179	122	28	70

Die sprachdominanten Kinder waren überwiegend im deutschsprachigen Zweig anzutreffen und hatten vorwiegend (zu einem Anteil von 68,2%) auch deutschsprachige Eltern. Mehr als die Hälfte (52,5%) der sprachdominanten Kinder im französischsprachigen Zweig hatte zweisprachige Eltern.

Die zweisprachigen Kinder waren besonders stark im französischsprachigen Zweig vertreten. Sie hatten in beiden Zweigen vorwiegend zweisprachige Eltern (im deutschsprachigen Zweig zu einem Anteil von 74% und im französischsprachigen Zweig zu einem Anteil von 68,5%). Die Anteile der zweisprachigen Kinder im Sprachbad waren in beiden Zweigen vergleichbar (jeweils 14,3% zweisprachige Kinder mit Eltern, die die Fremdsprache sprachen).

Es fragt sich nun, ob der Vorteil, den Kinder durch eine zweisprachige Kindererziehung offensichtlich haben, über die Schuljahre erhalten bleibt. In Tabelle 8.7.1.2 sind die wichtigsten Wege zur Zweisprachigkeit (zweisprachiges Elternhaus, Sprachbad und anderer Weg - wie z.B. Kontakt zu Großeltern, die die Fremdsprache sprechen konnten oder auch vollzogener Wechsel zwischen den Zweigen bzw. zeitweiliges Sprachbad und möglicherweise auch frühes Fremdsprachenlernen) der zweisprachigen Kinder je Schuljahr dargestellt (jeweils zwei Schuljahre wurden zusammengefasst, da der Unterricht jahrgangsübergreifend stattfand).

Tab. 8.7.1.2: Wege zur Zweisprachigkeit je Schuljahr

Angegeben sind die absoluten Zahlen sowie die prozentualen Anteile (fett gedruckt) der Kinder je Weg zur Zweisprachigkeit und Schuljahresgruppe. KG = Kindergarten, die übrigen Schuljahre wurden entsprechend des jahrgangsübergreifenden Unterrichts zusammengefasst, die Spaltensumme ergibt 100%.

Lesebeispiel: 5 der 6 zweisprachigen Kindergartenkinder stammten aus einem zweisprachigen Elternhaus.

Weg zur Zweisprachigkeit	Schuljahr				
	<i>KG</i>	<i>1+2</i>	<i>3+4</i>	<i>5+6</i>	<i>ges.</i>
<i>zweisprachiges Elternhaus</i>	5 83%	16 80%	19 76%	29 62%	69 71%
<i>Sprachbad</i>	0	2 10%	2 8%	13 28%	17 17%
<i>anderer Weg</i>	1 17%	2 10%	4 16%	5 10%	12 12%
<i>gesamt</i>	6	20	25	47	98

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Anteile zweisprachiger Kinder mit zweisprachigen Eltern vom Kindergarten über die Schuljahre kontinuierlich geringer wurden. Dagegen holten in den fünften und sechsten Schuljahren vor allem die Kinder im Sprachbad auf und hatten einen Anteil von 28% an den zweisprachigen Kindern. Die Fallzahlen und Anteile der Kinder, die über einen anderen Weg als das zweisprachige Elternhaus oder das Sprachbad zweisprachig wurden, waren in allen vier Gruppen gering.

Die Befunde aus Tabelle 8.7.1.2 deuten darauf hin, dass ältere Kinder eher zweisprachig waren als jüngere Kinder. Möglicherweise waren außerdem Mädchen zu einem größeren Anteil zweisprachig als Jungen, da sie häufig beim Sprachvergleich der Geschlechter besser abschneiden (siehe z.B. FAULSTICH-WIELAND, 1995).¹⁹⁴ Dies wird in den Tabellen 8.7.1.3 und 8.7.1.4 auf der folgenden Seite analysiert.

¹⁹⁴ Geschlechterunterschiede bei der Sprachverarbeitung konnten auch anhand bildgebender Verfahren nachgewiesen werden. Allerdings scheinen diese Unterschiede weniger auf das biologische Geschlecht als vielmehr auf Umwelteinflüsse zurückzuführen zu sein (siehe z.B. SCHMITZ, 2002).

Tab. 8.7.1.3: Vergleich der Sprachgruppen nach Alter

Angegeben ist das mittlere Alter der Kinder je Sprachgruppe für die Gesamtgruppe aller Kinder bei der Hauptuntersuchung sowie die Kindergartenkinder und die Primarschüler.

Lesebeispiel: Die halbsprachigen Kinder waren im Mittel 6 Jahre alt.

Sprach- und Altersgruppe	gesamt n = 437	Kindergarten n = 127	Primarschule n = 310
halbsprachig: n = 36	6,0 (2,9)	3,7 (0,8)	8,7 (1,8)
sprachdominant: n = 303	7,6 (2,4)	4,6 (1,0)	8,9 (1,6)
zweisprachig: n = 98	8,9 (2,2)	5,0 (0,7)	9,5 (1,6)
ANOVA	.000	.000	.000

Erwartungsgemäß zählten sowohl in der Gesamtgruppe als auch in der Gruppe der Kindergartenkinder und der Primarschüler die halbsprachigen Kinder zu den jüngsten Kindern und die zweisprachigen Kinder zu den ältesten Kindern. Demnach konfundiert das Alter der Kinder mit der Sprachkompetenz (siehe dazu auch Abb. 7.3.1.1).

Mit dem Vergleich der Geschlechter bzgl. der Sprachkompetenz verhält es sich wie folgt:

Tab. 8.7.1.4: Vergleich der Sprachgruppen nach Geschlecht

Angegeben sind die absoluten Zahlen (sowie in Klammern die prozentualen Anteile) der Kinder je Sprachgruppe und Geschlecht.

Lesebeispiel: Die Hälfte der halbsprachigen Kinder waren Jungen.

Sprachgruppe	Jungen n = 221	Mädchen n = 216
halbsprachig: n = 36	18 (8,1%)	18 (8,3%)
sprachdominant: n = 303	157 (71%)	146 (67,6%)
zweisprachig: n = 98	46 (20,8%)	52 (24,1%)
Chi-Quadrat	n. s.	

Die Mädchen waren zu einem etwas größeren Anteil zweisprachig als die Jungen. Allerdings unterscheidet sich die Verteilung der Mädchen auf die Sprachgruppen insgesamt nicht signifikant von der Verteilung der Jungen auf die Sprachgruppen.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Auch der Vergleich weiterer Kompetenzmaße (erreichte Punktzahl und Fehler bei der Bildbenennungsaufgabe bezogen auf die Gesamtpunkt- bzw. Fehlerzahl sowie auf die Unterrichts- und die Fremdsprache) ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Um die Sprachkompetenz ein- und zweisprachiger Kinder am Ende der Kindergartenzeit mehrdimensional analysieren und miteinander vergleichen zu können, wurden mit den Vorschulkindern eine Zahlenleseaufgabe und ein Picture-Naming Experiment durchgeführt.

8.7.3 Der Vergleich der ein- und zweisprachigen Vorschulkinder

Bei der Darstellung der allgemeinen Befunde waren die Analyse und der Vergleich der Sprachkompetenz der einsprachigen und der zweisprachigen Vorschulkinder auf der Basis der Zahlenleseaufgabe und des Picture-Naming Experiments bereits thematisiert worden (siehe Kapitel 7.4 und 7.5.1). An dieser Stelle wird darüber hinausgehend ein detaillierterer Vergleich der Befunde ein- und zweisprachiger Kinder vorgenommen.

Drei der 40 Vorschulkinder konnten die Zahlen weder in deutscher noch in französischer Sprache lesen. Zwei Kinder lasen die Zahlen ausschließlich in französischer Sprache. Von den verbliebenen 35 Kindern lasen 17 Kinder die Zahlen ausschließlich in deutscher Sprache und 18 Kinder konnten sie sowohl in Deutsch als auch in Französisch lesen. Hier hatte sich gezeigt, dass die zweisprachigen Kinder zwar tendenziell weniger Zahlen in deutscher Sprache pro Minute gelesen hatten als die deutschsprachigen Kinder, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant (siehe Kapitel 7.4).

Tab. 8.8: Reaktionszeitunterschiede bei ein- und zweisprachigen Vorschülern

Angegeben sind die mittleren Reaktionszeiten in ms (Standardabweichungen in Klammern) und die Signifikanz des Mittelwertunterschieds zwischen deutschsprachigen und zweisprachigen Kindern für die Benennung der Bilder in den Blöcken 1 und 3 (die von allen Kindern in deutscher Sprache benannt wurden), in Block 2 (er wurde von den zweisprachigen Kindern in Französisch benannt) und in Block 4 (hier wurden die Bilder aus Block 1 wiederholt, zweisprachige Kinder benannten sie jedoch in ihrer L2).

Lesebeispiel: Die 16 deutschsprachigen Vorschüler mit auswertbaren Reaktionszeiten hatten in Block 1 und 3, die von allen Kindern in deutscher Sprache benannt wurden, insgesamt eine mittlere Reaktionszeit von 1481 ms.

Variable	deutschsprachige Vorschüler, n = 16	zweisprachige Vorschüler, n = 11	t-Test p =
RT Block 1+3	1481 (323)	1714 (402)	n. s.
RT Block 2	1472 (353)	1778 (463)	n. s.
RT Block 4	1440 (385)	1810 (472)	.034

Beim Picture-Naming Experiment benannten 16 Kinder (für die mindestens 50 % auswertbare Messwerte vorlagen, siehe Kapitel 7.5.1) die Bilder ausschließlich in deutscher Sprache und 11 Kinder (2 davon im französischsprachigen Kindergarten) sowohl auf

Deutsch als auch auf Französisch.¹⁹⁶ Hier zeigte sich insgesamt, dass zweisprachige Kinder längere Reaktionszeiten bei der Bildbenennung hatten als einsprachige Kinder. Tabelle 8.8 ist jedoch zu entnehmen, dass nicht alle Reaktionszeitunterschiede statistisch signifikant sind.

Die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen sind bezogen auf die Reaktionszeiten für die Bilder in Block 1 und 3, die von allen Kindern in deutscher Sprache benannt wurden, nicht signifikant. Auch die Reaktionszeiten für die Bilder in Block 2, die von einsprachigen Kindern auf Deutsch und von zweisprachigen Kindern auf Französisch benannt wurden, unterscheiden sich nicht signifikant. Lediglich für die Bilder in Block 4, in dem dieselben Bilder dargeboten wurden wie in Block 1, und die von zweisprachigen Kindern in der Fremdsprache benannt wurden, unterschieden sich die Reaktionszeiten zwischen rein deutschsprachigen und zweisprachigen Kindern signifikant.

Damit kann festgehalten werden, dass auch die mehrdimensionale Erfassung der Sprachkompetenz der Vorschulkinder bestätigt, dass zweisprachige Vorschulkinder zwar nicht gleichgesetzt werden können mit zwei einsprachigen Kindern in einer Person, aber dennoch weitgehend über eine vergleichbare Kompetenz vor allem in der deutschen Sprache verfügten, zu der die Kompetenz des Französischen noch hinzukam - wenn auch nicht zu gleichen Teilen wie die Kompetenz des Deutschen.¹⁹⁷

Um auch die Sprachkompetenz sprachdominanter und zweisprachiger Kinder am Ende der Primarschulzeit mehrdimensional analysieren und miteinander vergleichen zu können, wurden mit den Sechstklässlern ein Picture-Word-Naming- und ein Picture-Word-Matching Experiment durchgeführt.

8.7.2 Der Vergleich der sprachdominanten und der zweisprachigen Sechstklässler

Nahezu alle Sechstklässler (mit Ausnahme einiger weniger Quereinsteiger) hatten vom ersten Schuljahr an Fremdsprachenunterricht. Daher kann niemand von ihnen mehr als einsprachig bezeichnet werden und diese Altersgruppe unterteilt sich in sprachdominante und zweisprachige Schüler. Die Analyse der Sprachkompetenz dieser Schüler ist deshalb besonders interessant, weil sie unmittelbar vor dem Übergang in die Sekundarschule stehen und dort in Zukunft bilingualen Unterricht erhalten sollen (siehe Kapitel 5). Es fragt sich, ob und zu welchen Anteilen die Sechstklässler tatsächlich bilingual sind. Gleichzeitig soll erneut

¹⁹⁶ Allerdings antworteten sie nicht immer konsequent in der Sprache, die gerade gefordert war (die geforderte Sprache wurde durch die Hintergrundfarbe kenntlich gemacht und blockweise gewechselt).

¹⁹⁷ Die Dominanz der Kinder ließ sich nicht eindeutig bestimmen, weil das Zahlenlesen, die korrekten Antworten und die Reaktionszeiten bei der Bildbenennung für fast alle Kinder mal die eine Sprache und mal die andere als dominant auswiesen.

der Frage nachgegangen werden, wie es mit dem Vorteil der Schüler aussieht, die einem zweisprachigen Elternhaus entstammen.¹⁹⁸

Die Zuordnung zu den Sprachgruppen erfolgte auf der Basis der Ergebnisse der mündlichen Bildbenennungsaufgabe. Schüler, die viele bzw. sehr viele Punkte in einer Sprache und nur eine mittlere oder geringe Punktzahl in der anderen Sprache erzielt hatten, wurden als sprachdominant bezeichnet (siehe Kategorisierung der Punkte im Anhang C6.5.2). Als bilingual galten Schüler, die in beiden Sprachen eine mittlere, hohe oder sehr hohe bzw. in einer Sprache eine hohe und in der anderen Sprache eine sehr hohe Punktzahl erreicht hatten.

Tab. 8.9.1: Sprache(n) der Eltern sprachdominanter und zweisprachiger Schüler

Angegeben sind die absoluten Zahlen der Schüler je Sprachgruppe und Sprachgebrauch der Eltern. D = Deutsch F = Französisch

* Von den 15 Schülern, bei denen D dominant war, besuchte 1 den französischsprachigen Zweig.

** Von den 6 Schülern, bei denen D dominant war, besuchten 2 den französischsprachigen Zweig.

Lesebeispiel: Von den 29 sprachdominanten Sechstklässlern in der deutschsprachigen Primarschule hatten 15 deutschsprachige Eltern.

Sprache der Eltern	sprachdominant n = 29	zweisprachig n = 13
Deutsch	15 (alle D dominant)*	0
Französisch	4 (alle F dominant)	0
Deutsch & Französisch	10 (6 D und 4 F dominant)**	13

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass bei 19 der 29 sprachdominanten Schüler die Sprache der Eltern dominant war. Alle Schüler - bis auf einen, siehe * - besuchten außerdem den entsprechenden Zweig der Primarschule. Bei den 10 Schülern mit zweisprachigen Eltern war (mit Ausnahme von zwei Schülern, siehe **) jeweils die Sprache des Zweiges der Primarschule, die die Schüler besuchten, dominant. Alle zweisprachigen Schüler hatten zweisprachige Eltern. Demnach war für die Sprachkompetenz der Sechstklässler in erster Linie der Sprachgebrauch der Eltern und an zweiter Stelle die Unterrichtssprache in der Schule maßgeblich.

Es fragt sich nun, inwieweit sich die Sprachkompetenz der Schüler dieser beiden Sprachgruppen (sprachdominant vs. zweisprachig) systematisch unterscheidet. Es wäre zu erwarten, dass sprachdominante Schüler in der L2 höhere Reaktionszeiten aufwiesen als zweisprachige Schüler, weil dies die schwächere Sprache war (siehe dazu auch die beiden Modelle zur Sprachverarbeitung bei Bilingualen mit ausgewogener und mit nicht

¹⁹⁸ Aussagen darüber, wie es sich mit der Kompetenz der Schüler im Sprachbad verhält, waren nicht möglich, da nur ein sich im Sprachbad befindenden Schüler identifiziert werden konnte.

ausgewogener Kompetenz in Kapitel 4). Um dies zu prüfen, wurden die Kompetenzmaße, die beim Picture-Word-Naming- und beim Picture-Word-Matching Experiment ermittelt wurden, herangezogen.

Tab. 8.9.2: Kompetenzdaten sprachdominanter und zweisprachiger Schüler

Angegeben sind die Mittelwerte der Kompetenzmaße in ms (Standardabweichungen in Klammern) sowie die Signifikanz der Mittelwertunterschiede gemäß t-Test.

Lesebeispiel: Die 29 sprachdominanten Sechstklässler hatten in ihrer L1 eine mittlere RT von 785 ms.

Variable	sprachdominante Sechstklässler n = 29	zweisprachige Sechstklässler n = 13	t-Test
<i>Picture-Word-Naming</i>			
RT L1	785 (128)	818 (114)	n. s.
RT L2	984 (203)	880 (159)	n. s.
RT leichte Items	818 (102)	794 (109)	n. s.
RT schwere Items	884 (158)	897 (150)	n. s.
RT Wörter	800 (139)	765 (122)	n. s.
RT Bilder	919 (145)	938 (148)	n. s.
korrekt benannte Wörter	26,8 (3,4)	28,0 (2,1)	n. s.
korrekt benannte Bilder	21,3 (4,4)	23,0 (5,1)	n. s.
<i>Picture-Word-Matching</i>			
RT L1	1257 (129)	1327 (162)	n. s.
RT L2	1318 (150)	1301 (147)	n. s.
RT leichte Items	1250 (119)	1281 (143)	n. s.
RT schwere Items	1319 (127)	1345 (124)	n. s.
RT passende Items	1207 (121)	1251 (129)	n. s.
RT n. passende Items	1360 (127)	1374 (139)	n. s.
korrekte . Antw. bei pass. Items	48,9 (5,6)	54,15 (4,1)	.004
korrekte . Antw. bei n. pass. Items	47,7 (6,3)	53,7 (4,3)	.004

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass es zwar tendenzielle Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gab, dass diese Unterschiede jedoch nur bezüglich der zu den Bildern passenden und der nicht zu ihnen passenden Wörtern signifikant sind. In beiden Fällen waren bei den zweisprachigen Sechstklässlern signifikant mehr korrekte Tastenantworten zu verzeichnen als bei sprachdominanten Schülern. Sprachdominante Schüler machten folglich signifikant mehr Fehler beim Picture-Word-Matching Experiment als zweisprachige Schüler.

Damit scheint dieses Experiment am besten zwischen sprachdominanten und zweisprachigen Schülern zu differenzieren, wobei vor allem die Richtigkeit der Antworten maßgeblich zu sein scheint. Dagegen differenzierten die Reaktionszeiten nicht zwischen den Sprachgruppen.

8.7.4 Die Diskussion des Vergleichs der Sprachgruppen

Die meisten sprachdominanten Kinder waren im deutschsprachigen Zweig anzutreffen. Deutsch-dominante Kinder hatten überwiegend deutschsprachige Eltern, französisch-dominante Kinder hatten dagegen überwiegend deutsch-französisch zweisprachige Eltern.

Dies erklärt die insgesamt deutlichere Dominanz des Deutschen gegenüber dem Französischen. Während die deutsch-dominanten Kinder sowohl im Elternhaus als auch in der Schule Deutsch sprachen, wurden die meisten französisch-dominanten Kinder im Elternhaus mit Deutsch und Französisch konfrontiert. Die Dominanz des Französischen ist lediglich durch den höheren Anteil zweisprachiger Kinder im französischsprachigen Zweig des Kindergartens bzw. der Primarschule bedingt.

Zweisprachige Kinder hatten erwartungsgemäß überwiegend auch zweisprachige Eltern und waren größtenteils im französischsprachigen Zweig anzutreffen. Hier wirkte offenbar die unterschiedliche Umgebungssprache (Deutsch) und Unterrichtssprache (Französisch) unterstützend für die Entwicklung der Zweisprachigkeit.

Die prozentualen Anteile zweisprachiger Kinder im Sprachbad waren in beiden Zweigen vergleichbar. Es zeigte sich jedoch, dass die Anteile der zweisprachigen Kinder im Sprachbad im Verlauf der Primarschulzeit zunahmen. Zwar blieb der Anteil zweisprachiger Kinder aus zweisprachigen Elternhäusern hoch, doch im 5. und 6. Schuljahr hatten die Kinder im Sprachbad immerhin einen Anteil von fast 30 % an den zweisprachigen Kindern.

Halbsprachigkeit scheint eher ein Phänomen jüngerer Kinder zu sein, das sich über die Jahre „auswächst“. Dagegen scheint Zweisprachigkeit vor allem ein Phänomen zu sein, das unter den älteren Kindern verbreitet war.

Die Betrachtung der Verteilung der Geschlechter auf die Sprachgruppen ergab keinen Beleg für eine ausgeprägtere Sprachkompetenz der Mädchen im Vergleich zu den Jungen. Beide Geschlechter verteilten sich relativ gleichmäßig auf die Sprachgruppen und auch bei den Befunden der Bildbenennungsaufgabe konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede ermittelt werden.

9. Allgemeine Diskussion der Befunde

Für den, der es dazu bringt, ist Bilingualität [...] eine rundum gute Sache. Sie schadet ihm in keiner Hinsicht; sie verstärkt sein Gespür für den formalen Charakter von Sprache, sie führt keineswegs zur Vermengung der Sprachen, sie nützt ihm in vielen Situationen, sie gibt ihm Heimatrecht in verschiedenen Kulturen, sie stärkt die Verbindung zu den eigenen Wurzeln, sie kann eine Quelle beständigen Glücks sein (ZIMMER, 1997: 225).

Bei der Auswertung der in der vorliegenden Studie erhobenen Daten wurden dem Sprachgebrauch in den Familien und der subjektiven Einschätzung der Sprachkompetenz objektive Daten zur Sprachstandserfassung in Deutsch und Französisch gegenübergestellt. Auf diese Weise konnten verschiedene Wege zur Zweisprachigkeit identifiziert, analysiert und miteinander verglichen werden. Dabei hatte aufgrund des besonderen Konzepts der untersuchten Schule (ein deutschsprachiger und ein französischsprachiger Zweig, in denen in der jeweils anderen Sprache ab dem 1. Schuljahr systematischer Fremdsprachenunterricht mit von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe zunehmender Stundenzahl erteilt wird) der Vergleich der Sprachkompetenz der Kinder im deutschsprachigen und im französischsprachigen Zweig eine zentrale Rolle.

Die 437 Kinder, die an der Hauptuntersuchung 2001 teilnahmen, waren zu etwa gleichen Teilen auf die beiden Sprachzweige verteilt.¹⁹⁹ Kinder im deutschsprachigen Zweig hatten überwiegend deutschsprachige Eltern, Kinder im französischsprachigen Zweig hatten überwiegend zweisprachige Eltern. Auch die subjektiven Schätzurteile (anhand derer die Kinder einer semilingualen, einer deutsch- und einer französischsprachigen sowie einer bilingualen Sprachgruppe zugeordnet wurden, siehe Kapitel 7.2) und die objektiven Leistungsdaten (dies waren die bei einer mündlichen Bildbenennungsaufgabe erzielten Punkte, siehe Kapitel 7.3) bestätigen diesen Befund. Damit erweist sich der französischsprachige Zweig als regelrechte Schmiede der Zweisprachigkeit, während im deutschsprachigen Zweig die deutsche Sprachkompetenz der Kinder besonders ausgeprägt war (siehe dazu Tab. 9.1.1 weiter unten).

Abbildung 9.1 auf der folgenden Seite bietet eine Gesamtübersicht über die Verteilung der Kinder auf die Sprachzweige, den Sprachgebrauch der Eltern, die geschätzte und die objektiv erfasste Sprachkompetenz (ohne Eltern, die weder Deutsch noch Französisch sprachen und ohne geschätzt semilinguale Kinder).

¹⁹⁹ Das galt jedoch nicht für die Vorschulkinder, mit denen die Zahlenleseaufgabe und das Picture-Naming Experiment durchgeführt wurden. Nur 11 der 40 untersuchten Kinder besuchten den französischsprachigen Zweig. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Vorschulkinder zu einer Zeit in den Kindergarten aufgenommen worden waren, als die Schließung französischsprachiger Zweige in den Sekundarschulen im Rahmen der jüngsten Reform des Unterrichtswesens erstmals offiziell angekündigt wurde. Zu dieser Zeit gingen die Anmeldungen im französischsprachigen Zweig drastisch zurück.

Sprachzweig Elternsprache Einschätzung Leistung bei der Bildbenennung

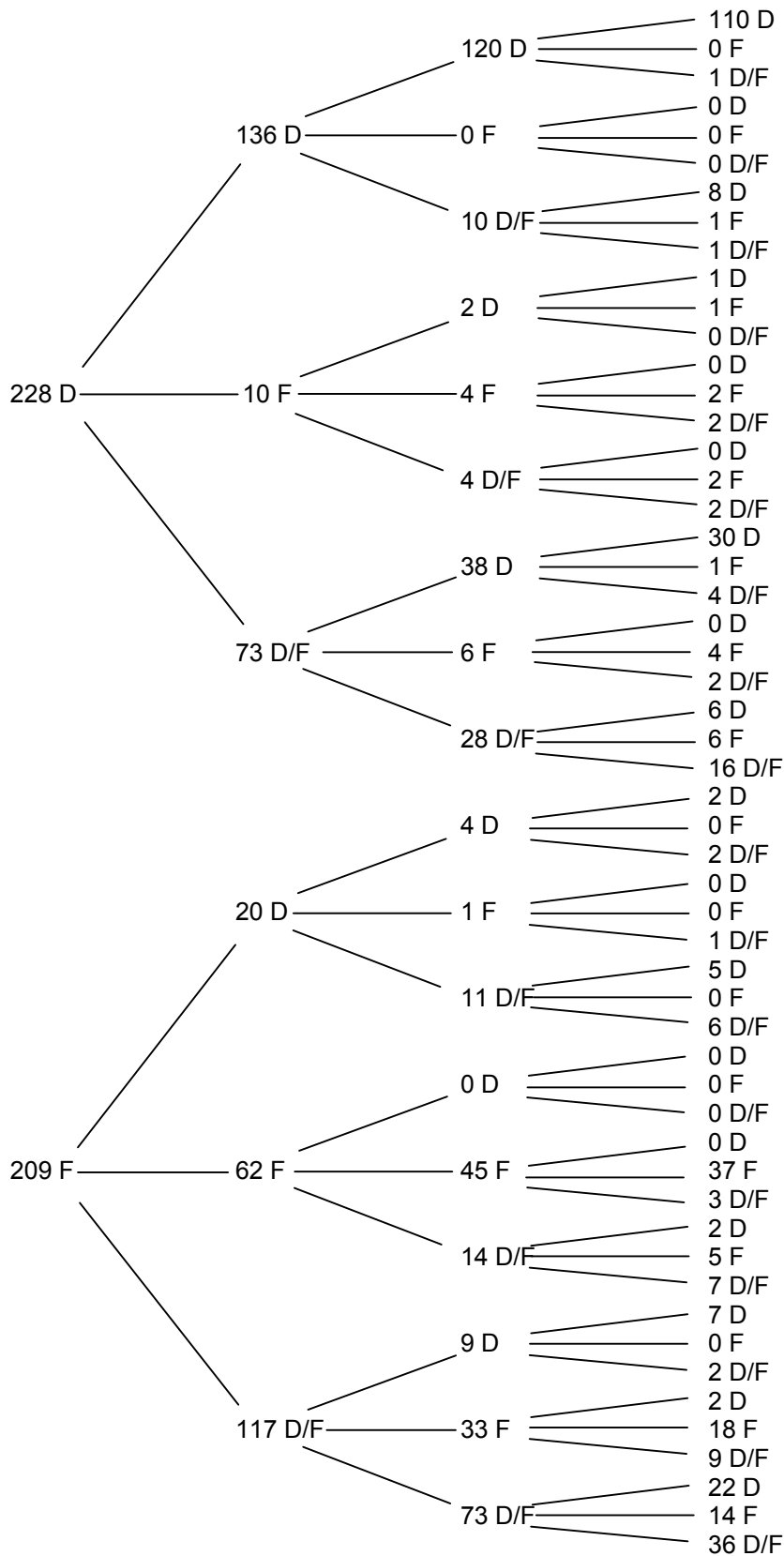


Abb. 9.1: Verteilung der Gesamtgruppe (Sprachzweig, Elternsprache, Einschätzung und Leistung bei der Bildbenennung in Deutsch und Französisch)

Angegeben ist die absolute Zahl der Kinder je Untergruppe. D = Deutsch, F = Französisch, D/F = bilingual. Fehlende Werte sind darauf zurückzuführen, dass weder Deutsch noch Französisch gesprochen wurde oder die Angaben fehlten.

Der überwiegende Teil der Kinder, die an der Hauptuntersuchung teilgenommen hatten, hatte Eltern, die Deutsch und Französisch sprechen konnten. Von diesen Kindern waren die meisten im französischsprachigen Zweig anzutreffen.

Die Kinder des französischsprachigen Zweigs erhielten für ihre Kompetenz des Deutschen im Mittel ein signifikant höheres Schätzurteil als die Kinder des deutschsprachigen Zweigs für ihre Kompetenz des Französischen.²⁰⁰ Ordnet man die untersuchten Kinder gemäß den Schätzurteilen verschiedenen Sprachgruppen zu (halbsprachige, sprachdominante und zweisprachige Kinder) und analysiert den Sprachgebrauch der Eltern, so zeigt sich, dass 70% der geschätzt zweisprachigen Kinder auch zweisprachige Eltern hatten. Diese Befunde liefern deutliche Hinweise dafür, dass die zweisprachige Kindererziehung in Ostbelgien der wichtigste Weg zur Zweisprachigkeit ist.

Werden objektive Daten in die Analyse der Sprachkompetenz der Kinder einbezogen, so wird bei den Befunden der Bildbenennungsaufgabe deutlich, dass sich der Abstand zwischen der in der Unterrichtssprache und in der Fremdsprache erbrachten Leistung mit zunehmendem Alter verringerte (siehe Kapitel 7.3.1).²⁰¹ Aufgrund der Konfundierung der Daten mit dem Alter wurde für das objektive Leistungsbild der Sprachkompetenz der Kinder in Tabelle 9.1.1 die Variable „Deutschsprachigkeit“ definiert. Sie umfasst den prozentualen Anteil der in deutscher Sprache erzielten Punkte an der Gesamtpunktzahl.

Tab. 9.1.1: Sprachzweig, Elternsprache und Deutschsprachigkeit

Angegeben sind die mittleren prozentualen Anteile der in deutscher Sprache erzielten Punkte bei der Bildbenennungsaufgabe an der Gesamtpunktzahl (Standardabweichungen in Klammern).

Lesebeispiel: Kinder im deutschsprachigen Zweig, deren Eltern weder Deutsch noch Französisch sprachen, hatten einen Deutschsprachigkeitsindex von 76,9 (im Mittel wurden 76,9% der Gesamtpunktzahl in deutscher Sprache erzielt).

Sprachgebrauch der Eltern	deutschsprachiger Zweig, n = 227	französischsprachiger Zweig, n = 208
weder D noch F	76,9% (17,9)	28,5% (20,2)
D	84,5% (13,5)	53,7% (11,7)
F	45,9% (12,1)	28,1% (13,4)
D und F	66,3% (18,8)	41,9% (16,8)

²⁰⁰ Die französischsprachigen Primarschüler waren außerdem zu einem mehr als doppelt so hohen Anteil in starken Niveaugruppen für den Fremdsprachenunterricht vertreten, siehe Kapitel 7.2.3.

²⁰¹ Eine (schrittweise) Regressionsanalyse mit der Gesamtpunktzahl als abhängiger Variable und den unabhängigen Variablen Alter, Sprachzweig, Sprachgebrauch der Eltern und geschätzte Sprachgruppe ergab, dass das Alter den größten Anteil der Varianz der Gesamtpunktzahl erklärt (51,2%, zur Konfundierung der Daten mit dem Alter siehe weiter unten), gefolgt von der Sprachgruppe (13,2%) und dem Sprachgebrauch der Eltern (1,2%). Zusammen erklären die genannten Variablen 65,3% der Varianz der Gesamtpunktzahl.

Erwartungsgemäß waren die Kinder im deutschsprachigen Zweig in allen Sprachgruppen der Eltern signifikant deutschsprachiger als die Kinder im französischsprachigen Zweig. Ebenso erwartungsgemäß verfügten Kinder aus Elternhäusern, in denen nicht Deutsch gesprochen wurde, über die geringste deutschsprachige Kompetenz. Kinder im deutschsprachigen Zweig, deren Eltern weder Deutsch noch Französisch sprachen (dies waren Immigrantenkinder sowie Kinder, in deren Elternhäusern vorwiegend der lokale Dialekt gesprochen wurde) waren tendenziell deutschsprachiger als Kinder aus deutsch-französisch zweisprachigen Elternhäusern; der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Kinder aus bilingualen Elternhäusern waren im deutschsprachigen Zweig signifikant deutschsprachiger als im französischsprachigen Zweig. Die Dominanz des Deutschen bei Kindern aus zweisprachigen Elternhäusern ist folglich vor allem durch den Sprachzweig bestimmt.

Kinder im Sprachbad (Eltern sprachen die Fremdsprache des Sprachzweiges) waren im französischsprachigen Zweig signifikant deutschsprachiger als im deutschsprachigen Zweig. Im französischsprachigen Zweig waren Kinder im Sprachbad jedoch signifikant deutschsprachiger als Kinder zweisprachiger Eltern (t-Test, $p = .003$). Im deutschsprachigen Zweig verhielt es sich genau umgekehrt: Kinder aus zweisprachigen Familien waren signifikant deutschsprachiger als Kinder im Sprachbad ($p = .000$). Im Sprachbad scheint demnach die Sprache des Elternhauses dominant zu bleiben (die Unterschiede zwischen den Sprachzweigen sind nicht signifikant).

Alle Befunde zeigen, dass der Besuch des jeweiligen Sprachzweiges einen erheblichen Beitrag zur Deutschsprachigkeit der Kinder leistet, der durch den Sprachgebrauch im Elternhaus unterstützt wird.²⁰²

Die mündliche Bildbenennungsaufgabe mit ihrem Fokus auf der lexikalischen Kompetenz²⁰³ eignet sich offenbar sehr gut dazu, den Wortschatzzuwachs mit zunehmendem Alter und auch die unterschiedliche Kompetenz in den beiden Sprachen abzubilden und darüber hinaus zu belegen, welchen Beitrag Elternhaus und Schule zur Entwicklung der Sprachkompetenz der Kinder in Ostbelgien leisten.²⁰⁴

²⁰² Eine (schrittweise) Regressionsanalyse mit der Deutschsprachigkeit als abhängiger Variable und den unabhängigen Variablen Sprachzweig und Sprachgebrauch der Eltern ergab, dass der Sprachzweig mit 52,8% den größten Anteil der Varianz der Gesamtpunktzahl erklärt und dass der Sprachgebrauch der Eltern lediglich 2,2% beiträgt.

²⁰³ Die erwarteten Artikel- und Stellungsfehler traten in so geringer Zahl auf, dass die erhoffte Analyse der grammatischen Kompetenz sich als nicht ergiebig erwies.

²⁰⁴ Beim Längsschnittvergleich zeigte sich jedoch, dass die Schüler bei der Erhebung 2004 weder im deutschsprachigen noch im französischsprachigen Zweig signifikant deutschsprachiger waren als bei der Erhebung 2001.

Der Vergleich der erreichten mittleren Punktzahlen bei der Bildbenennungsaufgabe ergab die gleiche Diskrepanz bezüglich der fremdsprachlichen Kompetenz in den beiden Zweigen wie die Schätzurteile. Kinder im französischsprachigen Zweig erzielten signifikant mehr Punkte in ihrer Fremdsprache Deutsch als Kinder im deutschsprachigen Zweig in ihrer Fremdsprache Französisch.²⁰⁵

Tab. 9.1.2: Sprache der Eltern und erreichte Punktzahl in den Sprachzweigen

Angegeben sind die Mittelwerte der erreichten Punktzahlen (Standardabweichungen in Klammern) in der Fremdsprache je Sprachgruppe der Eltern und Zweig der Kinder. * Der t-Test war an diesen Stellen nicht sinnvoll, weil in einem Zweig die Sprache der Eltern Unterrichts- und im anderen Zweig Fremdsprache war und die Befunde daher nicht vergleichbar sind.

Lesebeispiel: Die Kinder im deutschsprachigen Zweig, deren Eltern weder Deutsch noch Französisch sprachen, erzielten im Mittel 11,13 Punkte bei der Bildbenennungsaufgabe.

Sprache der Eltern	deutschsprachiger Zweig, mittlere Punktzahl in Französisch, n = 227	französischsprachiger Zweig, mittlere Punktzahl in Deutsch, n = 208	t-Test
<i>weder Deutsch noch Französisch</i>	11,13 (11,59)	19,11 (16,8)	n. s.
<i>Deutsch</i>	8,53 (8,3)	34,8 (13,8)	*
<i>Französisch</i>	32,5 (14,7)	17,3 (10,7)	*
<i>mindestens ein Elternteil Deutsch&Französisch</i>	21,87 (13,8)	26,6 (13,9)	p = .040
<i>ein Elternteil Deutsch, ein Elternteil Französisch</i>	20,23 (20,6)	32,8 (13,4)	p = .033

Besonders auffällig ist in Tabelle 9.1.2, dass die Kinder zweisprachiger Eltern im französischsprachigen Zweig signifikant mehr Punkte in der Fremdsprache erzielt hatten als die Kinder zweisprachiger Eltern im deutschsprachigen Zweig. Das galt sowohl für Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil als auch für Kinder mit einem deutschsprachigen und einem französischsprachigen Elternteil. Die Gruppe der Kinder mit „klassisch“ zweisprachiger Kindererziehung im französischsprachigen Zweig nach dem Prinzip „one parent, one language“ hatte dabei die mit Abstand höchste fremdsprachliche Kompetenz zu verzeichnen. Dies bestätigt die Annahme, dass eine zweisprachige

²⁰⁵ In der Hauptuntersuchung korrelieren gemäß Spearman-Rho die Schätzurteile mit den erreichten Punktzahlen in der Fremdsprache zu .694 hoch signifikant, und bei den Sechstklässlern, mit denen die Bildbenennungsaufgabe drei Jahre nach der Hauptuntersuchung erneut durchgeführt wurde, korrelieren Schätzurteil und erreichte Punktzahl in der Fremdsprache sogar zu .781 hoch signifikant miteinander.

Kindererziehung eine Bereicherung erfährt, wenn außerdem die Umgebungssprache (in diesem Fall Deutsch) eine andere ist als die Unterrichtssprache in der Schule (in diesem Fall Französisch).

Wohl begünstigt durch den Umstand, dass für die Kinder im französischsprachigen Zweig die Kindergarten- bzw. Unterrichtssprache Französisch, die Umgebungssprache jedoch weitgehend Deutsch ist und im häuslichen Umfeld außerdem häufig beide Sprachen gesprochen werden, gehen daher aus den französischsprachigen Zweigen offenbar wesentlich mehr zweisprachige Kinder hervor als aus den deutschsprachigen Zweigen. Während viele Primarschüler, die einen deutschsprachigen Zweig besuchten, am Ende ihrer Schulzeit lediglich über gehobene Fremdsprachenkenntnisse verfügen, ist ein hoher Anteil der Primarschüler, die einen französischsprachigen Zweig besuchten, am Ende der Primarschulzeit weitgehend ausgewogen zweisprachig (siehe Kapitel 8.7).

Während insbesondere im deutschsprachigen Kindergarten das Deutsche im Vordergrund zu stehen scheint (was u. a. auch daran erkennbar war, dass für einen Großteil der Kinder keine Angaben zu ihrer fremdsprachlichen Kompetenz von den Erziehern gemacht worden waren) scheint in den französischsprachigen Zweigen viel mehr die Zweisprachigkeit im Vordergrund zu stehen. Dies spiegelt sich auch in der wesentlich selbstbewussteren Einschätzung der fremdsprachlichen Kompetenz der französischsprachigen im Vergleich zu den deutschsprachigen Primarschülern wider (siehe dazu Kapitel 7.2).

Die meisten Punkte erzielten in beiden Zweigen Kinder, die sich im Sprachbad befanden. Auf die eingangs gestellte Frage, ob der Vorsprung aufgeholt werden kann, den Kinder aus zweisprachigen Familien bzgl. ihrer Entwicklung von Bilingualität haben, kann daher geantwortet werden, dass dies für Kinder im Sprachbad tatsächlich der Fall zu sein scheint (siehe Tabelle 8.7.1.2).

Für deutschsprachige Schüler in Ostbelgien ist es wichtig, dass sie Französisch lernen, denn die deutsche Sprache ist Minderheitensprache in Ostbelgien und vor allem im Berufsleben sind Französischkenntnisse außerordentlich wichtig. Für französischsprachige Schüler in Ostbelgien ist es ebenfalls wichtig, dass sie Deutsch lernen, denn sie gehören – zumindest bezogen auf das deutschsprachige Gebiet - einer Minderheit innerhalb einer Sprachminderheit an. Allerdings scheint es so zu sein, dass der außerordentliche Minderheitenschutz der deutschen Sprache und auch das Prinzip der territorialen Einsprachigkeit (siehe Kapitel 5) sich für die deutschsprachigen Kinder weniger günstig auf die Entwicklung der Zweisprachigkeit auswirken als für die französischsprachigen Kinder,

denn in den französischsprachigen Zweigen waren deutlich mehr zweisprachige Kinder anzutreffen als in den deutschsprachigen.²⁰⁶

Die Kinder in französischsprachigen Zweigen erbrachten deutlich bessere Leistungen in deutscher Sprache als die Kinder in deutschsprachigen Zweigen in französischer Sprache. Insgesamt verfügten demnach die Kinder in französischsprachigen Zweigen über eine ausgeprägtere Sprachkompetenz. Dieser Befund kann durch den Vergleich der Leistung (Gesamtzahl korrekt gedrückter Tasten) in Experiment 3 der Sechstklässler des deutschsprachigen und des französischsprachigen Zweigs untermauert werden.²⁰⁷

Der Umstand, dass sich die festgestellten Mittelwertunterschiede zwischen allen Altersgruppen in den beiden Sprachzweigen bzgl. der fremdsprachlichen Kompetenz bei der Bildbenennungsaufgabe nicht auch für die jeweilige Unterrichtssprache finden ließen (siehe Anhang C7), belegt, dass eine zweisprachige Erziehung keine Beeinträchtigung in Bezug auf die Unterrichtssprache (die in den meisten Fällen der Erstsprache der Kinder entsprach) bedeutet, jedoch klare Vorteile für die fremdsprachliche Kompetenz mit sich bringt – insbesondere für die Kinder im französischsprachigen Zweig. Dieser Befund kann zusätzlich dadurch gestützt werden, dass keine Belege dafür gefunden werden konnten, dass die Verwendung des Plattdeutschen sich negativ auf die deutsche Sprachkompetenz auswirkte, denn Kinder, die gemäß ihrer Einschätzung den lokalen Dialekt gut sprechen konnten, erzielten mehr Punkte in deutscher Sprache und machten weniger Fehler als Kinder, die den Dialekt gar nicht sprechen konnten (siehe Tabelle 7.3.1.1).

Die Befundlage der Zahlenleseaufgabe und der Experimente erwies sich als unbefriedigend. Das Zahlenlesen hatte den Vorschulkindern unerwartet viele Probleme bereitet und darüber hinaus ergab eine Faktorenanalyse, dass es für einsprachige Kinder keine eigene Dimension der Sprachkompetenz misst. Die Reaktionszeiten differenzierten in allen drei Experimenten weniger gut als die prozentualen Anteile korrekter Antworten zwischen den Sprachen. Dies war offenbar vor allem durch die großen Varianzen der Reaktionszeiten bedingt.

Damit erweist sich die für die Hauptuntersuchung gewählte Methode der mündlichen Bildbenennung als besser geeignet für die Untersuchung bilingualer Sprachkompetenz bei Kindern als ein experimentelles Design.

²⁰⁶ Dies spiegelt sich auch in der Wahl der Fragebogenversion der Primarschüler wieder. Die französischsprachigen Schüler wählten zu einem deutlich höheren Anteil einen deutschsprachigen Fragebogen als die deutschsprachigen Schüler einen französischsprachigen, siehe Anhang B4.

²⁰⁷ Die 21 Sechstklässler der deutschsprachigen Primarschule gaben im Mittel 47 korrekte Tastenantworten sowohl bei passenden ($s = 5,5$) als auch bei nicht zu den Bildern passenden Wörtern ($s = 6,6$). Die 20 Sechstklässler der französischsprachigen Primarschule gaben jedoch im Mittel 54 korrekte Tastenantworten bei passenden ($s = 3,5$) und 52 bei nicht zu den Bildern passenden Wörtern ($s = 4,8$). Beide Mittelwertunterschiede sind signifikant ($p = .000$ bei passenden und $p = .006$ bei nicht zu den Bildern passenden Wörtern).

10. Zusammenfassung

Im sich mehr und mehr vereinenden multilingualen Europa erhält die Zwei- und Mehrsprachigkeit einen zunehmenden Stellenwert. Doch wie wird ein Mensch zweisprachig? Kann frühes Fremdsprachenlernen den Vorsprung durch eine bilinguale Kindererziehung im Elternhaus aufholen? Auf diese Fragen wurden in der vorliegenden Studie Antworten gesucht.

Anhand eines Überblicks über die wichtigsten Methoden der Sprachentwicklungsforschung konnte gezeigt werden, dass das Erfassen zweisprachiger Kompetenz ein Schattendasein führt. Es wurde auf Erkenntnisse der Erstspracherwerbsforschung verwiesen, die beispielsweise die Bedeutung der Wortschatzentwicklung für die Sprachkompetenz belegen (siehe GRIMM, 2003: 35). Darüber hinaus wurde die Problematik beim Übertragungsprozess der geschriebenen Sprache in die gesprochene Sprache thematisiert. Neben einem Überblick über die begriffliche Vielfalt im Rahmen der Zweisprachigkeit wurde auf die verschiedenen Formen von Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen eingegangen und anhand der Phänomene der Zweisprachigkeit wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zum Erstspracherwerb herausgearbeitet.

Mit der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG) in Ostbelgien wurde ein Land thematisiert, in dem alle Formen von Zwei- und auch Mehrsprachigkeit vertreten sind. Aufgrund eines außerordentlichen Sprachminderheitenschutzes gibt es Schulen mit deutschsprachigen und französischsprachigen Zweigen, in denen ab dem 1. Schuljahr in der jeweils anderen Sprache Fremdsprachenunterricht erteilt wird.

Für das mehrdimensionale Erfassen der Sprachkompetenz in Deutsch und Französisch der ostbelgischen Kinder wurden eine Fragebogenerhebung, eine Bildbenennungsaufgabe, eine Zahlenleseaufgabe und drei Experimente durchgeführt (Picture-Naming, Picture-Word-Naming und Picture-Word-Matching).

437 Kinder im Alter von 3 bis 13 Jahren nahmen an der Hautuntersuchung von Juni bis Dezember 2001 teil. Anhand des Fragebogens wurde u. a. der Sprachengebrauch in den Familien erhoben. Auf diese Weise konnten die Anteile der Kinder aus deutsch- und französischsprachigen Familien, der Kinder zweisprachiger Eltern und der Kinder im Sprachbad identifiziert werden.

In den Familien der Kinder in deutschsprachigen Zweigen wurde überwiegend Deutsch, in den Familien der Kinder in französischsprachigen Zweigen wurde jedoch überwiegend Deutsch und Französisch gesprochen. Auffallend war, dass fast zwei Drittel aller zweisprachigen Eltern den französischsprachigen Zweig für ihr Kind gewählt hatten.

Darüber hinaus erfolgte eine Einschätzung der Sprachkompetenz der Kinder und ihre Zuordnung zu verschiedenen Sprachgruppen (halbsprachig, sprachdominant in Deutsch oder Französisch und zweisprachig) auf der Basis dieser Schätzurteile.

Am größten war die Gruppe der sprachdominanten Kinder. Die wenigen geschätzt halbsprachigen Kinder (die weder Deutsch noch Französisch gut sprechen konnten) beherrschten entweder die Fremdsprache gar nicht und/oder es war eine andere Sprache (der Dialekt oder eine „ausländische“ Sprache) dominant. In den französischsprachigen Zweigen waren wesentlich mehr geschätzt zweisprachige Kinder zu verzeichnen als in den deutschsprachigen Zweigen. Es wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch der Eltern und der Zugehörigkeit zur geschätzten Sprachgruppe ermittelt. Als häufigster Weg zur Zweisprachigkeit in Ostbelgien konnte die zweisprachige Kindererziehung identifiziert werden, gefolgt von Kindern im Sprachbad (im Elternhaus wurde die Unterrichtssprache nicht gesprochen). Dieser Befund konnte durch die objektiven Ergebnisse der Bildbenennungsaufgabe gestützt werden.

Für das objektive Erfassen der mündlichen Sprachkompetenz aller Kinder wurde eine Bildermappe zusammengestellt, wobei im ersten Teil für jedes Bild bis zu drei alternative Bezeichnungen mit unbestimmtem Artikel und im zweiten Teil der unbestimmte Artikel, das abgebildete Objekt und seine Farbe benannt werden sollten.²⁰⁸ Im September 2004 wurde die Bildbenennungsaufgabe von 42 Sechstklässlern wiederholt.

Mit zunehmendem Alter der Kinder zeigten die Befunde der Bildbenennungsaufgabe eine Verringerung der Differenz des Wortschatzumfangs zwischen der Unterrichts- und der Fremdsprache. Die Wiederholung der Bildbenennungsaufgabe verzeichnete zumindest tendenziell den erwarteten Wortschatzzuwachs. Außerdem spiegelte sich die bei den Schätzurteilen beobachtete Diskrepanz der fremdsprachlichen Kompetenz zwischen Kindern im deutschsprachigen und im französischsprachigen Zweig in den Wortschatzbefunden wider. Kinder in französischsprachigen Zweigen zeigten eine signifikant höhere Leistung in deutscher Sprache als Kinder in deutschsprachigen Zweigen in französischer Sprache.

Die objektive Datenerfassung wurde um zusätzliche Parameter erweitert, indem im Juni 2004 mit 40 Vorschulkindern eine Zahlenleseaufgabe und ein Picture-Naming Experiment durchgeführt wurden. Die für das Lesen benötigte Zeit wurde per Stoppuhr gemessen und die Messung der Reaktionszeiten beim Experiment erfolgte per Voice-Key (siehe SCHNEIDER, ESCHMANN & ZUCOLOTO, 2002).

²⁰⁸ Das Bildmaterial für die Bildbenennungsaufgabe und die Experimente entstammte der Datei von ROSSION & POURTOIS (2001). Für diese Bilder lagen umfangreiche Standardisierungsdaten vor (siehe SNODGRASS & VANDERWART, 1980, SNODGRASS & YUDITSKY, 1996, BATES ET AL., 2003, ALARIO ET AL., 1999 und 2004).

Die Zahlenleseaufgabe und das Picture-Naming Experiment erwiesen sich jedoch als nur bedingt geeignet zur Quantifizierung mono- und bilingualer Sprachkompetenz bei Vorschulkindern. Das Zahlenlesen maß bei einsprachigen Kindern keine eigene Dimension der Sprachkompetenz im Vergleich zur Bildbenennung. Außerdem differenzierten die Reaktionszeiten nicht zwischen den Sprachen. Die Gegenüberstellung von Befunden aus einer parallel in Deutschland ebenfalls mit Vorschulkindern durchgeführten Studie ergab jedoch eine vergleichbare Sprachkompetenz bei deutschsprachigen ostbelgischen Vorschulkindern und deutschen Vorschulkindern - obwohl die ostbelgischen Vorschulkinder im Mittel ein halbes Jahr jünger waren.

Um auch die schriftsprachliche Kompetenz erfassen zu können, nahmen die 42 Sechstklässler, mit denen die Bildbenennungsaufgabe wiederholt worden war, außerdem an einem Picture-Word-Naming Experiment und an einem Picture-Word-Matching Experiment teil. Beim Picture-Word-Naming Experiment sollte geprüft werden, ob Wörter nicht nur in einer Sprache (siehe z.B. ARIEH & ALGOM, 2002), sondern auch in zwei Sprachen schneller benannt werden als Bilder. Anhand des Picture-Word-Matching Experiments mit Ja/Nein-Antworten per Tastendruck sollte auch das Leseverstehen erfasst werden.

Beim Picture-Word-Naming Experiment wurden tatsächlich die Wörter schneller benannt als die Bilder, wobei dieser Effekt in der schwächeren Sprache ausgeprägter war. Die Analyse der korrekten Antworten ergab keinen Unterschied zwischen Wörtern und Bildern in der stärkeren Sprache, jedoch einen signifikanten Unterschied in der schwächeren Sprache. Beim Picture-Word-Matching Experiment differenzierten die Reaktionszeiten nicht zwischen den Sprachen. Allerdings machten Schüler des deutschsprachigen Zweiges insgesamt signifikant mehr Fehler als Schüler des französischsprachigen Zweiges.

Diese Arbeit erbringt den eindeutigen Nachweis, dass die französischsprachigen Zweige einen Zweck erfüllen, der weit über die Wahrung der Rechte der französischsprachigen Minderheit in der DG hinausgeht. Die Befunde weisen sie als regelrechte Schmieden der Zweisprachigkeit aus, denn hier wurden die meisten Kinder mit ausgewogen bilingualer Sprachkompetenz identifiziert. Kinder im französischen Sprachbad (in deren Elternhäusern Deutsch gesprochen wurde) hatten darüber hinaus am ehesten die Chance, den Vorsprung zweisprachig erzogener Kinder aufzuholen. Außerdem konnte in dieser Arbeit nachgewiesen werden, dass die Sprachkompetenz ostbelgischer Kinder keineswegs dadurch beeinträchtigt wird, dass sie mehr als eine Sprache zu bewältigen haben, sondern in erster Linie davon profitiert.²⁰⁹

²⁰⁹ Selbst Dialektsprecher erzielten höhere Punktzahlen in Deutscher Sprache und machten weniger Fehler als Nicht-Dialektsprecher.

11. Ausblick

Die Deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien bietet mit ihrer besonderen Sprachensituation und ihren Sprachproblemlösungsstrategien einen Einblick in eine mögliche mehrsprachige Zukunft Europas. In der vorliegenden Arbeit konnte nicht nur gezeigt werden, dass die Konfrontation mit mehr als einer Sprache keineswegs eine Überforderung der ostbelgischen Kinder darstellt, sondern vor allem auch, wie wichtig der bilinguale Sprachgebrauch in den Familien ist und welchen Beitrag insbesondere die französischsprachigen Zweige in ostbelgischen Schulen für die Entwicklung einer möglichst ausgewogenen Zweisprachigkeit leisten.

Zweisprachige Eltern sollten auf jeden Fall dazu ermutigt werden, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen. Auch die Möglichkeit, in ein Sprachbad einzutauchen, sollte unbedingt weiter ausgebaut werden. Ein Auflösen der französischsprachigen Zweige in den Kindergärten und Primarschulen hätte sicherlich eine erhebliche Reduzierung des Anteils ausgewogen zweisprachiger Kinder in Ostbelgien zur Folge.

Mit dieser Arbeit wurden Voraussetzungen geschaffen für die Entwicklung eines standardisierten Verfahrens zur Diagnostik bilingualer Sprachkompetenz bei Kindern im Alter von 3 bis 13 Jahren, um dem Mangel an solchen Messinstrumenten entgegenzuwirken. Es konnte gezeigt werden, dass eine mündliche Bildbenennungsaufgabe sehr gut geeignet ist, um den Wortschatzumfang einer so großen Altersspanne in zwei Sprachen zu erfassen. Für die Auswahl der Items hat sich die Datei von ROSSION & PORTOIS (2001) bewährt, weil sie über umfassendes Bildmaterial verfügt, zu dem Standardisierungsdaten in zahlreichen Sprachen vorliegen.

Ein objektives Verfahren zur Diagnostik bilingual deutsch-französischer Sprachkompetenz wird u. a. benötigt, um die Fremdsprachenkompetenz von Vorschulkindern zu quantifizieren und beispielsweise Lehrer bei der Zuordnung der Kinder zu Leistungsgruppen für den Fremdsprachenunterricht zu unterstützen. Außerdem ist ein solches Verfahren hilfreich, um objektiv zwischen verschiedenen Ausprägungen von Zweisprachigkeit zu differenzieren und ausgewogen zweisprachige Schüler zu identifizieren, die den Anforderungen von bilinguaem Unterricht gewachsen sind.

Ostbelgien bietet eine vielfältige Sprachlandschaft, die hervorragend für die Entwicklung und Erprobung eines solchen diagnostischen Instruments geeignet ist, das sicherlich weit über die Landesgrenzen hinaus zum Einsatz kommen könnte.

12. Literaturverzeichnis

- Abali, Ünal (1980): Zweitsprache Deutsch im Unterricht. Sprachunterricht für türkische Schüler. Weinheim/Basel: Beltz.
- Abraham, Werner (1988): Terminologie zur neueren Linguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Alario, F. Xavier und Ferrand, Ludovic (1999): A set of 400 pictures standardized for French. Norms for name agreement, image agreement, familiarity, visual complexity, image variability, and age of acquisition, pp. 531-552 in: *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 31.
- Alario, F.-X.; Ferrand, L.; Laganaro, Marina; New, Boris; Frauenfelder, Uli H. und Segui, Juan (2004): Predictors of picture naming speed. <http://www.borisnew.org/ressources/Predictors%20picture%20naming-BRMIC.pdf>.
- Albert, Ruth, (2000): Einführung in die Psycholinguistik: Mehrsprachigkeit. Selbstlernmaterialien im Internet unter: http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/psycho05.html.
- Albert, Ruth (2002): Sprachproduktion. Selbstlernmaterialien aus dem Internet: http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_neu/psycho01.html.
- Amian, Werner (1979): Die Interdependenz linguistischer und politischer Faktoren im Sprachgrenzbereich am Beispiel Altbelgien-Nord, S. 95-100 in: Peter Nelde (Hrsg.): Deutsch als Muttersprache in Belgien. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Ammon, Ulrich (1978): Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern. Weinheim und Basel: Beltz Forschungsberichte.
- Ammon, Ulrich (1997): Nationale Varietäten des Deutschen. Studienbibliographien Sprachwissenschaft 19 (Hrsg.: Manfred W. Hellmann). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Anderson, John R. (1996): Kognitive Psychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Langenscheidt.
- Arieh, Yoav & Algom, Daniel (2002): Processing Picture-Word Stimuli: The Contingent Nature of Picture and of Word Superiority, pp. 221-232 in: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28/1.

- Assink, E. M., Soeteman, W.P. & Knuijt, P.P. (1999): Word decoding and picture naming in children with a reading disability, pp. 251-268 in: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 125, 3.
- Auburger, Leopold, Kloss Heinz und Rupp, Heinz (Hrsg.), (1979): Deutsch als Muttersprache in Belgien. Forschungsberichte zur Gegenwartslage. Deutsche Sprache in Europa und Übersee. Berichte und Forschungen, Band 5. Im Auftrag des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Ayan, Sabit (1993): Lexikalisch-semantische Lernschwierigkeiten bei der Vermittlung des deutschen Verbsystems an türkische Deutschlerner, S. 7-44 in: Theodor Ickler (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache I. Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms Verlag.
- Baayen, R.H., Piepenbrock, R. & Gulikers, L. (1995): The CELEX Lexical Database (CD-Rom). Linguistic Data Consortium, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- Bach, Gerhard und Niemeier, Susanne (Hrsg.), (2000): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Baetens Beardmore, Hugo (1986): Bilingualism: Basic Principles. 2nd ed., Clevedon: Multilingual Matters 1.
- Baker, Colin (1996): The Measurement of Bilingualism, pp. 18-33 in: Colin Baker: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balhorn, Heiko und Büchner, Inge (Hrsg.), (1997): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit München. Mut und Modelle Rauschholzhausen. Beiträge 1996/97. DGLS (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben).
- Ballantine, Francis A. (1951): Age Changes in Measures of Eye movements in Silent Reading, pp. 67-111 in: Ann Arbor: Monographs in Education, No. 4: University of Michigan Press.
- BASS = Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (1999/2000). Amtsblatt Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bates, Elisabeth, Burani, Christina, D'Amico, Simona & Barca, Laura (2001): Word reading and picture naming in Italian, pp. 986-999 in: *Memory & Cognition* 29, 7.
- Bates, E.; D'Amico, S.; Jacobsen, T.; Szekely, A.; Andonova, E.; Devescovi, A.; Herron, D.; Lu, CC.; Pechmann, T.; Pleh, C.; Wicha, N.; Federmeier, K.; Gerdjikova, I.; Gutierrez, G.; Hung, D.; Hsu, J.; Iyer, G.; Kohnert, K.; Mehotcheva, T.; Orozco-Figueroa, A.;

- Tzeng, A. und Tzeng, O. (2003): Timed picture naming in seven languages, pp. 344-380 in: *Psychonomic Bulletin & Review*, 10 (2).
- Bechert, Johannes und Wildgen, Wolfgang (1991): Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Belgien verstehen (1999). Brüssel: De Boeck, Bund der Familien.
- Belke, Gerlind (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (1996): Wissenspotentiale bilingualer Kinder, S. 14-21 in: Heiko Balhorn und Inge Büchner (Hrsg.), 1997: Mündlichkeit - Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit Beiträge 1996/97 der Tagungen der DGLS in München und Raischholzhausen.
- Berman, Steven; Friedman, David, Hamberger, Marla und Snodgrass, Joan Gay (1989): Developmental picture norms: Relationships between name agreement, familiarity, and visual complexity for child and adult ratings of two sets of line drawings, pp. 371-382 in: *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 21 (3).
- Bischoff, Heinrich (1931): Die deutsche Sprache in Belgien: Ihre Geschichte und ihre Rechte. Eupen: von Esch und Co.
- Bloomfield, L. (1935): Language. London: Allen & Unwin.
- Bohn, Ocke Schwen (1998): Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? S. 1-20 in: Heide Wegener: Eine zweite Sprache lernen. Tübingen: Narr.
- Bos, Wilfried, Lankes, Eva-Maria, Prenzel, Manfred, Schippert, Knut, Walther, Gerd, Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. New York: Waxmann.
- Brauer de Figueiredo, Maria de Fátima (1998): Aspectos do bilinguismo dos emigrantes portugueses da 2ª geração em Hamburgo, S. 381-406 in: Helmut Lüdtke & Jürgen Schmidt-Radefeldt (Hrsg.): Linguística contrastiva. Deutsch versus Portugiesisch – Spanisch – Französisch. Tübingen: Narr.
- Brickenkamp, Rolf (1997): Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Brosius, Felix (1998): SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows. Bonn: MITP-Verlag.
- Brown, R., Cazden, C. & Belugi, U. (1968): The child's grammar from I to III. In J. Hill (ed.): Minnesota symposium on child psychology. Vol. II. Minneapolis: University of Minnesota Press (dtsh. Die Grammatik des Kindes von I bis III. In S. Prillwitz, B.

- Jochens & E. Stosch (Hrsg.): Der kindliche Spracherwerb. Braunschweig: Westermann, 1975).
- Brügelmann, H. und Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle.
- Bruner, J. (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Büchner, Inge (Hrsg.), (1998): Tagungen in Schwerin und Kassel 1997/1998: Theorie und Praxis der individuellen Zweisprachigkeit und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben e.V. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Bühl, A. und Zöfel, P. (1999): SPSS Version 8. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. Bonn: Addison-Wesley-Longman (Scientific Computing).
- Burger, Harald (Hrsg.), (1994): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Peter Lang Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (1980): Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang und Butzkamm, Jürgen (1999): Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke.
- Byrne, Brian (1998): The foundation of literacy. The child's acquisition of the alphabetic principle. Essays in developmental psychology. Psychology Press.
- Carey, S. and Bartlett, E. (1978): Acquiring a single new word, pp. 17-29 in: *Papers and Reports on Child Language Development*, 15.
- CELEX, Center for Lexical Information, Baayen, R.H., Piepenbrock, R. & van Rijn, H. (1995): The CELEX Lexical database: Dutch, Englisch, German. Liste der Häufigkeiten (Frequenzen) deutscher Wörter (in Words-per-Million), auf CD-Rom.
- Chan, M.-C., Chau, H.L. & Hoosain, R. (1983): Input/output switch in bilingual code switching, pp. 407-416 in: *Journal of Psycholinguistic Research*, 12 (4).
- Chapnik Smith, Marilyn (1997): How do Bilinguals Access Lexical Information? pp. 145-168 in: Annette M. B. de Groot & Judith F. Kroll (ed.): *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cheung, Him und Chen, Hsuam-Chih (1998): Lexical and Conceptual Processing in Chinese-English Bilinguals: Further Evidence for Asymmetry, pp. 1002-1013 in: *Memory & Cognition*, 1998, 26 (5).

- Chomsky, Noam, (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: Mass. M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1996): Probleme sprachlichen Wissens. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Clahsen, H. Meisel, J. M. & Peinemann, M. (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübinger Beiträge zur Linguistik: Language Development, 3. Tübingen.
- Clyne, M. G. (1967): Transference and Triggering. The Hague: Nijhoff.
- Coch, Donna, Maron Leeza, Wolf, Maryanne, Holcomb, Phillip J. (2002): Word and picture processing in children: An event-related potential study, pp. 373-406 in: *Developmental Neuropsychology* 22, 1.
- Coltheart, M. (1978): Lexical Access in a Simple Reading Task, S. 151-216 in: G. Underwood (ed.): Strategies of Information Processing. New York: Academic Press.
- Cook, Vivian J. (2003): Effects of the second language on the first. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cremer, Gerard (2001): „BIC“: Bereichern Worte aus Ostbelgien deutsche Sprache? Experte hält Neuschöpfungen für regulär – Einige Vokabel-Beispiele, S. 20 in *Aachener Zeitung* Nr. 75, 24.03.2001.
- C-Test, der Sprachtest (2002), aus dem Internet: http://www.c-test.de/pages/beschreibung_content.html.
- Cycowicz, Yael M.; Friedman, David, Rothstein, Mairav und Snodgrass, Joan Gay (1997): Picture naming by young children: Norms for name agreement, familiarity and visual complexity, pp. 171-237 in: *Journal of Experimental Child Psychology*, 65.
- de Bot, Kees (2000): A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted, pp. 420-442 in: Li Wei: The Bilingualism Reader. London, New York: Routledge.
- de Groot, A. & Kroll, J. F.(ed.) (1997): Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives. Lawrence Erlbaum.
- de Groot, A. M. B. (2002): Lexical representation and lexical processing in the L2 user, pp. 32-63 in: V. Cook (ed.): Portraits of the L2 user. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Groot, A. M. B., Borgwaldt, S., Bos, M. & van den Eijnden, E. (2002): Lexical decision and word naming in bilinguals: language effects and task effects, pp. 91-124 in: *Journal of Memory and Language*, 47.
- DEL F und DAL F für Französisch als Fremdsprache. Kulturbteilung der Französischen Botschaft, Bonn (1998): Diplome für die Dokumentation von Spracherfolgen vorgestellt, S. 72-76 in: Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des

- sprachlichen und interkulturellen Lernens, 2. Curriculumentwicklung NRW. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung), FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen) und GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) (1998): Zehn Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrausbildung, S. 94-95 in: Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, 2. Curriculumentwicklung NRW. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Dickmann, Christiane; Flossmann, Ina; Klasen, Regina; Schrey-Dern, Dietlinde; Stiller, Ulrike und Tockuss, Cordula (1994): Logopädische Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen. Sprachsystematisch konzipierte Prüfverfahren. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Dijkstra, Ton and van Heuven, Walter J.B. (1998): The BIA Model and Bilingual Word Recognition, pp. 189-225 in: Jonathan Grainger und Arthur M. Jacobs: Localist Connectionist Approaches to human Cognition. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Beck.
- Dittmar, Norbert und Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (1995): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Doback, M. (2004): Kurzinformation Belgien: Arbeiten in Belgien. Im Internet unter: <http://bak-information.ub.tu-berlin.de/verzeichnisse/jobseite/laender/infos/belginfo.htm>
- Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin, München etc.: Langenscheidt.
- Doyé, Peter (1997): Bilinguale Grundschulen, S. 161-195 in: *ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung)*, 1997, Band 8, Heft 2.
- Duden: Die deutsche Rechtschreibung (1996). Dudenverlag.
- EAP (LES ÉDITIONS ET APPLICATIONS PSYCHOLOGIQUES), im Internet unter: <http://www.editionseap.fr>.
- Eco, Umberto (1994): Die Suche nach der vollkommenen Sprache. München: Beck.
- ECPA (LES ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE), im Internet unter: <http://ecpa.fr>
- Edwards, J. (1994): Multilingualism. London, New York: Routledge.

- Emmanouilidou, Irene, Chralampos, Papoutsakis, Tegtmeier, Katja und Urich, Priska (1998): Chancen und Risiken einer mehrsprachigen Erziehung nicht-deutschsprachiger Kinder in Kindergarten und Grundschule. Unveröffentlichte Projektarbeit der Staatlichen Lehranstalt für Logopädie des Universitätsklinikums der RWTH-Aachen.
- Entwurfs eines Dekrets über die Sprachenvermittlung und den Sprachengebrauch im Unterrichtswesen (2001).
- EURYDICE: Belgien, DG (1999): Belgique. Belgique, Communauté Française. Les structures de l'enseignement. Het Onderwijs in Vlaanderen.
- Faulstich- Wieland, H. (1995): Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Jungen und Mädchen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Felix, Sascha W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Fervers, Helga (1983): Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen. Geneve: Librairie Droz S.A., herausgegeben vom Romanischen Seminar der Universität Köln.
- Fischer, R., März, M. und Waitzbauer, M. (1999): Dialang: A european system for diagnostic language testing. Zwischenbericht von einer fast unmöglichen Aufgabe, S. 56-83 in: Forschungsbericht: geförderte Forschung (Europäische Union - EU), 3/99.
- Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism, pp. 29-38 in: John Macnamara & Ann Arbor (ed.): Problems of Bilingualism. Michigan: *The Journal of Social Issues*. 23/2.
- Flavell, J.H. (1985): Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flechsig (1973): Französisch Wortschatztest (FWS). Weinheim: Beltz.
- Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Francescato, Giuseppe (1973): Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fried, Lilian (2004): Expertise zur Sprachstandserhebung für Kindergartenkinder und Schulanfänger, erstellt im Rahmen des Projekts: Schlüsselkompetenz Sprache, durchgeführt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: <http://www.arbeitskreis-sprachfoerderung.de/expertisefried.pdf>.
- Friederici, Angela D. (2003): Der Lauscher im Kopf, S. 43-45 in: *Gehirn & Geist. Das Magazin für Psychologie und Hirnforschung*. So funktioniert Sprache. Nr.2, 2003.

- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia, pp. 300-330 in: K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart: Surface Dyslexia. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung, S. 218-233 in: G. Augst (ed.): New trends in graphemics and orthography. Berlin: De Gruyter.
- Fthenakis, Wassilios E.; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie und Walbinger, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Max Hueber Verlag.
- Gentges, Bernd (2003): Das Bildungswesen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Materialien zum Vortrag während der Belgienwoche am Institut für Romanische Philologie des RWTH – Aachen am 17. Februar 2003.
- Gerhold, K. (1974): Französisch Einstufungstest 7+ und 8+. Weinheim: Beltz.
- Germann, Lars (2004): Spricht und träumt in Französisch, S. 5 An ABCDE, Nr. 277 in: Aachener Nachrichten, 27. November 2004.
- Gernsbacher, M. A. (ed.): Handbook of Psycholinguistics. Academic Press, San Diego, California, 1994.
- Gignac, Gilles E. & Vernon, Philip A. (2004): Reaction time and the dominant and non-dominant hands: an extension on Hick's Law, pp. 733-739 in: *Personality and Individual Differences*, 36.
- Gladrow, Wolfgang (1995): Prinzipien der konfrontativen Linguistik, S. 23-34 in: Dittmar, Norbert und Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Glaser, Wilhelm M. (1992): Picture Naming, pp. 61-105 in: *Cognition*, 42.
- Gogolin, I., Neumann, U. und Dirim, I. (1997): Der Spielplatz als Sprachtreff. Mehrsprachige Kinder und ihr Sprachpotenzial, S. 20-22 und 39 in: *Die Grundschulzeitschrift*, 106/1997.
- Goldstein, E. Bruce (2002): Wahrnehmungspsychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.
- Gollan, T.H. & Kroll, J.F. (2001): Bilingual lexical access, pp. 321-345 in: B. Rapp (ed.): The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Goodz, N.S. (1989): Parental language mixing in bilingual families, pp 25-44 in: *Infant Mental Health Journal*, 10 (1).
- Göth, Gabriele (1989): Das individuelle Textverständnis griechischer Schüler mit Deutsch als Zweitsprache: Eine qualitative Analyse von Ergebnissen aus Caze- und C-Test-Verfahren. München: Copy&Druck, Steffen Kaiser.
- Grainger, J. and Dijkstra, T. (1992): On the Representation and Use of Language Information in Bilinguals, pp. 207-220 in: R. J. Harris (ed.): *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier.
- Greenham, Stephanie L. & Stelmack, Robert M. (2001): Event related potentials and picture-word naming: Effects of attention and semantic relation for children and adults, pp 619-638 in: *Developmental Neuropsychology* 20, 3.
- Grenz-Echo vom 15. Februar 2001.
- Grenz-Echo vom 28. September 2001, Sonderbeilage.
- Grenz-Echo vom 07. August 2003.
- Grenz-Echo vom 05. November 2004.
- Grenz-Echo vom 26. November 2004.
- Grimm, Hannelore (1995): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet in: Rolf Oerter und Leo Montada: *Entwicklungspsychologie*. Beltz: PsychologieVerlagsUnion.
- Grimm, Hannelore (2003): *Störungen der Sprachentwicklung*. 2. Auflage. Göttingen et al.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Grosjean, F. (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer, pp. 467-477 in: *The Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6.
- Grotjahn, Rüdiger (2002): *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 4. Bochum: AKS-Verlag.
- Günther, K. B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, S. 32-54 in: H. Brügelmann (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Jahrbuch Lesen und Schreiben 1. Konstanz: Faude.
- Häcki Buhofer, Annelies (2003): *Spracherwerb und Lebensalter*. Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Band 83. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Haider-Hasebrink, Frithilde (1990): *Explizites versus implizites Wissen und Lernen*. Dissertation. Hamburg: Universität der Bundeswehr.

- Hamers, Josiane F. and Blanc, Michael H.A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd ed. Cambridge: University Press.
- Harley, Birgit & Wang, Wenxia (1997): The Critical Period Hypothesis: Where are we now? pp. 19-51 in: Annette M. B. de Groot & Judith F. Kroll (ed.): *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hartmann, B. (1991): *Mutismus - Zur Theorie und Kasuistik des totalen und selektiven Mutismus*. Berlin.
- Heine, Riccò, Schittko und Woker (1999): „Guten Tag, ragazzi!“ – Die Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg, S. 275-280 in: *SchulVerwaltung NI*, Nr. 16/1999.
- Heinen, F.J. und Kremer, E. (1986): *Liste der regionalen umgangssprachlichen Abweichungen im deutschsprachigen Gebiet Belgiens*. Herausgegeben vom Ministerium der nationalen Erziehung, Pädagogische Arbeitsgruppe, Eupen.
- Heinen, Sonja (2004): Im Tandem eine neue Sprache lernen, S. 13 AN A1 Nr. 277 in: *Aachener Nachrichten*, 27. November 2004.
- Heinisch, Annelies und Heller, Dieter (1991): *Zur Leseleistung von Kleinkindern: Vom Spaß an und vom Nutzen von Buchstaben*. Arbeitsbericht aus dem IfP der RWTH Aachen.
- Hepsöyler, Ender und Liebe-Harkort, Klaus (1991): *Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration. Ein Vergleich. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Hinderdael, Michael und Nelde, Peter (1996): Deutschbelgien, S. 479-495 in: Robert Hinderling (Hrsg.): *Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hirsh-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta Michnick (1996): *The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Holtus, Günter und Kramer, Johannes (Hrsg.) (1991): *Das zweisprachige Individuum und die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Wilhelm Theodor Elwert zum 85. Geburtstag*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Hyltenstam, Kenneth and Pienemann, Manfred (eds.) (1985): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters 18.
- Ickler, Theodor (Hrsg.) (1993): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache I*. Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms Verlag.

- Informationsblatt der CSP (2001), der Christlich-Sozialen-Partei Ostbelgiens, 02.01.
- Ingenkamp, Karlheinz (1985): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1991): BEDS Beurteilungsbogen für Erzieherinnen zur Diagnose der Schulfähigkeit. Beltz: Deutsche Schultests.
- Jacobs, A.M. & Granger, J. (1994): Models of Visual Word Recognition: Sampling the State of the Art, pp. 1311-1334 in: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20.
- Jakobson, Roman (1969/1998): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt: Suhrkamp (erstmalig dtsch. 1944 in Uppsala).
- Jared, Debra & Kroll, Judith F. (2001): Do Bilinguals Activate Phonological Representations in One or Both of Their Languages When Naming Words? pp. 2-31 in: *Journal of Memory and Language*, 44.
- Jiang, Nan & Forster, Kenneth I. (2001): Cross-Language Priming Asymmetries in Lexical Decision and Episodic Recognition, pp. 32-51 in: *Journal of Memory and Language*, 44.
- Jusczyk, P.W. (1997). The discovery of spoken language. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kälke, Marion (2001): Editorial *Spektrum der Wissenschaft*, Dossier: Die Evolution der Sprachen, Nachdruck 4/2001, S. 3.
- Karmiloff-Smith, A. (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive Science. Cambridge. M.A.: MIT Press.
- Kartheuser, Bruno (1979): Die Problematik der Zweisprachigkeit an den Schulen des amtlichen deutschen Sprachgebietes, S. 101-122 in: Peter Nelde (Hrsg.): Deutsch als Muttersprache in Belgien. Forschungsberichte zur Gegenwartslage. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Kern, Rudolf (1979): Schriftliche Ausdrucksschwierigkeiten deutschsprachiger Belgier an der französischen Universität zu Löwen, S. 123 – 147 in: Peter Nelde (Hrsg.): Deutsch als Muttersprache in Belgien. Forschungsberichte zur Gegenwartslage. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Kern, Rudolf (1999): Beiträge zur Stellung der deutschen Sprache in Belgien. Bruxelles: Édition Nauwelaerts.
- Kessler, Brett; Treiman, Rebecca und Mullennix, John (2002): Phonetic biases in voice key response time measurements, pp. 145-171 in: *Journal of Memory and Language*, 47.

- Kielhöfer, Bernd (1995): Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb, S. 35-49 in: Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt a. M., Berlin, Bern etc.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Kielhöfer, Bernd und Jonekeit, Sylvie (1995): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kilborn, Kerry (1994): Learning a Language Late: Second Language Acquisition in Adults, pp 917-944 in: Morton Ann Gernsbacher: Handbook of Psycholinguistics. San Diego, New York, Boston, London etc.: Academic Press.
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Klauer, Karl-Josef (1982): Bezugsnormen zur Leistungsbewertung. Begriffe, Konzepte, Empfehlungen, S. 21-38 in: K. J. Klauer (Hrsg.): Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Studienbuch Linguistik. Königstein/Taunus: Athenäum Verlag.
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (1998): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Kracht, Annette und Schümann, Heimke (1997): Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von „Selektivem Mutismus“? Aus dem Internet unter <http://bidok.uibk.ac.at/texte/zweisprachig.html#Heading7>.
- Krampen, G., Blatz, H., Brendel, M., Freiling, J. & Medernach, J. (1999): Entwicklungspsychologie und -diagnostik der Bi- und Multilingualität. Grundlagen und Befunde zur ersten Experimentalform eines Tests zur komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik (TKS-I) bei Primarschulkindern aus Luxemburg. *Trierer Psychologische Berichte*. Band 26 (1999), Heft 3 (mit Bildmappe).
- Krampen, G., et al. (2002): Komparative Befunde zur Wortschatzentwicklung und Sprachförderdiagnostik bei multilingualen Primarschulkindern, S. 194-200 in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Heft 4, Jahrgang 34. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Krashen, Stephen D., Scarcella R.C. & Long, M. H. (eds.) (1982): Child-adult differences in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. D. (1985): The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.

- Kroll, J.F. & Stewart, E. (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations, pp. 149-174 in: *Journal of Memory and Language*, 33.
- Kutsch, Stefan & Desgranges, Ilka (Hrsg.) (1985): Zweitspracherwerb Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analyse des Projekts Gastarbeiterkommunikation. Tübingen: Max Niemeyer.
- Labov, William (1994): Principles of linguistic change. Internal factors. *Language in society*, 20.
- Lambert, W.E. and Tucker, G.R. (1972): Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Langenmayr, Arnold (1997): Sprachpsychologie. Ein Lehrbuch. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. Verlag für Psychologie.
- Latapie, Muriel (2002): TCF (Test de connaissance du français), DELF (Diplômes d'études en Langue Française) und DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Französisch-Prüfungen des französischen Erziehungs- bzw. Bildungsministeriums. Informationen dazu im Internet unter: <http://www.fplUSD.de> und unter <http://www.cia-france.com/deutsch/tcf.htm>.
- Lembeck, Karl-Heinz und Jonas, Julia (2000): Wie der Mensch zur Sprache kommt. Kulturphilosophische Überlegungen, S. 43-62 in: Weltwunder Sprache: 10. Würzburger Symposium. Stuttgart: Klett.
- Lemhöfer, Kristin (1999): Worterkennung bei Bilingualen: Effekte des Sprachkontextes in einer lexikalischen Entscheidungsaufgabe. Unveröffentlichte Diplomarbeit des Instituts für Psychologie der RWTH-Aachen.
- Lemhöfer, Kristin (2004): A rose is een roos ist eine Rose. Dissertationsschrift der Universität Nimwegen.
- Lenneberg, Eric (1977): Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt: Suhrkamp.
- Levelt, Willem J.M. (1989): Speaking – From Intention to Articulation. Cambridge: MIT-Press.
- LEXIQUE, New, Boris & Pallier, Christophe (2001): A lexical database of contemporary French on Internet, Liste der Frequenzen französischer Wörter (in Words-per-Million), im Internet unter: <http://www.lexique.org>.
- Lütge, Christiane (2002): Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. Frankfurt a. M: Peter Lang.
- Mackey, W.F. (1957): The Description of Bilingualism. Journal of the Canadian Linguistic Association.

- Mackiewicz, Wolfgang (2001): Wie man seine Sprachkenntnisse im Internet testet. Das EU-Projekt DIALANG. Im Internet veröffentlichter Aufsatz des Wissenschaftsmagazin der FU Berlin namens „fundiert“: <http://www.elfenbeinturm.net/archiv/2001/lern4.html>.
- Magenau, Doris (1964): Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in Luxemburg und in den deutschsprachigen Teilen Belgiens. Hugo Moser (Hrsg.): Sonderreihe: Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache im Ausland. Duden-Beiträge Band 15. Mannheim: Bibliographisches Institut. Dudenverlag.
- Mann, Christine, Oberländer, Hilke & Scheid, Cornelia (Hrsg.) (2001): LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mannhaupt, Gerd (2001): Lernvoraussetzungen im Schriftspracherwerb. Zur Entwicklung der Schriftsprache im Vor- und Grundschulalter. Köln: Kölner Studien Verlag.
- Marani, Diego (1999): Europanto. From productive process to language. Im Internet unter: <http://www.mediamatic.net/article-200.5711.html>.
- Mayberry, R.I. und Eichen, E.B. (1991): The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition, pp. 486-512 in: *Journal of Memory and Language*, 30.
- McClelland, J.L. and Rumelhart, D.E. (1981): An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basic Findings, pp. 375-407 in: *Psychological Review*, 88.
- McConkie, G. W., Zola, D., Grimes, J., Kerr., P. W., Bryant, N. R. & Wolff, P.M. (1991): Children's eye movements during reading, pp. 251-262 in : J. F. Stein (ed.): Vision and visual dyslexia. Boston: CRC Press.
- McWhinney, Brian (1995): The CHILDES Project. Tools for analyzing talk. Hillsdale, New Jersey, Hov, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Rublishers.
- Mehlem, Ulrich (2002): Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte durch marokkanische Migrantenkinder, S. 123-143 in: Christa Röber-Siekmeyer & Doris Tophinke (Hrsg.): *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Diskussionsforum Deutsch, Band 9.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meiers, Kurt (1998): Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Meisel, Jürgen M. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German, pp. 123-183 in: *Linguistics*, 24.
- Meisenburg, Trudel (1999): Überlegungen zum Diglossiebegriff, S. 19-35 in: Thomas Stehl (Hrsg.): *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (2003): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Gunter Narr.
- Meuter, Renata F. I. & Allport, Alan (1999): Bilingual Language Switching in Naming: Asymmetrical Costs of Language Selection, pp. 25-40 in: *Journal of Memory and Language*, 40.
- Meyer, Alexandra (2000): Sprachvergleich Russisch-Deutsch: ein Aspekt aus dem Problemfeld Zweisprachigkeit, S. 172-185 in: Heiko Balhorn, Heinz W. Giese und Claudia Osburg (Hrsg.): *Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Grammatik und Unterricht*. 9. Jahrbuch der Reihe „libelle wissenschaft lesen und schreiben“. DGLS. Seelze (Verber): Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Meyer-Schepers, Ursula (1991): *Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs*. Frankfurt: Lang.
- Missler, Bettina (1993): *Datenerhebung und Datenanalyse in der Psycholinguistik*. Bochum: AKS- Verlag.
- Missler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Montanari, Elke (2003): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. Kösel.
- Moore, Thomas C. (2001): Stammbaum der indoeuropäischen Sprachen, S. 51 in Thomas W. Gamkrelidse & Wjatscheslaw W. Iwanow: *Die Frühgeschichte der indoeuropäischen Sprachen*, S. 50-57 in: *Spektrum der Wissenschaft*. Dossier. Die Evolution der Sprache. Nachdruck 4/2001.
- Morse, William C. (1951): Comparison of the Eye Movements of Fifth and Seventh Grade Pupils reading Materials of Corresponding Difficulty, pp. 3-64 in: Ann Arbor: *Studies in the Psychology of Reading. Monographs in education No. 4: University of Michigan Press*.
- Müller, Horst M. (2003): Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens, S. 167-177 in: Gert Henrici, Frank G. Königs & Ekkehard Zöfgen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren*

- und Lernen. Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion der Fremdsprache. Tübingen: Narr.
- Müller, Natascha (1990): Erwerb der Wortstellung im Französischen und Deutschen. Zur Distribution von Finitheitsmerkmalen in der Grammatik bilingualer Kinder, S. 127-151 in: Rothweiler, Monika (Hg.): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Westdeutscher Verlag.
- Müller, Natascha (1998): Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb, S. 88-116 in: Heide Wegener, 1998: Eine zweite Sprache lernen: Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Multhaupt, Uwe (1995): Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Ismaning: Max Hueber.
- Navarro, José M. (1994): Zweisprachigkeit der spanischen Gastarbeiterkinder: Ein vielfältiges Problem. S. 27-41 in: Dippel, Horst (Hrsg.): Zuwanderung: Bedrohung oder Bereicherung? Beiträge zur Immigration und Integration in ausgewählten Ländern Westeuropas und Nordamerikas. Hamburg: LIT.
- Nazzi, Thierry; Jusczyk, Peter W. & Johnson, Elisabeth K. (2000): Language Discrimination by English-Learning 5-Month-Olds: effects of Rhythm and Familiarity, pp. 1-19 in: *Journal of Memory and Language*, 43.
- Nelde, Peter (Hrsg.), (1979): Deutsch als Muttersprache in Belgien. Forschungsberichte zur Gegenwartslage. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Nelde, Peter H. (Hrsg.), (1987): Wortatlas der deutschen Umgangssprachen in Belgien. Herausgegeben von der Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit in Brüssel. Bonn/Stuttgart: Francke.
- New, Boris & Pallier, Christophe (2001): LEXIQUE. A lexical database of contemporary French on Internet, Liste der Frequenzen französischer Wörter (in Words-per-Million), im Internet unter: <http://www.lexique.org>.
- Nieweler, Andreas (1998): Portfolio für Sprachen – ein Instrument zur Eigenevaluation des Fremdsprachenerwerbs, S. 12-19 in: *Wege zur Mehrsprachigkeit*, Heft 2.
- Nicol, Janet (2001): One mind, two languages. Bilingual language processing. Blackwell Publishing.
- Overlach, Fabian (2002): Silben als Segmente kindlicher Äußerungen vor dem Lautspracherwerb, S. 30-47 in: Christa Röber-Siekmeyer und Doris Tophinke (Hrsg.): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik.

- Diskussionsforum Deutsch, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pabst, Klaus (1979): Politische Geschichte des deutschen Sprachgebiets in Ostbelgien bis 1944, S. 9 – 38 in: Leopold Auburger, Heinz Kloss und Heinz Rupp, (Hrsg.), (1979): Deutsch als Muttersprache in Belgien. Forschungsberichte zur Gegenwartslage. Deutsche Sprache in Europa und Übersee. Berichte und Forschungen, Band 5. Im Auftrag des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Paivio, Allan (1965): Abstractness, imagery, and meaningfulness in paired-associate learning, pp. 32 – 38 in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4.
- Paivio, A. (1971): Imagery and Verbal Processes. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Paivio, A.; Clark, James M.; Digdon, Nancy and Bons, Trudy (1989): Referential processing: Reciprocity and correlates of naming and imaging, pp. 163-174 in: *Memory & Cognition*, 17 (2).
- Pechmann, Thomas; Reetz, Henning und Zerbst, Dieter (1989): Kritik einer Meßmethode: Zur Ungenauigkeit von voice-key Messungen, S. 65-71 in: *Sprache & Kognition*, 8.
- Penner, Zvi, 1998: Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz, S. 241-261 in: Heide Wegener (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Peters, Manfred (2000): „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“. Die Pädagogik Paolo Freires im DaF-Unterricht, S. 212-229 in: Gerald Schlemminger, Thomas Brysch & Manfred Lukas Schewe (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie. Berlin: Cornelsen.
- Peters, Manfred (2002): Accord de coopération entre la Bulgarie et la Communauté française Wallonie-Bruxelles. Rapport de la mission de M. Manfred Peters, Février 2002.
- PH Eupen: <http://www.euregio.net/edu/PHDG/>.
- Piaget, J. (1923/72): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann, 1972 (franz. Original 1923).
- Pignolo, Marie-Thérèse und Heuber, Hans-Georg (2000): Ne mârche pas tes mots. Nimm kein Blatt vor den Mund! Französische Redewendungen und ihre deutschen Pendants. Reibek bei Hamburg: rororo Rowohlt.
- Pinker, Steven (1998): Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Pinker, St. (2000): Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Pishwa, Hanna (1998): Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr.
- Platz-Schlieps, Anja (1997): Sprachliches und konzeptuelles Wissen beim Erschließen von L2-Komposita, S. 245-266 in *ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung)*, 8 (2).
- Potter, M.C., So, K.F., Von Eckart, B. & Feldman, L.B. (1984): Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals, pp. 23-38 in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23.
- Purdy, J.D. (2002): An Investigation into the Neurolinguistic Basis of Fossilization. Materialien aus dem Internet:
<http://www.tc.columbia.edu/Academic/TESOL/Han/JD.html>.
- Radach, Ralph, Heller, Dieter und Huestegge, Lynn (2002): Blickbewegungen beim Lesen: Neueste Entwicklungen und Ansatzpunkte für die Legasthenieforschung, S. 61-87 in: Gerd Schulte-Körne: Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.
- Radach; Ralph (2002): Experimentelle Leseforschung: Blickbewegungen und Prozessmodelle. Habilitationsschrift der Philosophischen Fakultät der RWTH-Aachen.
- Ramscar, Michael (2002): The role of meaning in inflection: Why the past tense does not require a rule, pp. 45-94 in: *Cognitive Psychology*, 45.
- Rastle, Kathleen und Davis, Matthew H. (2002): On the complexities of measuring naming, pp. 307-314 in: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 28/2.
- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon, S. 19-37 in: Werner Börner & Klaus Vogel (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Narr.
- Rayner, Keith & Pollatsek, I. (1989): The Psychology of Reading. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rehbein, Jochen und Grieshaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung, S. 67-119 in: Konrad Ehlich (Hrsg.): Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Reichen, Jürgen (1992): Lesen durch Schreiben – mit emanzipatorischem Anspruch, S. 6ff in: *Pädagogik extra*, Heft 6, 1992.
- Reicher, G. M. (1969): Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material, pp. 275-280 in: *Journal of Experimental Psychology*, 81.
- Reischer, Jürgen (2000): Linguistische und philosophische Aspekte der natürlichen und maschinellen Sprachverarbeitung. Über Denken, Sprache, Bedeutung und Handeln bei Mensch und Maschine. Wissenschaftliche Schriften Reihe 3 Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 108. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Rieck, Bert-Olaf (1989): Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang Verlag.
- Riehl, Claudia Maria (2001): Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Röber-Siekmeyer, Christa und Tophinke, Doris (2002): Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Diskussionsforum Deutsch, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roelofs, Ardi (2004): Seriality of phonological encoding in naming objects and reading their names, pp. 212-222 in: *Cognition* 32,2.
- Rösler, Dietmar (1995): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, S. 149-160 in: Norbert Dittmar und Martina Rost-Roth (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin. Frankfurt a.M., Berlin, Bern etc.: Lang.
- Rossion, Bruno & Pourtois, Gilles (2001): Eine Datei mit 260 farbigen Bildern, die auf der Grundlage der schwarz-weißen Strichzeichnungen von SNODGRASS & VANDERWART (1980) entwickelt wurden und im Internet zum Download bereitstehen: <http://www.cog.brown.edu/~tarr/stimuli.html>.
- Rossmann, Peter (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Rumelhart, D. & McClelland, J.L. (1986): On Learning the past tense of English verbs, pp. 216-271 in: Rumelhart & McClelland PDP Research Group: Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition, Bd. II. Cambridge: MIT Press.

- Ryu, Jiyeon; Lai, Tingling; Colaric, Susan; Cowley, Joanne und Aldag, Habibe (2000): Dual Coding Theory. <http://www.soe.ecu.edu/ltidi/colaric/KB/Paivio.html>.
- Sarter, Heidemarie (1991): Sprache, Spracherwerb. Kultur. Tübingen: Gunter Narr.
- Saunders, George (1988): Bilingual Children: from birth to teens. Clevedon: Multilingual Matters
- Scheerer-Neumann, G. (1998): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? S. 54-62 in: Heiko Balhorn, Horst Bartnitzky, Inge Büchner und Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Arbeitskreis Grundschule – der Grundschulverband e.V., Frankfurt a. M., Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS), Hamburg.
- Schmidt, Hans-Dieter und Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.) (1989): Schritt um Schritt. Die Entwicklung des Kindes bis ins 7. Lebensjahr. Berlin: VEB Verlag Volk und Gesundheit.
- Schmitz, Sigrid (2002): Hirnforschung und Geschlecht: Eine kritische Analyse im Rahmen der Genderforschung in den Naturwissenschaften, S. 109-126 in: Ingrid Bauer und Julia Neissel (Hrsg.): Gender Studies – Denkmäler und Perspektiven der Geschlechterforschung. Innsbruck, Wien und München: Studien-Verlag.
- Schneider, Klaus P. (2000): Word Associations and the Multilingual Mental Lexicon, pp 308-322 in: Claudia Riemer (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- Schneider, Walter, Eschman, Amy & Zuccolotto, Anthony (2002): E-Prime. Psychology Software Tools, Inc.
- Schnell, R., Hill, P. B. und Esser, E. (1999): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Schreuder, Robert & Weltens, Bert (1993): The bilingual lexicon. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schulte-Körne, Gerd (2002): Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte. Bochum: Winkler.
- Schulz von Thun, Friedemann (1992 und 1999): Miteinander reden. Bd. 1 bis 3. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schumacher, Jörg (2003): Virtuelle Multimedia-Tandems im frühen Fremdsprachenunterricht, S. 118-125 in: Franz-Joseph Meißner und Ilse Picaper (Hrsg./éds.): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und

- Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Tübingen: Gunter Narr.
- Schwarz, Monika (1992): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen.
- Sholl, A., Sankaranarayanan, A. & Kroll, J.F. (1995): Transfer between picture naming and translation: A test of asymmetries in bilingual memory, pp. 45-49 in: *Psychological Science*, 6.
- Siebert-Ott, Gesa Maren (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Singleton, David & Lengyel, Zsolt: (1995): The Age Factor in Second Language Acquisition. Multilingual Matters (MLM).
- Singleton, David (1995): A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research, pp. 1-29 in: David Singleton, Zsolt Lengyel (ed.): The age factor in second language acquisition. Bristol.
- Sinner, Carsten (2001): Zur Terminologie in der Sprachkontaktforschung: Bilinguismus und Diglossie, Interferenz und Integration sowie tertiärer Dialekt, S. 125-152 in : Gerda Hassler: Sprachkontakt und Sprachvergleich. Münster: Nordus Publikationen.
- Siquet, L. et al. (1999): Unveröffentlichter Bericht des Ausschusses für Sprachgebrauch im Unterrichtswesen des Rats der deutschsprachigen Gemeinschaft.
- Skinner, B.F. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snodgrass, Joan Gay und Vanderwart, Mary (1980): A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity, pp. 174-215 in: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6 (2).
- Snodgrass, J. G. & Yuditzky (1996): Naming times for the Snodgrass and Vanderwart pictures, pp. 516-536 in: *Behavior Research Method, Instruments, and Computers*, 28 (4).
- Spitzer, M. (2000): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg und Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steinert, Joachim (1978): Allgemeiner Deutscher Sprachtest (ADS). Hogrefe: Westermann Test.
- Stern, Clara und Stern, William (1928): Die Kindersprache. Leipzig. Reprografischer Nachdruck Darmstadt 1965.

- Stetter, Christian (1997): Schrift und Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stickel, Gerhard (Hrsg.) (1997): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1996. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Stone, G. O. & Van Orden, G. C. (1994): Building a Resonance Framework for Word Recognition Using Design and System Principles, S. 1248-1268 in: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20 (6).
- Szgun, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Beltz: PsychologieVerlagsUnion.
- Szgun, Gisela (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim und Basel: Beltz.
- Testkatalog (2003/04): Mehr als 750 psychodiagnostische Verfahren für alle Anwendungsbereiche. Hogrefe.
- Tewes, Uwe und Thurner, Franz (1976): Testbatterie Grammatische Kompetenz. Georg Westermann Verlag/Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie. 1. Auflage.
- Thelen, Tobias (2001): Wie passt das Wort BETTEN in das Haus? Grundlagen und Ergebnisse des Computerprogramms MoPs zur Vermittlung der Schöpfungsschreibung. Vorabversion im Internet, http://tobiasthelen.de/doc/tthelen_mops_artikel.pdf, veröffentlicht außerdem in: Christa Röber-Siekmeyer und Doris Tophinke (2002): Schöpfungsschreibung im Fokus. Zum Verhältnis zwischen Schrift und Lautung aus sprachwissenschaftlicher und didaktischer Sicht. Hohengehren: Schneider, S. 144-167.
- Thiery, C. (1976): Le bilinguisme vrai, p. 52-63 in: *Etudes de linguistique appliquée*, 24.
- Thomas, Michael S. & Allport, Alan (2000): Language Switching Costs in Bilingual Visual Word Recognition, pp 44-66 in: *Journal of Memory and Language*, 43.
- Thomé, Günther (1993): Zur Analyse von Rechtschreibfehlern im Zweitspracherwerb. S. 128-135 in: B. und W. Kluge (Hrsg.): DGLS, Beiträge 1992/93: Teilhabe an der Schriftkultur in Schule und Gesellschaft. Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Treude, Michael (1996): Zweisprachigkeit in Belgien. Forschungsbericht, historische und juristische Perspektiven. Romana Occidentalis, Band 29, herausgegeben von Johannes Kramer. Veitshöchheim bei Würzburg: Wissenschaftlicher Verlag A. Lehmann.
- Urbanek, R. (1999): Türkisch lesen und schreiben lernen mit der Anlauttabelle, S. 12-14 in: *Praxis Grundschule* 3.

- Vaidya, Chandan J. & Gabrieli, John D.E. (2000): Picture Superiority in Conceptual Memory: Dissociative Effects of Encoding and Retrieval Tasks, pp. 1165-1172 in: *Memory & Cognition* 28, 7.
- Weber, Peter (1996): Die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft – eine Utopie? Aspekte einer empirischen Komponentenanalyse zur sprachlichen Identität in Belgien. Bonn: Dümmler.
- Wegener, Heide (1998): Eine zweite Sprache lernen: empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Wei, Li (ed.) (2000): The Bilingualism Reader. London, New York: Routledge.
- Weinert, Sabine (1991): Spracherwerb und implizites Lernen. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Weinreich, U. (1953/1976): Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: C.H. Beck. Originalausgabe (1953): Languages in Contact, New York; zweite Auflage 1963: Mouton, The Hague.
- Wendlandt, W. (1992): Sprachstörungen im Kindesalter, S. 83-93 in: Materialien zur Früherkennung und Beratung.
- Wierlander, a.; Eggers, D.; Ehlich, K.; Engel, U.; Kelletat, A.F.; Krumm, H.-J.; Michel, W. & Bohrer, K.-F. (2000): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber.
- Wintgens, L. (1973): Neue Ergebnisse zur Dialektgeographie im ehemaligen Herzogtum Limburg, S. 37-42 in: *Zeitschrift des Geschichtsvereins*: Im Göhlthal, Nr. 14, 1973.
- Wintgens, Leo (1989): Literatur in Ostbelgien als Spiegelbild von Sprachkontakten und Sprachimperialismen an einer Nahtstelle Europas, S. 41-59 in: Ingrid Straube (Hrsg.): Europäische Literatur zwischen nationaler und weltoffener Literatur. Referate des Schriftsteller-Kongresses November '89 in Aachen.
- Witte, Els und Van Velthoven, Harry (1999): Sprache und Politik. Der Fall Belgien in einer historischen Perspektive. Brüssel: Balans. VUB: University Press.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien. Methoden. Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (1995): Zum Erwerb von Mehrsprachigkeit, S. 10-29 in: Georg Kremnitz & Robert Tanzmeister (Hrsg.): Literarische Mehrsprachigkeit. Zur Sprachwahl bei mehrsprachigen Autoren. Soziale, psychische und sprachliche Aspekte. Wien: IFK (Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften), Materialien 1/96.

- Wong Fillmore, Lily (1994): Second-language learning children, pp. 49-69 in: Ellen Bialystok (ed.): Language processing in bilingual children. Cambridge University Press.
- Zangl, Renate (1998): Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdspracherwerb. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zeelenberg, René & Pecher, Diane (2003): Evidence for long-term cross-language repetition priming in conceptual implicit memory tasks, pp. 80-94 in: *Journal of Memory and Language*, 49.
- Zimmer, Dieter E. (1997): Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber. Reinbek: Rowohlt.
- Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Angebote in Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 1-36:
<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Service/broschueren/broschuere9/>.

13. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abb. 3.1.2:	Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten	17
Abb. 3.1.3:	Entwicklung vom impliziten zum expliziten Sprachwissen	20
Abb. 3.4.1:	Levelt's Modell der monolingualen Sprachproduktion	26
Abb. 3.4.2:	Das Interaktive Aktivationsmodell von MCCLELLAND & RUMELHART, 1981	27
Abb. 3.4.3:	Modellskizze der Verknüpfung nicht-sprachlichen und sprachlichen Wissens	28
Abb. 4.3.1:	Zusammengesetzte bzw. vermischte Bilingualität	40
Abb. 4.3.2:	Koordinierte bzw. parallele Bilingualität	40
Abb. 4.3.3:	Subordinierte Bilingualität	41
Abb. 4.3.4:	Das BIA-Modell von GRAINGER & DIJKSTRA	54
Abb. 4.5:	Modellskizze der Verknüpfung nicht-sprachlichen und sprachlichen Wissens beim mündlichen und schriftlichen Erwerb zweier Sprachen	55
Abb. 5.1:	Die Regionen und Gemeinschaften Belgiens	58
Tab. 6.1:	Überblick über die Methoden der Studie	74
Tab. 6.3.4.1:	Versuchsplan für einsprachige Kinder	89
Tab. 6.3.4.2:	Versuchsplan für zweisprachige Kinder	90
Tab. 6.3.5:	Versuchsplan für das Picture-Word-Naming Experiment	93
Tab. 6.3.6:	Versuchsplan für das Picture-Word-Matching Experiment	95
Abb. 7.1.1:	Sprache(n) der Eltern	101
Tab. 7.1.1:	Elternsprache(n) je Zweig	102
Tab. 7.1.2:	Elternsprache(n) der Wechsler zwischen den Sprachzweigen	103
Tab. 7.1.3:	Eltern- und Geschwistersprache(n)	104
Abb. 7.1.2:	Dialektgebrauch in den Familien	105
Abb. 7.2.1:	Sprachgruppen nach Einschätzung der Erzieher	109
Abb. 7.2.2:	Sprachgruppen nach Einschätzung der Primarschüler	111
Abb. 7.2.3:	Niveaugruppen des Fremdsprachenunterrichts	112
Tab. 7.2.3:	Niveaugruppen und Schätzurteile in der Fremdsprache	113
Tab. 7.2.1:	Elternsprachen und geschätzte Sprachgruppen der Kinder	115

Tab. 7.2.2:	Zusammenhang zwischen Elternsprachen und geschätzter Sprachgruppe des Kindes je Sprachzweig	116
Abb. 7.3.1.1:	Insgesamt und je Sprache erreichte mittlere Punktzahl bei der Bildbenennung in den Altersgruppen	117
Abb. 7.3.1.2:	In der Fremdsprache erreichte mittlere Punktzahl bei der Bildbenennung in den Altersgruppen je Zweig	119
Tab. 7.3.1.1:	Geschätzte dialektale Kompetenz sowie Punkte & Fehler im Deutschen	120
Abb. 7.3.2.1:	Leistungen derselben Schüler in den Erhebungen 2001 und 2004	121
Abb. 7.3.2.2:	Erreichte Punktzahlen der 10-13 Jährigen in 2001 und 2004	122
Abb. 7.4:	Befunde der Zahlenleseaufgabe	125
Tab. 7.5.1.1:	Reaktionszeitunterschiede zwischen den Blöcken	130
Tab. 7.5.1.2:	Unterschiede der korrekten Antworten zwischen den Blöcken	130
Tab. 7.5.1.3:	Unterschiede der korrekten Antworten zwischen den Vergleichsgruppen	131
Abb. 7.5.2.1:	Reaktionszeiten und prozentualer Anteil korrekter Nennungen beim Picture-Word-Naming Experiment	133
Tab. 7.5.2.1:	Reaktionszeiten und prozentualer Anteil korrekter Nennungen beim Picture-Word-Naming Experiment je Block	134
Tab. 7.5.2.2:	Vergleich der Reaktionszeiten und des prozentualen Anteils korrekter Nennungen mit Daten aus der Literatur	135
Tab. 7.5.3.1:	Reaktionszeiten beim Picture-Word-Matching Experiment	136
Tab. 7.5.3.2:	Korrektheit des Tastendrucks beim Picture-Word-Matching Experiment	137
Tab. 7.5.4.1:	Faktorenanalyse für ein- und zweisprachige Vorschulkinder	138
Tab. 7.5.4.2:	Faktorenanalyse für die Sechstklässler der Primarschule	140
Tab. 8.1.1:	Die halbsprachigen Kindergartenkinder nach erzielten Punkten	143
Tab. 8.1.2.1:	Die geschätzt deutsch-französisch halbsprachigen Primarschüler	144
Tab. 8.1.2.2:	Die gemäß erreichter Punktzahl doppelt halbsprachigen Primarschüler	145
Tab. 8.2.3:	Einsprachige Kinder nach Schätzurteilen und Punktzahlen	150
Tab. 8.3.3:	Zweisprachige Kinder nach Schätzurteilen und Punktzahlen	153
Tab. 8.4.3:	Sprachdominante Kinder nach Schätzurteilen und Punktzahlen	155
Tab. 8.5.1:	Kinder mit verschiedensprachigen Elternteilen	156

13. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	207
Tab. 8.5.2: Kinder mit mindestens einem zweisprachigen Elternteil	157
Tab. 8.6.1: Schätzurteile und Punktzahlen der Kinder im deutschen Sprachbad	159
Tab. 8.6.2: Schätzurteile und Punktzahlen der Kinder im französischen Sprachbad	160
Tab. 8.6.3: Geschätzte Sprachgruppenzugehörigkeit der Kinder im Sprachbad	161
Tab. 8.7.1.1: Elternsprache und Sprachzweig Sprachdominanter und Zweisprachiger	162
Tab. 8.7.1.2: Wege zur Zweisprachigkeit je Schuljahr	163
Tab. 8.7.1.3: Vergleich der Sprachgruppen nach Alter	164
Tab. 8.7.1.4: Vergleich der Sprachgruppen nach Geschlecht	164
Tab. 8.8: Reaktionszeitunterschiede bei ein- und zweisprachigen Vorschülern	165
Tab. 8.9.1: Sprache(n) der Eltern sprachdominanter und zweisprachiger Schüler	167
Tab. 8.9.2: Kompetenzdaten sprachdominanter und zweisprachiger Schüler	168
Abb. 9.1: Verteilung der Gesamtgruppe (Sprachzweig, Elternsprache, Einschätzung und Leistung bei der Bildbenennung in Deutsch und Französisch)	171
Tab. 9.1.1: Sprachzweig, Elternsprache und Deutschsprachigkeit	172
Tab. 9.1.2: Sprache der Eltern und erreichte Punktzahl in den Sprachzweigen	174

Anhang

Anhang A1: Sprachverwandtschaft zwischen Deutsch und Französisch



Abb. A1: Stammbaum der indoeuropäischen Sprachen

MOORE in GAMKRELIDSE & IWANOW, 2001: 51

Deutsch entstammt dem Westgermanischen, Französisch dem Lateinischen. Die gemeinsamen Ursprünge gehen bis zur indoeuropäischen Ursprache zurück. Diese Distanz manifestiert sich u. a. in einem unterschiedlichen Lautrepertoire (Französischsprachige tun sich z.B. sehr schwer mit dem h-Laut) - und spiegelt sich auch in unterschiedlich komplexen Orthographien wider (so wird z.B. die Endung -eaux - wie in Bordeaux - schlicht <o> gesprochen).

Anhang A2: Sprachliche Ausgangssituation der DG um 1920

Tab. A2: Übersicht über die belgischen Sprachenverhältnisse 1920

Quelle: BISCHOFF, 1931: 120

Provinz	Gesamtzahl der Einwohner	nur französisch	nur flämisch	nur deutsch	französisch und flämisch	französisch und deutsch	flämisch und deutsch	alle drei Sprachen	keine der drei Sprachen	Von den Einwohnern die 2 od. 3 Sprachen kundig waren, bedienten sich am meisten der Sprache		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Antwerpen	1 016 963	12 642	807 043	427	133 131	369	1 065	9 520	52 766	24 769	118 942	374
Brabant	1 521 699	426 912	561 565	662	458 469	4 052	250	13 271	56 518	238 995	236 916	531
Weißflandern	803 687	30 187	621 580	41	113 267	124	76	1 919	36 493	23 416	91 947	23
Westflandern	1 107 325	11 156	919 536	96	123 606	113	118	3 269	49 431	27 412	91 631	63
Fennegau	1 220 271	1 104 521	14 724	77	57 265	1 122	27	919	41 616	39 670	19 585	78
Lüttich	863 092	742 312	14 996	8 313	46 418	15 625	449	3 342	31 636	47 409	11 270	6 251
Limburg	300 455	9 171	244 870	52	29 355	119	317	749	15 822	3 994	26 492	54
Luxemburg	223 739	183 178	170	7 167	1 177	23 162	5	494	8 386	7 322	274	17 242
Namur	348 338	330 746	616	28	5 129	519	29	379	10 896	5 307	710	35
Gouv. Eupen-Malmedy	60 213	4 061	126	44 933	145	8 254	60	198	2 436	6 333	119	2 205
Summa	7 467 782	2 854 886	3 185 226	61 796	967 958	53 460	2 396	34 060	306 000	424 227	605 886	26 856
%	100	38,25	42,69	0,83	—	—	—	—	4,10	5,68	8,10	0,35

1) Statistique de la Belgique, Population-Recensement général du 31 décembre 1920. (Band 2 und 3), Brüssel 1926).

Leider sind hier die Zahlen für die Kantone Eupen, St. Vith und Malmedy (das der Französischsprachigen Gemeinschaft zugeordnet wurde) zusammengefasst. Dadurch ist es nicht möglich, exakte Aussagen über die ursprüngliche sprachliche Zusammensetzung der heutigen Deutschsprachigen Gemeinschaft zu machen. Dennoch ist die Übersicht aufschlussreich – vor allem da sie einerseits die außerordentliche Verbreitung des Deutschen in Neubelgien belegt, andererseits aber auch zeigt, dass 1920 auch in Altbelgien (ohne die Region Eupen- Malmedy) noch Deutsch gesprochen wurde, wenn auch nur von insgesamt 1,3% der Bevölkerung (ein Sechstel davon sprach ausschließlich Deutsch).

Anhang B1: Erzieherfragebogen zum Sprachengebrauch

Id. Nr.:

Vorname: _____

1. Alter: Jahre2. Geschlecht: männlich: ☐ weiblich: ☐3. Wie viele Geschwister hat das Kind?

4. In welchen Bereichen der Gemeinschaftsschule war das Kind bisher und wie lange war es jeweils dort (ungefähr)?

im französischsprachigen Kindergarten Jahre Monate im deutschsprachigen Kindergarten Jahre Monate in der französischsprachigen Primarschule Jahre Monate in der deutschsprachigen Primarschule Jahre Monate

5. Welche Sprachen sprechen die nahen Verwandten des Kindes?

	Deutsch	Französisch	Dialekt (Platt)	eine andere Sprache, nämlich:
die Mutter?				
der Vater?				
die Geschwister?				
die Großeltern?				

6. Wie häufig verwendet das Kind diese Sprachen?

Deutsch: ☐ sehr oft ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ so gut wie nie/ nichtFranzösisch: ☐ sehr oft ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ so gut wie nie/ nichtDialekt Platt: ☐ sehr oft ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ so gut wie nie/ nicht

eine andere Sprache, und zwar: _____

☐ sehr oft ☐ oft ☐ manchmal ☐ selten ☐ so gut wie nie/ nicht

7. Haben Sie Sprachauffälligkeiten bei dem Kind beobachtet (z.B. Stottern)?

Anhang B2: Schülerfragebogen zum Sprachengebrauch

Id. Nr.: ☐☐☐

Vorname: _____

1. Ich bin ☐☐ Jahre alt2. Ich bin: ein Junge ☐ ein Mädchen ☐3. Wie viele Geschwister hast du? ☐4. Ich bin in der Gemeinschaftsschule seit ☐☐ Jahren/Monaten (ungefähr)5. Ich war im französischsprachigen ☐ im deutschsprachigen ☐

Kindergarten

Kreuze an: In welcher Sprache sprichst du <u>meistens</u>	Deutsch	Französisch	Dialekt/ Platt	eine andere Sprache, nämlich:
mit deiner Mutter?				
mit deinem Vater?				
mit deinen Geschwistern?				
mit deinen Großeltern?				

Kreuze an: Wie gut kannst du diese Sprachen sprechen:Deutsch: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht?Französisch: ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht?Platt : ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht?

andere Sprache und zwar: _____

☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht?

Anhang B3: Questionnaire d'usage des languesno. d' id.: ☐☐☐

nom: _____

1. J' ai ☐☐ ans2. Je suis: un garçon ☐ une fille ☐3. Combien de sœurs et de frères est-ce que tu as? ☐4. Je suis à l' Ecole Communale depuis ☐☐ ans/mois (à peu près)5. J' étais à l' école maternelle
français ☐ allemand ☐

Marques d'une croix: Quelle langue est-ce que tu parles <u>la plupart du temps</u>	allemand	français	dialecte/ patois	une autre langue, qui est:
avec ta mère?				
avec ton père?				
avec tes frères et sœurs?				
avec tes grand-mères et grand-pères?				

6. Marques d'une croix: Sais tu parler la langue:allemand: ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout?français : ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout?patois: ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout?

autre langue qui est: _____

☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout?

Anhang B4: Wahl der Fragebogenversion

Die Wahl der Fragebogenversion (deutsch oder französisch) kommt gewissermaßen einem Präferenzurteil der Primarschüler gleich und hängt möglicherweise mit einem Wechsel zwischen den Zweigen zusammen. In Tabelle B4 ist daher die Anzahl der Schüler, welche sich für einen Fragebogen in ihrer Fremdsprache entschieden, und die Anzahl der Wechsler unter ihnen aufgeführt. Außerdem wurden jeweils zwei Schuljahre (1+2, 3+4 und 5+6) zusammengefasst, da der Fremdsprachenunterricht in dieser Zusammensetzung erteilt wurde.

Tab. B4: Gewählte Version des Fragebogens und Wechsel zwischen den Zweigen

Angegeben sind die absoluten Zahlen der Schüler, die einen fremdsprachlichen Fragebogen wählten und die Gesamtzahl der Schüler je Gruppe sowie die Anzahl der Wechsler zwischen den Zweigen, die sich für einen Fragebogen in ihrer Fremdsprache entschieden hatten und die Gesamtzahl der Wechsler je Gruppe.

Lesebeispiel: 2 der 43 Schüler des 1. und 2. Schuljahres der germanophonen Primarschule wählten einen französischsprachigen Fragebogen; unter ihnen befand sich kein Wechsler.

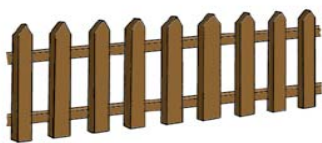
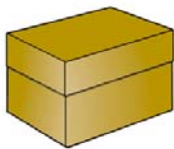
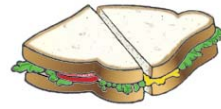
Schuljahr	germanophoner Zweig, n = 149, Schüler, die einen französischsprachigen Fragebogen wählten und Anzahl der Wechsler	frankophoner Zweig, n = 161, Schüler, die einen deutschsprachigen Fragebogen wählten und Anzahl der Wechsler
1 + 2	2 von 43 0 der 2 Wechsler	4 von 34 1 der 8 Wechsler
3 + 4	1 von 50 0 der 3 Wechsler	8 von 60 0 der 7 Wechsler
5 + 6	7 von 56 2 der 3 Wechsler	20 von 67 1 der 3 Wechsler
gesamt	10 von 149 (6,7%) 2 der 8 Wechsler	32 von 161 (19,9%) 2 der 18 Wechsler

Es zeigt sich, dass im französischsprachigen Zweig deutlich mehr Schüler einen fremdsprachigen Fragebogen wählten als im deutschsprachigen Zweig. Doch obwohl im französischsprachigen Zweig auch mehr Schüler zwischen den Zweigen gewechselt hatten, scheint ein Zusammenhang zwischen der Wahl der Fragebogenversion und dem Wechsel zwischen den Zweigen nicht zu bestehen.

Anhang C1: Benennung der Objekte mit bis zu drei Alternativen

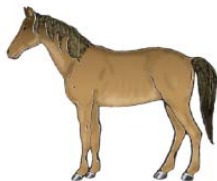
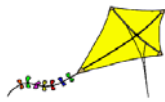
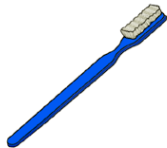
Version A

Version B



Anhang C2: Benennung von Objekt und Farbe

Version A



Version B



Anhang C3: Auswertungsbogen der Naming- Aufgabe, Version 1

Wortschatz Ia (WOBaB)

Id. Nr. ☐☐☐ Vorname: _____

Bild	Deutsch	Französisch
1	ein Haus, ein Bauernhof, ein Stall, eine Scheune, eine Hütte, ein Holzhaus	une maison, une écurie, une ferme, une étable, une grange
2	eine Tasse, eine Kaffeetasse, eine Teetasse, eine Porzellantasse	une tasse, une tasse à café, une tasse à thé, un bol, une tasse en porcelaine
3	eine Schachtel, eine Kiste, ein Karton, eine Dose, eine Box, ein Paket, ein Schuhkarton	une boîte, un carton, une boîte en carton, une caisse, un paquet, une boîte à chaussure
4	ein Zaun, ein Gartenzaun, ein Lattenzaun, ein Tor, ein Gitter, ein Gartentor, ein Holzzaun	une barrière, une clôture, un lattis, un pôle, une barrière en bois, une barrière de jardin
5	eine Flasche, eine Weinflasche, eine Glasflasche, eine Bierflasche, eine Wasserflasche	une bouteille, une bouteille de vin, une bouteille en verre, une bouteille d'eau
6	ein Stuhl, ein Holzstuhl, ein Küchenstuhl, ein Esszimmerstuhl	une chaise, une chaise en bois, une chaise de cuisine
7	ein Buch, ein Krimi, ein Roman, ein Lesebuch, ein Schulbuch	un livre, un livre de lecture, un roman, un roman policier

Zeit Teil 1: ____ Minuten**Wortschatz IIa (WOF)**

Bild	Deutsch	Französisch
1	ein rotes Herz	un cœur rouge
2	eine blaue Zahnbürste	une brosse à dents bleue/mauve
3	ein gelber Drache	un cerf-volant jaune
4	ein rotes Auto	une voiture rouge
5	ein blaues Sofa/eine blaue Couch	un divan/un canapé/un sofa bleu
6	ein braunes Pferd	un cheval brun
7	eine rote Fahne (Flagge)	un drapeau rouge
8	ein blauer Knopf	un bouton bleu

Zeit Teil 2: ____ Minuten

Anhang C4: Auswertungsbogen der Naming- Aufgabe, Version 2

Wortschatz Ib (WOBaB)

Id. Nr. Vorname: _____

Bild	Deutsch	Französisch
1	ein Brot, ein Butterbrot, ein Sandwich, ein Toast, ein belegtes Brot	un pain, un sandwich, une tartine, un toast, un croque-monsieur
2	eine Lampe, eine Wohnzimmerlampe, eine Stehlampe, eine Nachttischlampe	une lampe, une lampe de chevet, une lampe à pied, une lampe de table
3	ein Löffel, ein Teelöffel, ein Kaffeelöffel, ein Esslöffel, ein Suppenlöffel, ein Silberlöffel	une cuillère, une cuillère à café, une cuillère à thé, une cuillère à soupe, une petite cuillère
4	ein Schiff, ein Boot, ein Segelboot	un bateau, un bateau à voile, un voilier
5	ein Glas, ein Becher, ein Wasserglas, ein Saftglas, eine Vase	un verre, un gobelet, un verre à eau, un verre à jus, un vase
6	ein Tisch, ein Holztisch, ein Küchentisch, ein Esstisch, ein Gartentisch, ein Schreibtisch	une table, une table en bois, une table de salon, un bureau
7	eine Tür, eine Holztür, eine Haustür, eine Zimmertür	une porte, une porte d'entrée, une porte en bois, une porte de cuisine

Zeit Teil 1: ____ Minuten

Wortschatz IIb (WOF)

Bild	Deutsch	Französisch
1	ein blauer Regenschirm	un parapluie bleu/mauve
2	ein roter Schraubenzieher/-dreher	un tournevis rouge
3	ein brauner Schuh	une chaussure brune/un soulier brun
4	eine blaue Tasche	un sac bleu/mauve
5	eine rote Schleife	un nœud rouge
6	ein gelber Bus	un (auto)bus jaune
7	ein rotes Motorrad	une moto(cyclette) rouge
8	eine braune Weste	un gilet brun

Zeit Teil 2: ____ Minuten

Anhang C5: Sprachauffälligkeiten der Kindergartenkinder

Tab. C5.1: Sprachauffälligkeiten und erreichte Punkte bei germanophonen Kindern

Gegenübergestellt wurden die **Mittelwerte** der Punktzahlen (Standardabweichungen in Klammern, *absolute Anzahl* der Kinder der jeweiligen Gruppe im ersten Block) in der Unterrichtssprache (erster Block) und in der Fremdsprache (zweiter Block) der germanophonen Kindergartenkinder (n = 78) mit und ohne von den Erziehern beobachteten Sprachauffälligkeiten sowie die Signifikanz der Mittelwertunterschiede (**Mann-Whitney-U-Test**).

Lesebeispiel: Die dreijährigen Kinder im germanophonen Kindergarten, bei denen Sprachauffälligkeiten von den Erziehern beobachtet wurden, erzielten im Mittel 13 Punkte in der Unterrichtssprache und damit nicht signifikant weniger als die dreijährigen Kinder ohne Sprachauffälligkeiten die im Mittel 14,4 Punkte erzielt hatten (die maximal erreichbare Punktzahl lag bei 53).

Sprachauf- fälligkeiten	Unterrichtssprache			Fremdsprache		
	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>U-Test</i>	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>U-Test</i>
<i>Dreijährige</i>	13 (4,2) 2	14,4 (5) 10	n.s.	0 (0)	2,7 (8,5)	n.s.
<i>Vierjährige</i>	21 (2) 4	20 (5,9) 24	n.s.	4,5 (9)	5,1 (9,4)	n.s.
<i>Fünfjährige</i>	22 (0) 2	24,3 (6) 19	n.s.	18 (25,5)	3,5 (7,1)	n.s.
<i>Sechsjährige</i>	14 (2,7) 3	27 (5,7) 13	p = .004	23,7 (5,5)	2,2 (8,0)	p = .014

Die 6-jährigen Kinder mit Sprachauffälligkeiten wiesen eine deutliche Dominanz in der Fremdsprache Französisch auf. Daher können die signifikanten Abweichungen auf eine Dominanz in der Fremdsprache zurückgeführt werden.

Tab. C5.2: Sprachauffälligkeiten und erreichte Punkte bei frankophonen Kindern

Gegenübergestellt wurden die **Mittelwerte** der Punktzahlen (Standardabweichungen in Klammern, *absolute Anzahl* der Kinder der jeweiligen Gruppe im ersten Block) in der Unterrichtssprache (erster Block) und in der Fremdsprache (zweiter Block) der frankophonen Kindergartenkinder (n = 47) mit und ohne von den Erziehern beobachteten Sprachauffälligkeiten sowie die Signifikanz der Mittelwertunterschiede (**Mann-Whitney-U-Test**).

Lesebeispiel: Die dreijährigen Kinder im frankophonen Kindergarten, bei denen Sprachauffälligkeiten von den Erziehern beobachtet wurden, erzielten im Mittel 8 Punkte in der Unterrichtssprache und damit nicht signifikant weniger als die dreijährigen Kinder ohne Sprachauffälligkeiten die im Mittel 19,25 Punkte erzielt hatten (die maximal erreichbare Punktzahl lag bei 53).

Sprachauf- fälligkeiten	Unterrichtssprache			Fremdsprache		
	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>U-Test</i>	<i>ja</i>	<i>nein</i>	<i>U-Test</i>
<i>Dreijährige</i>	8 (8,7) 4	19,3 (4,5) 4	n.s.	0,25 (0,5)	5,8 (11,8)	n.s.
<i>Vierjährige</i>	11 (-) 1	16 (11) 15	n.s.	14 (-)	14,7 (10,9)	n.s.
<i>Fünfjährige</i>	15 (4,2) 2	25 (9,3) 12	n.s.	6 (8,5)	13,6 (9,0)	n.s.
<i>Sechsjährige</i>	- (-) 0	29 (9,1) 8	-	- (-)	14,1 (12,3)	-

Anhang C6.1: Vergleich der Versionen der Bildbenennung, Teil 1

Aufgabe 1: Bis zu drei alternative Bezeichnungen für das Bild finden

Tab. C6.1: Standardisierungsdaten zu Teil 1 der Bildbenennungsaufgabe

Bild	<i>Alternativen in Deutsch*</i>	<i>Alternativen in Franzö- sisch**</i>	<i>Schwie- rigkeit***</i>	<i>Vertraut- heit****</i>	<i>Age of Acqui- sition**</i>	<i>CELEX</i>	<i>LEXIQUE</i>
Version 1							
Scheune	0	5	4	2,79	3,27	7	21
Tasse	1	2	1	2,67	2,16	9	14
Karton	6	2	1	2,20	1,65	7	58
Zaun	3	4	2	1,93	3,31	15	12
Flasche	3	1	3	2,53	1,92	38	38
Stuhl	1	1	1	2,87	1,38	40	48
Buch	1	2	1	3,73	1,50	186	142
Version 2							
Butterbrot	8	1	3	2,67	2,52	1	5
Lampe	5	1	2	2,67	2,04	7	42
Löffel	1	1	1	2,60	1,35	7	5
Segelboot	6	3	3	2,73	3,12	1	2
Glas	3	1	2	2,80	1,23	75	114
Tisch	1	1	1	2,53	1,35	100	198
Tür	1	2	1	2,60	1,52	129	421
H-Test für den Vergleich zwischen den Versionen							
	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

* BATES ET AL. (2003), deutsche Daten zur Verfügung gestellt von T. Jacobsen

** ALARIO ET AL. (1999), französische Daten zur Verfügung gestellt von F. X. Alario

*** Rating nach SNODGRASS & YUDITZKI (1996), englische Daten

**** Rating nach CYCOWICZ ET AL. (1997), englische Daten von Kindern, 5 bis 7 Jahre alt

***** CELEX: Häufigkeit in Deutsch nach BAYEN ET AL. (1995), Daten auf CD-Rom

***** LEXIQUE: Häufigkeit in Französisch nach NEW ET AL. (2001), Daten zum Download im Internet)

Anhang C6.2: Vergleich der Versionen der Bildbenennung, Teil 2

Aufgabe 2: Objekte und ihre Farbe benennen

Tab. C6.2: Standardisierungsdaten zu Teil 2 der Bildbenennungsaufgabe

Bild	Reaktionszeiten in Deutsch*	Reaktionszeiten in Französisch**	Schwierigkeit***	Vertrautheit****	Age of Acquisition**	CELEX	LEXIQUE
Version 1							
Herz	723	608	1	3,13	1,81	160	271
Zahnbürste	850	0	4	2,87	1,81	1	11
Drachen	868	800	2	3,00	2,58	3	0
Auto	677	690	1	3,33	1,40	122	122
Sofa	903	878	3	3,00	2,16	8	10
Pferd	846	692	3	3,53	1,54	68	76
Fahne	1065	706	2	3,13	2,58	29	15
Knopf	898	910	0	2,93	1,85	12	14
Version 2							
Schirm	803	662	1	3,20	1,88	4	7
Schraubenz.	1179	864	4	2,36	2,96	1	2
Schuh	741	649	1	3,20	1,38	34	26
Tasche	758	800	4	2,07	3,46	37	66
Schleife	940	773	2	2,87	2,31	11	11
Bus	810	828	2	3,33	2,19	12	7
Motorr.	813	789	2	2,38	2,23	15	8
Weste	938	981	3	2,33	2,50	33	27
H-Test zwischen den Versionen	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

* BATES ET AL. (2003), deutsche Daten zur Verfügung gestellt von T. Jacobsen

** ALARIO ET AL. (1999), französische Daten zur Verfügung gestellt von F. X. Alario

*** Rating nach SNODGRASS & YUDITZKI (1996), englische Daten

**** Rating nach CYCOWICZ ET AL. (1997), englische Daten von Kindern, 5 bis 7 Jahre alt

***** CELEX: Häufigkeit in Deutsch nach BAYEN ET AL. (1995), Daten auf CD-Rom

***** LEXIQUE: Häufigkeit in Französisch nach NEW ET AL. (2001), Daten zum Download im Internet)

Anhang C6.3: Trennschärfekoeffizienten der Bilder

Der Trennschärfekoeffizient ist die Korrelation zwischen jedem einzelnen Bild und der Summe aller anderen Bilder.

Tab. C6.3: Trennschärfekoeffizienten

Für die Trennschärfekoeffizienten in den jeweiligen Sprachen wurde zwischen Unterrichts- und Fremdsprache differenziert. Es wurde die Korrelation nach Pearson für jedes Bild in jeder Sprache errechnet. Alle Korrelationen sind hoch signifikant (** p = .000).

deutschsprachiger Zweig (Unterrichtssprache Deutsch, Fremdsprache Französisch):

Version 1, n = 121; Version 2, n = 107

französischsprachiger Zweig (Unterrichtssprache Französisch, Fremdsprache Deutsch):

Version 1, n = 125; Version 2, n = 84

<i>Teil 1: Objekte mit bis zu drei Alternativen benennen</i>					
Version 1	Unterrichtssprache		Version 1	Fremdsprache	
Bild	Deutsch	Französisch	Bild	Deutsch	Französisch
Scheune	.628**	.614**	Scheune	.705**	.730**
Tasse	.761**	.730**	Tasse	.801**	.751**
Karton	.771**	.733**	Karton	.840**	.786**
Zaun	.798**	.700**	Zaun	.725**	.780**
Flasche	.800**	.765**	Flasche	.761**	.808**
Stuhl	.805**	.733**	Stuhl	.792**	.849**
Buch	.829**	.742**	Buch	.785**	.832**
<i>Teil 2: Objekte und ihre Farbe benennen</i>					
Herz	.799**	.847**	Herz	.877**	.889**
Zahnbürste	.706**	.806**	Zahnbürste	.865**	.868**
Drachen	.711**	.843**	Drachen	.736**	.832**
Auto	.819**	.877**	Auto	.855**	.768**
Sofa	.758**	.783**	Sofa	.841**	.838**
Pferd	.779**	.850**	Pferd	.877**	.803**
Fahne	.789**	.847**	Fahne	.827**	.826**
Knopf	.744**	.802**	Knopf	.876**	.841**
<i>Teil 1: Objekte mit bis zu drei Alternativen benennen</i>					
Version 2	Unterrichtssprache		Version 2	Fremdsprache	
Bild	Deutsch	Französisch	Bild	Deutsch	Französisch
Brot	.687**	.510**	Brot	.743**	.694**
Lampe	.781**	.633**	Lampe	.771**	.657**
Löffel	.839**	.716**	Löffel	.771**	.732**
Boot	.837**	.411**	Boot	.763**	.740**
Glas	.812**	.734**	Glas	.768**	.818**
Tisch	.869**	.716**	Tisch	.815**	.788**
Tür	.852**	.714**	Tür	.746**	.810**
<i>Teil 2: Objekte und ihre Farbe benennen</i>					
Schirm	.799**	.903**	Schirm	.835**	.784**
Schraub.z.	.760**	.824**	Schraub.z.	.722**	.786**
Schuh	.787**	.870**	Schuh	.848**	.781**
Tasche	.781**	.833**	Tasche	.831**	.837**
Schleife	.813**	.820**	Schleife	.870**	.812**
Bus	.780**	.898**	Bus	.878**	.740**
Motorrad	.848**	.891**	Motorrad	.891**	.776**
Weste	.598**	.639**	Weste	.697**	.707**

Anhang C6.4.1: Ergänzende Daten zu den Punkten je Altersgruppe

Tab. C6.4.1: Anzahl der Kinder je Altersgruppe und Standardabweichungen der Mittelwerte der Bildbenennungsaufgabe

Angegeben ist die Anzahl der Kinder der jeweiligen Altersgruppe sowie der Standardabweichung (s) der Mittelwerte aus Abbildung 7.3.1.1

Alter	n	s gesamt	s Sprache des Zweiges	s Fremdsprache
3	21	10,0	6,6	8,1
4	44	10,9	7,8	10,6
5	37	10,7	7,3	9,8
6	30	16,5	8,9	13,3
7	66	17,8	7,6	14
8	50	14,5	5,6	12,3
9	57	15,1	5,5	12,6
10	68	16,2	5,9	14,5
11	46	15,1	6,6	12,2
12	15	15,4	5,5	12,9
13	3	0	1	1

Tab. C6.4.2: Anzahl der Kinder je Altersgruppe und Zweig sowie Standardabweichungen der Mittelwerte und t-Test

Angegeben ist die Anzahl der Kinder der jeweiligen Altersgruppe je Zweig sowie die Standardabweichung (s) der Mittelwerte der in der Fremdsprache erreichten Punkte aus Abbildung 7.3.1.2

Alter	deutschspr. Zweig n	franz.spr. Zweig n	deutschspr. Zweig s	franz.spr. Zweig s	t-Test
3	12	9	7,8	8,6	n. s.
4	28	16	9,2	10,6	.004
5	22	5	10,0	8,8	n. s.
6	20	10	13,9	11,4	n. s.
7	34	32	15,2	11,6	.029
8	23	27	4,4	1,9	.000
9	28	29	10,7	13,6	.032
10	38	30	13,8	13,9	.007
11	23	41	8,3	11,4	.000

Anhang C6.4.2: Kompetenz des Französischen der Dialektsprecher

Angegeben sind die Mittelwerte der in französischer Sprache erzielten Punkte und der gemachten Fehler bei der Bildbenennungsaufgabe je nach Einschätzung der Sprachkompetenz des Dialekts.

Lesebeispiel: Kinder, die den Dialekt nicht sprechen konnten, erzielten im Mittel 24,33 Punkte in französischer Sprache bei der Bildbenennungsaufgabe.

	Anzahl der Kinder je Gruppe	Mittelwert	Standard- abweichung	Mittelwert	Standard- abweichung
Einschätzung Dialekt					
		Punkte in Französisch	Fehler in Französisch		
gar nicht	151	24,33	16,9	5,46	4,6
nicht so gut	69	30,74	16,2	4,96	4,8
mittelmäßig	40	29,75	15,4	5,18	4,9
gut	57	31,00	14,2	4,67	4,4
sehr gut	37	28,05	14,9	6,22	4,1
H-Test		.016		n. s.	

Anhang C6.5.1: Kategorisierung der Punkte der Kindergartenkinder

Angegeben sind die Spannen der bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe erzielten Punkte je Kategorie, Sprache und Zweig des Kindergartens.

Lesebeispiel: Kinder des deutschsprachigen Kindergartens, die in deutscher Sprache zwischen 4 und 10 Punkte erzielt hatten, wurden der Kategorie „sehr geringe Punktzahl“ zugeordnet.

Kategorie der Punktzahl	deutschspr. Kindergarten Deutsch	deutschspr. Kindergarten Französisch	französischspr. Kindergarten Französisch	französischspr. Kindergarten Deutsch
<i>sehr gering</i>	4-10 Punkte	0 Punkte	0-6 Punkte	0 Punkte
<i>gering</i>	11-18 Punkte	1-8 Punkte	7-14 Punkte	1-7 Punkte
<i>mittel</i>	19-26 Punkte	9-18 Punkte	15-22 Punkte	8-17 Punkte
<i>hoch</i>	27-34 Punkte	19-28 Punkte	23-30 Punkte	18-27 Punkte
<i>sehr hoch</i>	35-40 Punkte	29-38 Punkte	31-39 Punkte	28-37 Punkte

Anhang C6.5.2: Kategorisierung der Punkte der Primarschüler

Angegeben sind die Punktespannen der bei der mündlichen Bildbenennungsaufgabe der Vorstudie erzielten Punkte je Kategorie, Sprache und Zweig der Primarschule.

Lesebeispiel: Schüler der deutschsprachigen Primarschule, die in deutscher Sprache zwischen 10 und 18 Punkte erzielt hatten, wurden der Kategorie „sehr geringe Punktzahl“ zugeordnet.

Kategorie der Punktzahl	deutschspr. Primarschule Deutsch	deutschspr. Primarschule Französisch	französischspr. Primarschule Französisch	französischspr. Primarschule Deutsch
<i>sehr gering</i>	10-18 Punkte	0-10 Punkte	26-30 Punkte	3-12 Punkte
<i>gering</i>	19-27 Punkte	11-20 Punkte	31-35 Punkte	13-22 Punkte
<i>mittel</i>	28-36 Punkte	21-30 Punkte	36-40 Punkte	23-32 Punkte
<i>hoch</i>	37-45 Punkte	31-40 Punkte	41-45 Punkte	33-42 Punkte
<i>sehr hoch</i>	46-53 Punkte	41-52 Punkte	46-52 Punkte	43-51 Punkte

Anhang C7: Bildbenennungsleistung in der Unterrichtssprache

Angegeben sind das Alter der Kinder, die absolute Zahl (n) der Kinder dieser Altersgruppe je Sprachzweig, die mittlere Punktzahl (M) der Kinder je Altersgruppe und Sprachzweig, die Standardabweichung (s) der Mittelwerte sowie die Signifikanz des U-Tests für den Vergleich der Mittelwerte zwischen den jeweiligen Altersgruppen in den beiden Sprachzweigen

	<i>deutschsprachiger Zweig</i> <i>n = 228</i>			<i>französischsprachiger Zweig</i> <i>n = 209</i>			U-Test
Alter	n	M	s	n	M	s	
3	12	14,2	4,7	9	12,6	8,8	n. s.
4	28	19,7	5,5	16	15,8	10,7	n. s.
5	22	24,0	5,6	14	23,2	9,3	n. s.
6	19	26,1	7,7	11	32,7	9,6	.037*
7	35	36,6	9	32	37,5	6,1	n. s.
8	23	37,4	4,5	27	40,1	6,1	n. s.
9	28	41,2	6,3	29	42,6	4,8	n. s.
10	38	44,4	6,0	30	43,7	5,8	n. s.
11-13	23	39,3	8,8	41	41,0	4,0	n. s.

Die signifikant geringere Leistung in der Unterrichtssprache der sechsjährigen Kinder im deutschsprachigen Zweig ist auf zwei Kinder zurückzuführen, deren dominante Sprache Französisch war (sie wechselten im Schuljahr nach der Erhebung in den französischsprachigen Zweig. Werden diese Kinder aus der Gruppe der Sechsjährigen herausgenommen, sind die Mittelwertunterschiede nicht mehr signifikant.

Anhang D1: Zahlenlesebogen 1-4

2	1	3	4	2	3	1	4
3	2	4	1	4	3	1	2
1	4	3	2	4	2	3	1
4	2	1	3	1	4	3	2

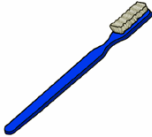
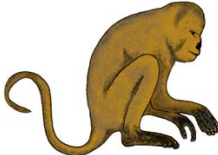
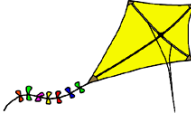
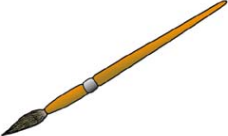
Für das Zahlenlesen in französischer Sprache waren die Zahlen in blau gedruckt.

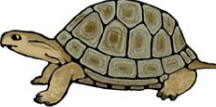
Anhang D2: Zahlenlesebogen 1-9

2 5 3 4 8 9 1 7 6
3 8 7 1 4 5 6 2 9
5 4 9 7 6 8 2 3 1
8 6 1 3 5 4 7 9 2

Für das Zahlenlesen in deutscher Sprache waren die Zahlen in rot gedruckt.

Anhang E1: Bilder im Picture-Naming Experiment

Block 1: Deutsch Block 4: Französisch	Block 2 Französisch	Block 3 Deutsch
		
		
		
		
		
		
		
		
		

Block 1: Deutsch Block 4: Französisch	Block 2 Französisch	Block 3 Deutsch
		
		
		
		
		
		
		
		
		

Anhang E2: Vergleichbarkeit der Bilder in den Blöcken

Angegeben sind die Mittelwerte der Daten aus der Literatur (Standardabweichungen in Klammern) je Block. Jeder Block umfasst 18 Bilder. Block 4 enthielt dieselben Bilder wie Block 1 und ist daher nicht aufgeführt.

Variable aus der Literatur	Block1	Block2	Block3	ANOVA
% Standardantworten Deutsch	99,1 (1,9)	98,9 (2,0)	99,8 (0,7)	.212 n. s.
% Standardantworten Französisch	98,7 (2,2)	98,9 (2,1)	99,2 (2,0)	.821 n. s.
% Standardantwort Kinder	95,6 (4,3)	98 (2,7)	96,9 (3,6)	.133 n. s.
Schwierigkeit 5 stufig	2,22 (1,4)	1,61 (1,1)	1,56 (0,9)	.159 n. s.
RT Deutsch	844,67 (90,8)	825,67 (96,9)	812,67 (93,3)	.591 n. s.
RT Französisch	737,44 (91,6)	686,94 (190,6)	672,67 (174,8)	.442 n. s.
CELEX in words per million	30,06 (30,5)	84,11 (134,5)	26,39 (36,6)	.072 n. s.
LEXIQUE in words per million	35,39 (52,2)	69,78 (96)	47,17 (101,2)	.480 n. s.

% Standardantworten Deutsch und RT Deutsch: aus BATES ET AL. (2003), Daten zur Verfügung gestellt von T. Jacobsen.

% korrekte Antworten: aus ALARIO & FERRAND (1999), Daten zur Verfügung gestellt von F. X. Alario.

% Standardantworten Kinder (englischsprachig, zwischen 5 und 7 Jahre alt): aus CYCOWICZ ET AL. (1997).

Schwierigkeit: aus SNODGRASS & YUDITZKY (1996).

RT Französisch: aus ALARIO ET AL. (2004).

CELEX: aus BAAYEN ET AL. (1995), Daten auf CD-Rom.

LEXIQUE: aus NEW ET AL. (2001), Daten im Internet: <http://www.lexique.org>.

Anhang E3: Auswertungsbogen für das Picture-Naming Experiment

Id. Nr.

Wie alt bist du: Jahre

Wie lange bist du im KG? Jahre im _____ Kindergarten

Jahre im _____ Kindergarten

Welche Sprachen werden bei dir zu Hause gesprochen und wer spricht diese Sprachen?

Wie gut kannst du diese Sprachen sprechen?

_____ ☐ gar nicht ☐ nicht so gut ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut

_____ ☐ gar nicht ☐ nicht so gut ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut

_____ ☐ gar nicht ☐ nicht so gut ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut

_____ ☐ gar nicht ☐ nicht so gut ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut

_____ ☐ gar nicht ☐ nicht so gut ☐ mittelmäßig ☐ gut ☐ sehr gut

Bildbenennung:

Auf dem Computer wirst du gleich bunte Bilder sehen. Bitte sag mir, was du auf jedem Bild siehst und sprich dabei in das Mikrophon. Antworte auf Deutsch, wenn die Bilder einen roten Hintergrund haben und auf Französisch, wenn die Bilder einen blauen Hintergrund haben. Bevor es richtig losgeht, üben wir mit sechs Bildern.

Reihenfolge deutschsprachiger KG: Block 1, Block 2, Block 3, Block 4

Reihenfolge französischsprachiger KG: Block 4, Block 3, Block 2, Block 1

Übungsbilder: Apfel, Schirm, Arm, Bett, Flugzeug, Fahrrad

<i>Block 1</i>	<i>Deutsch (roter Hintergrund)</i>	<i>Block 4</i>	<i>Französisch (blauer Hintergrund)</i>
Nase		nez	
Ball		balle	
Ohr		oreille	
Clown		clown	
Schuh		chaussure	
Känguru		kangourou	
Pinzel		pinceau	
Stuhl		chaise	
Elefant		éléphant	

Block 1	Deutsch (roter Hintergrund)	Block 4	Französisch (blauer Hintergrund)
Bürste		brosse	
Tisch		table	
Fenster		fenêtre	
Besen		balai	
Krone		couronne	
Rad		roue	
Löwe		lion	
Banane		banane	
Pinguin		pingouin	
Block 2	Französisch (blauer Hintergrund)	Block 3	Deutsch (roter Hintergrund)
maison		Messer	
brosse à dents		Brille	
fourchette		Fuß	
singe		Schlange	
bouton		Baum	
drapeau		Drachen	
échelle		Erdbeere	
livre		Löffel	
fleur		Fisch	
cloche		Kamm	
chapeau		Schneemann	
coeur		Katze	
soleil		Zebra	
bague		Birne	
tortue		Tür	
panier		Pfeil	
clef		Kerze	
cheval		Schmetterling	

Anhang E4: Zusammenhang zwischen Voice-Key- und Key-Messung

Angegeben ist der Korrelationskoeffizient nach Pearson. Errechnet wurde der Zusammenhang zwischen der Reaktionszeitmessung per Voice-Key und der Reaktionszeitmessung per Tastendruck durch die Versuchsleiterin für alle Fälle, in denen zwei solche Messwerte vorlagen. Die Korrelationen sind allesamt signifikant.

Id. Nr. des Kindes	Anzahl der Messungen	Korrelationskoeffizient
468	60	.861
469	59	.924
470	43	.792
471	46	.827
472	46	.472
473	53	.618
474	51	.488
475	33	.855
476	41	.803
477	29	.574
478	39	.809
480	42	.913
481	68	.872
482	58	.950
487	50	.876
488	30	.674
489	29	.919

Anhang E5: Kategorisierung der Daten der Vorschulkinder

Tab. E5.1: Kategorisierung der Daten der Zahlenleseaufgabe

Angegeben ist die Spanne der pro Minute gelesenen Zahlen je Kategorie

Lesebeispiel: Deutschsprachige Kinder, die pro Minute zwischen 30 und 35 Zahlen von 1 bis 4 lasen, wurden der Kategorie „sehr gering“ zugeordnet.

Gruppe	deutschsprachige Kinder		zweisprachige Kinder			
Kategorie	Zahlen von 1-4 pro Minute in Deutsch	Zahlen von 1-9 pro Minute in Deutsch	Zahlen von 1-4 pro Minute in Deutsch	Zahlen von 1-9 pro Minute in Deutsch	Zahlen von 1-4 pro Minute in Französisch	Zahlen von 1-9 pro Minute in Französisch
sehr gering	30-35	8-18	24-30	12-19	18-25	8-16
gering	36-43	19-28	31-36	20-27	26-34	17-24
mittel	44-51	29-38	37-42	28-35	35-43	25-32
hoch	52-59	39-48	43-48	36-43	44-52	33-39
sehr hoch	60-64	49-58	49-52	44-49	53-58	40-47

Tab. E5.2: Kategorisierung der korrekten Antworten beim Picture-Naming Experiment

Angegeben ist die Spanne der prozentualen Anteile korrekter Antworten der Kinder je Kategorie.

Lesebeispiel: Deutschsprachige Kinder, die zwischen 70 und 76 % der Bilder korrekt benannt hatten, wurden der Kategorie „sehr gering“ zugeordnet.

Gruppe	deutschsprachige Kinder	zweisprachige Kinder	
Kategorie	korrekte Antworten in Deutsch	korrekte Antworten in Deutsch	korrekte Antworten in Französisch
sehr gering	70-76	58-65	52-61
gering	77-82	66-74	62-71
mittel	83-88	75-83	72-81
hoch	89-94	84-92	82-90
sehr hoch	95-100	93-100	91-100

Tab. E5.3: Kategorisierung der Reaktionszeiten beim Picture-Naming Experiment

Angegeben ist die jeweilige Spanne der Reaktionszeiten je Kategorie

Lesebeispiel: Deutschsprachige Kinder, die zwischen 1800 und 2100 Sekunden für die Bildbenennung benötigten, wurden der Kategorie „sehr gering“ zugeordnet (Achtung: hohe Reaktionszeiten deuten auf eine geringe Kompetenz hin).

Gruppe	deutschsprachige Kinder	zweisprachige Kinder	
Kategorie	korrekte Antworten in Deutsch	korrekte Antworten in Deutsch	korrekte Antworten in Französisch
sehr gering	1800-2100	2000-2500	2000-2400
gering	1600-1799	1750-1999	1760-1999
mittel	1400-1599	1500-1749	1500-1759
hoch	1200-1399	1250-1499	1250-1499
sehr hoch	1000-1199	1120-1249	1180-1249

Anhang F1: Deutscher Fragebogen für die Sechstklässler**Klasse:** _____**Id. Nr.:** **Vorname:** _____**Wie alt bist du?** Jahre**Wie lange bist du in der EC** Jahre im _____ Kindergarten
 Jahre in der _____ Primarschule**Welche Sprachen werden bei dir zu Hause gesprochen und wer spricht diese Sprachen?**

Wie gut kannst du diese Sprachen sprechen?**Deutsch** ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht**Französisch** ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht**Platt** ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht_____ ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht_____ ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht**Wie gut kannst du diese Sprachen lesen?****Deutsch** ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht**Französisch** ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht**Platt** ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht_____ ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht_____ ☐ sehr gut ☐ gut ☐ mittelmäßig ☐ nicht so gut ☐ gar nicht**Was hat dir besser gefallen: Die Aufgabe mit dem Mikrophon ☐ oder mit der Taste ☐?**

Anhang F2: Französischer Fragebogen für die Sechstklässler

classe: _____

no. d'id.:

prénom: _____

J'ai ans

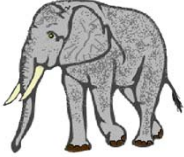
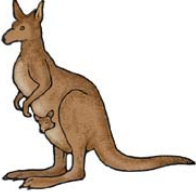
Depuis combien de temps es-tu à l'EC:

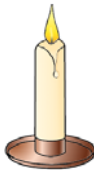
 ans à l'école maternelle _____ ans à l'école primaire _____

Quelles langues parle-t-on chez toi et qui parle ces langues ?

Marque d'une croix : Sais-tu parler :l'allemand ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?le français ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?le patois ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?_____ ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?_____ ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?Marque d'une croix : Sais-tu lire :l'allemand ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?le français ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?le patois ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?_____ ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?_____ ☐ très bien ☐ bien ☐ moyennement bien ☐ pas si bien ☐ pas du tout ?Que as te plait plus? La leçon avec la microphone ☐ ou la touche ☐ ?

Anhang G1: Bilder & Wörter im Picture-Word-Naming Experiment

Block 1: Deutsch	Block 2: Französisch
BUS	LIT
	
STRUMPF	CHEVEUX
	
BALL	PAIN
	
	
KROKODIL	TOURNEVIS
PFIRSICH	BOUILLOIRE
	
ORANGE	DOIGT
KETTE	POMME DE TERRE
SCHERE	FEUILLE
	
	

Block 1: Deutsch	Block 2: Französisch
	
KOMMODE	BARRIERE
	
TASSE	CUISINIERE
LEOPARD	CHEVRE
	
EICHHÖRNCHEN	CYGNE
	
PFEIFE	CHEMISE
	
FLÖTE	CADENAS
	
BLUSE	PORC
	
	

Anhang G2: Vergleichbarkeit der Items beim Picture-Word-Naming

Items (Wörter in Blockbuchstaben)	Häufigkeit Deutsch CELEX	Häufigkeit Französisch LEXIQUE	Silben Deutsch	Silben Französisch	Buchstaben Deutsch	Buchstaben Französisch
BUS	12	7	1	1	3	3
Elefant	10	6	3	3	7	8
STRUMPF	12	2	1	2	7	10
Känguru	0	1	3	3	7	9
BALL	29	17	1	2	4	6
Ohr	52	64	1	2	3	7
Besen	1	8	2	2	5	5
KROKODIL	1	3	3	3	8	9
PFIRSICH	0	30	2	1	8	5
Schuh	34	5	1	2	5	9
ORANGE	5	15	4	2	9	6
KETTE	24	45	2	1	5	6
SCHERE	4	2	2	2	6	6
Bürste	2	11	2	1	6	6
Krone	29	18	2	2	5	8
Pinzel	3	9	2	2	6	7
KOMMODE	4	23	3	2	7	7
Banane	6	2	3	2	6	6
TASSE	9	14	2	1	5	5
LEOPARD	7	2	3	3	7	7
Stuhl	40	48	1	1	5	6
EICHHÖRNCHEN	1	5	3	3	12	8
Fenster	96	112	2	3	7	7
PFEIFE	12	16	2	1	6	4
Clown	12	4	1	1	5	5
FLÖTE	5	6	2	4	5	15
Pinguin	0	1	3	3	7	8
BLUSE	3	38	2	2	5	7
Tisch	100	198	1	2	5	5
Löwe	46	16	2	2	4	4
BETT	125	194	1	1	4	3
Schmetterling	3	13	3	3	13	8
HAARE	78	138	2	2	5	7
Schildkröte	3	4	3	2	11	6
BROT	30	62	1	3	4	9
Hut	15	42	1	2	3	7
Birne	4	6	2	1	5	5
SCHRAUBENZIEHER	1	2	4	2	15	9
KESSEL	7	2	2	2	6	10
Buch	186	142	1	2	4	5
FINGER	64	46	2	1	6	5
KARTOFFEL	28	0	3	3	9	12
BLATT	78	35	1	1	5	7
Korb	23	16	1	2	4	6
Schlüssel	25	24	2	1	9	4
Hund	61	69	1	1	4	5
ZAUN	15	12	1	2	4	8
Schlange	20	11	2	2	8	7
HERD	19	9	1	3	4	10
ZIEGE	9	7	2	2	5	6
Kerze	11	10	2	2	5	6
SCHWAN	9	4	1	1	6	5
Herz	160	271	1	1	4	5
HEMD	26	38	1	2	4	7
Fahne	29	15	2	2	5	7
SCHLOSS	78	1	1	3	6	7
Zahnbürste	1	11	3	3	10	12
SCHWEIN	26	9	1	2	7	6
Blume	35	33	2	1	5	5
Zebra	26	2	2	2	5	5
t-Test	.304	.355	1.000	.737	.634	.201

Anhang G3: Auswertungsbogen 1 zum Picture-Word-Naming

Id. Nr.:

Version 1 für Schüler/innen mit Deutsch als L1

Übungsbilder: Nase, GARNROLLE, NASHORN, Glas, HIPPOCAMPE, ORTEIL, sac, robe

Block 1: Deutsch	abweichende Antwort	Block 2: Französisch	abweichende Antwort
BUS		LIT	
Elefant		papillon	
STRUMPF		CHEVEUX	
Känguru		tortue	
BALL		PAIN	
Ohr		chapeau	
Besen		poire	
KROKODIL		TOURNEVIS	
PFIRSICH		BOUILLOIRE	
Schuh		livre	
ORANGE		DOIGT	
KETTE		POMME DE TERRE	
SCHERE		FEUILLE	
Bürste		panier	
Krone		clef	
Pinsel		chien	
KOMMODE		BARRIERE	
Banane		serpent	
TASSE		CUISINIERE	
LEOPARD		CHEVRE	
Stuhl		bougie	
EICHHÖRNCHEN		CYGNE	
Fenster		coeur	
PFEIFE		CHEMISE	
Clown		drapeau	
FLÖTE		CADENAS	
Pinguin		brosse á dents	
BLUSE		PORC	
Tisch		fleur	
Löwe		zèbre	

Anhang G4: Auswertungsbogen 2 zum Picture-Word-Naming

Id. Nr.: **Version 2 für Schüler/innen mit Französisch als L1**

Übungsbilder: HIPPOCAMPE, ORTEIL, sac, robe; GARNROLLE, Nase, NASHORN, Glas

Block 1: Französisch	abweichende Antwort	Block 2: Deutsch	abweichende Antwort
BUS		BETT	
éléphant		Schmetterling	
CHAUSSETTE		HAARE	
kangourou		Schildkröte	
BALLE		BROT	
oreille		Hut	
balai		Birne	
CROCODILE		SCHRAUBENZ.	
PECHE		KESSEL	
chaussure		Buch	
ORANGE		FINGER	
COLLIER		KARTOFFEL	
CISEAUX		BLATT	
brosse		Korb	
couronne		Schlüssel	
pinceau		Hund	
COMMODE		ZAUN	
banane		Schlange	
TASSE		HERD	
LEOPARD		ZIEGE	
chaise		Kerze	
ECUREUIL		SCHWAN	
fenêtre		Herz	
PIPE		HEMD	
clown		Fahne	
FLUTE		SCHLOSS	
pingouin		Zahnbürste	
BLOUSE		SCHWEIN	
table		Blume	
lion		Zebra	

Anhang H1: Bilder & Wörter im Picture-Word-Matching Experiment

Übungsbilder und -WÖRTER:



SEEPFERDCHEN,



NASE



SCHEUNE



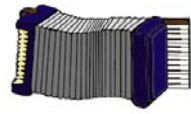
HELICOPTERE

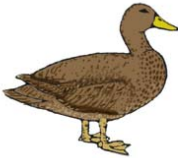


SANDWICH



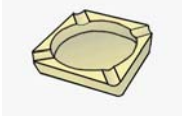
JUPE

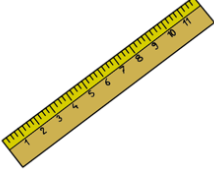
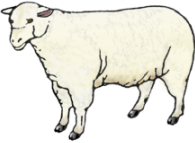
Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 ANKER	 BOUTEILLE
 EULE	 ARaignEE
 SCHRAUBE	 TABLE A REPASSER
 APFEL	 ANE
 BIENE	 GIRAFE
 FROSCH	 ANANAS

Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 AUTO	 CHAMPIGNON
 BÜGELEISEN	 POISSON
 ADLER	 ASPERGE
 GITARRE	 VESTE
 BAUM	 CANARD
 AKKORDEON	 AVION
 HAMMER	 MONTAGNE
 BRIEFUMSCHLAG	 SINGE

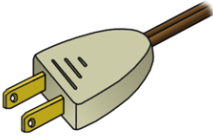
Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 WASCHBÄR	 CRAYON
 KLAVIER	 ROULEAU A PATISSE
 BRUNNEN	 EGLISE
 MÜTZE	 CERF
 FERNSEHER	 POUBELLE
 NAGEL	 COQ
 ASCHENBECHER	 LUNETTES
 GLOCKE	 VELO

Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 HUHN	 CAMION
 MELONE	 FOURCHETTE
 GÜRTEL	 SAUTERELLE
 HANDWAGEN	 CLE
 KANNE	 PORTE
 KLEID	 MAIN
 HAUS	 CINTRE
 HARFE	 MOTO
 PFEIL	 LIME

Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 HASE	 CELERI
 KINDERWAGEN	 FRAISE
 PISTOLE	 LAMPE
 HELM	 CHEVAL
 SCHNEEMANN	 VALISE
 KATZE	 ESCARGOT
 TROMMEL	 TOMATE
 KREISEL	 CIGARETTE
 LINEAL	 HOMARD

Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 PAPRIKA	 CASSEROLE
 KETTE	 RAISIN
 MESSER	 CRAVATE
 ROBBE	 SCIE
 ZITRONE	 PAON
 SCHAF	 MANTEAU
 KNOPF	 BOITE
 GORILLA	 MOUFLE

Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 SOFA	 BOUCHE
 KANONE	 VIOLON
 TROMPETE	 PEIGNE
 SCHLEIFE	 ROUE
 PULLOVER	 TIGRE
 VASE	 CIGARE
 STECKER	 NUAGE
 RING	 OISEAU

Block 1: Bild/Wort Deutsch	Block 2: Bild/Wort Französisch
 TELEFON	 POUCE
 FLIEGE	 TARTE
 ZANGE	 PUTOIS
 SCHIRM	 PATIN A ROULETTE

Schüler mit Deutsch als L1 bearbeiteten zuerst Block 1 in Deutsch und nach einer kurzen Pause Block 2 in Französisch. Schüler mit Französisch als L1 bearbeiteten zuerst Block 2 in Französisch und nach einer kurzen Pause Block 1 in Deutsch. Es gab eine Version für Rechtshänder (rechte Taste Ja-Antwort, linke Taste Nein-Antwort) und eine Version für Linkshänder (linke Taste Ja-Antwort, rechte Taste Nein-Antwort).

Anhang H2: Vergleichbarkeit der Items beim Picture-Word-Matching

Bild bzw. passendes Wort	nicht passendes Wort	Häufigkeit Deutsch CELEX	Häufigkeit Französisch LEXIQUE	Silben Deutsch	Silben Französisch	Buch- staben Deutsch	Buch- staben Französisch
Bus	bus	12	7	1	1	3	3
Elefant	éléphant	10	6	3	3	7	8
Strumpf	chaussette	12	2	1	2	7	10
Känguru	kangourou	0	1	3	3	7	9
Ball	balle	29	17	1	2	4	6
Ohr	oreille	52	64	1	2	3	7
Besen	balai	1	8	2	2	5	5
Krokodil	crocodile	1	3	3	3	8	9
Pfirsich	pêche	0	30	2	1	8	5
Schuh	chaussure	34	5	1	2	5	9
Orange	orange	5	15	4	2	9	6
Kette	chaîne	24	45	2	1	5	6
Schere	ciseau	4	2	2	2	6	6
Bürste	brosse	2	11	2	1	6	6
Krone	couronne	29	18	2	2	5	8
Pinzel	pinceau	3	9	2	2	6	7
Kommode	commode	4	23	3	2	7	7
Banane	banane	6	2	3	2	6	6
Tasse	tasse	9	14	2	1	5	5
Leopard	léopard	7	2	3	3	7	7
Stuhl	chaise	40	48	1	1	5	6
Eichhörnchen	écureuil	1	5	3	3	12	8
Fenster	fenêtre	96	112	2	3	7	7
Pfeife	pipe	12	16	2	1	6	4
Clown	clown	12	4	1	1	5	5
Flöte	flûte	5	6	2	4	5	15
Pinguin	pingouin	0	1	3	3	7	8
Bluse	blouse	3	38	2	2	5	7
Tisch	table	100	198	1	2	5	5
Löwe	lion	46	16	2	2	4	4
Bett	lit	125	194	1	1	4	3
Schmetterling	papillon	3	13	3	3	13	8
Haare	cheveux	78	138	2	2	5	7
Schildkröte	tortue	3	4	3	2	11	6
Brot	pain	30	62	1	3	4	9
Hut	chapeau	15	42	1	2	3	7
Birne	poire	4	6	2	1	5	5
Schraubenzieher	tournevis	1	2	4	2	15	9
Kessel	bouilloire	7	2	2	2	6	10
Buch	livre	186	142	1	2	4	5
Finger	doigt	64	46	2	1	6	5
Kartoffel	pomme de terre	28	0	3	3	9	12
Blatt	feuille	78	35	1	1	5	7
Korb	panier	23	16	1	2	4	6
Schlüssel	clef	25	24	2	1	9	4
Hund	chien	61	69	1	1	4	5
Zaun	barrière	15	12	1	2	4	8
Schlange	serpent	20	11	2	2	8	7
Herd	cuisinière	19	9	1	3	4	10
Ziege	chèvre	9	7	2	2	5	6
Kerze	bougie	11	10	2	2	5	6
Schwan	cygne	9	4	1	1	6	5
Herz	cœur	160	271	1	1	4	5
Hemd	chemise	26	38	1	2	4	7
Fahne	drapeau	29	15	2	2	5	7
Schloss	cadenas	78	1	1	3	6	7
Zahnbürste	brosse à dents	1	11	3	3	10	12
Schwein	cochon	26	9	1	2	7	6
Blume	fleur	35	33	2	1	5	5
Zebra	zèbre	26	2	2	2	5	5
Kette	collier	24	9	2	2	5	7
Pfeife	sifflet	12	7	2	2	6	7

Bildungsgang der Autorin

Zur Person:	Wilken, Marianne, geb. Dicks geb. am 23.03.1964 in Labbeck (heute Sonsbeck)
Schulischer Werdegang:	1970 - 1980 Erwerb der Fachoberschulreife mit Qualifikationszusatz der Hauptschule 1980 - 1984 Ausbildung zur staatlich geprüften und anerkannten Erzieherin
Beruflicher Werdegang:	1984-1994 Erzieherin im Franziskus - Internat, Vossenack, in der Jugendwohngruppe der WABe e.V., Aachen sowie im Projekt des Kinder- und Jugendzentrums Driescher Hof, Aachen
Weiterer Werdegang:	11. 12. 1996 Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife 1997 - 2000 Studium der Soziologie als Hauptfach mit den Nebenfächern Psychologie und Betriebspädagogik im Magisterstudiengang (Abschluss mit Auszeichnung) 2000 - 2005 Lehrtätigkeit im Institut für Psychologie der RWTH Aachen 2005 Promotion in Psychologie mit der Gesamtnote magna cum laude