

BILINGUALISMUS

Mythen, Kontroversen und häufig gestellte Fragen

Inhalt

Mentales Lexikon

Wie jonglieren Bilinguale mit Wörtern? (S. 2)

Alterseffekte

Fremdsprachenerwerb im höheren Alter? (S. 4)

Code-Switching

Ist Code-Switching wack oder hat es swag? (S. 6)

Kognitive Vorteile

Sind Bilinguale schlauer? (S. 8)

Aphasie & Bilingualismus

Bilinguale Aphasiker (S. 10)

Bildung & Schule

Ist früher immer besser? (S. 12)

Autobiographisches Gedächtnis

Erinnern bei Bilingualen (S. 14)

Bilingual erziehen

Wie gelingt bilinguale Erziehung? (S. 16)



Bilingualismus

In vielen Teilen der Welt ist Bilingualismus der Normalfall, dennoch lässt sich nicht genau einschätzen, wie viele Menschen tatsächlich bilingual sind. Das liegt auch daran, dass eine Definition des Bilingualismus komplex ist. Vereinfacht lässt sich aber sagen, dass wir eine Person als bilingual bezeichnen, wenn sie sich in zwei oder mehr Sprachen (oder sprachlichen Wissenssystemen) verständigen kann, auch wenn sie unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichen Domänen aufweist. Damit lässt sich gesichert sagen, dass weit mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist. Es erstaunt daher kaum, dass Bilingualismus über die Jahre ein aktuelles Thema bleibt, zu dem es viele Meinungen, Kontroversen und Mythen gibt. In diesem Heft, das im Rahmen des Seminars „Bilingualismus und Kognition“ entstanden ist, werden anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse einige Mythen und Kontroversen erörtert. Viel Spaß beim Lesen. (AH)



Wie jonglieren Bilinguale mit Wörtern?

Deborah Ewert & Sara Pfanner



Die Art und Weise, wie Wörter in unseren Köpfen abgespeichert sind, wie sie klingen, in welcher Form und Struktur sie erscheinen, wie wir mit ihnen umgehen und welche Bedeutung sie haben – all das umfasst

das **mentale Lexikon**. Zusätzlich zu Wörtern beinhaltet das mentale Lexikon auch Assoziationen, also welche individuellen und konventionellen Verknüpfungen wir mit einzelnen Wörtern verbinden. Wenn wir also ein Wort artikulieren, steht zu Beginn ein Gedanke, eine Assoziation oder auch ein Konzept dahinter, das uns dazu bewegt, einen Ausdruck finden zu wollen. So werden wir, wenn wir von unserem Spaziergang mit einem Hund erzählen



wollen, sicher auf das Konzept „Hund“ zugreifen und die Wortform in unsere Erzählung einbinden, ohne lange darüber nachzudenken.

Wie verhält es sich nun aber, wenn wir unsere Erzählung in einer Sprache ausdrücken wollen, die nicht unsere Muttersprache ist, beispielsweise um sie einer fremdsprachigen Freundin vorzutragen? Oder wenn wir zweisprachig (bilingual) aufgewachsen sind und uns im Gespräch mit unserem ebenfalls bilingualen Bruder zwischen zwei Muttersprachen entscheiden müssen? Inwiefern braucht dies unter Umständen auch mehr Zeit, weil die dabei einge-

setzten kognitiven Fähigkeiten stärker beansprucht werden?

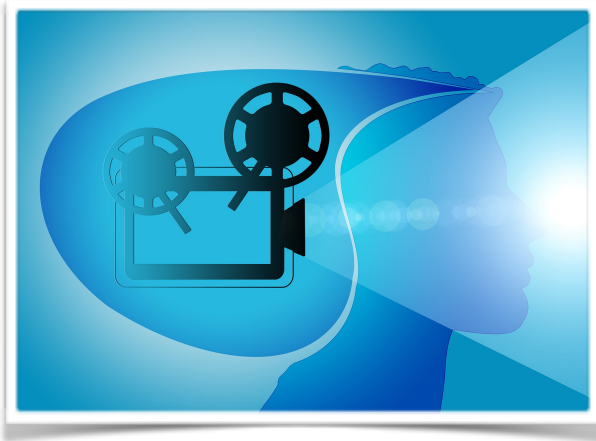
Was kann in der Forschung zum bilingualen mentalen Lexikon untersucht werden?

In der psycholinguistischen Forschung gibt es verschiedene Ansätze, die zu erklären versuchen, wie das bilingual mentale Lexikon organisiert ist – oder wie Bilinguale mit Wörtern in verschiedenen Sprachen umgehen und wie die kognitiven Ressourcen dabei beansprucht werden. Dabei stellt sich auch immer die Frage, wie die Sprachen sich gegenseitig beeinflussen können. Mit dieser Frage haben sich unter anderem Bice & Kroll (2015) in einer Studie auseinandergesetzt, in der die Einflussnahme einer später erlernten Sprache auf die Muttersprache untersucht wurde. Der Studie liegt die Annahme zugrunde, dass gleichzeitig erlernte Sprachen (simultaner Spracherwerb, vom frühen Kindesalter an) enger miteinander in Verbindung stehen, während eine später erlernte Sprache (sukzessiver Spracherwerb) kaum Einfluss auf die jahrelang erprobte Muttersprache nehmen kann.

Wie stark ist der Einfluss einer später erlernten Sprache auf die Muttersprache?

Hierzu wurden englisch-spanische bilinguale Erwachsene mit sukzessivem Spracherwerb zu einem Experiment gebeten. Während Einheitlichkeit bei

der Muttersprache bestand, waren die Spanisch-Kenntnisse der Versuchspersonen entweder im Anfangs- oder Fortgeschrittenenstadium. Die Aufgabe bestand darin zu entscheiden, ob es sich bei angezeigten Wörtern um Wörter in ihrer Muttersprache (Englisch) handelt oder nicht. Diese lexikalische Entscheidungsaufgabe wurde von allen TeilnehmerInnen durchgeführt, während eine Messung

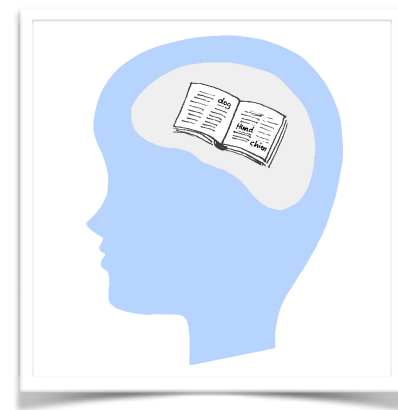


ihrer Gehirnaktivität mittels Elektroencephalogramm (EEG) stattfand. Das Experiment enthielt dabei auch sogenannte Cognates: Wörter, die in ihrer Wortform und ihrer Bedeutung eine starke Ähnlichkeit zu der spanischen Übersetzung aufweisen, z.B. *insect/insecto*. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass solche Cognates bei Spanisch-Fortgeschrittenen signifikante Veränderungen der Gehirnaktivität bewirken, was an unterschiedlich ausgeprägten Ausschlägen der EEG-Kurve sichtbar wird. Das zusätzliche Sprachwissen aus einer anderen Sprache scheint, so die Interpretation, bei fortgeschrittenen Lernenden einen „Boost“ bei der Aktivierung des Wortkonzepts im mentalen Lexikon zu verursachen. Dies spricht auch für eine Anpassung der kognitiven Fähigkeiten an die geforderte Information.

Welche Erkenntnisse lassen sich daraus gewinnen?

- ✦ Das mentale Lexikon wird beim Lernen einer neuen Sprache selbst zu einem späteren Zeitpunkt umstrukturiert.
- ✦ Zwischen mehreren Sprachen zu jonglieren erfordert einen speziellen Umgang mit kognitiven Ressourcen.
- ✦ Die Untersuchung von Bilingualen kann Aufschluss über das Ausmaß kognitiver Fähigkeiten und die (möglichen) Funktionen des Gehirns geben.

Die Frage danach, wie Bilinguale mit Wörtern aus zwei Sprachen umgehen, zeigt sich dabei sehr facettenreich und lässt sich unter zahlreichen Gesichtspunkten immer wieder neu beleuchten. Der Zugriff auf das mentale Lexikon und die Verknüpfungen zwischen den Einträgen spielen dabei eine große Rolle. Mit zunehmender Forschung kann so ein Teil zu einem weitreichenderen Verständnis beigetragen und ein umfassendes Bild unserer Sprachverwendung gezeichnet werden.



ZUM NACHLESEN

- ✦ Bice, K. & Kroll, J. F. (2015). Native language change during early stages of second language learning. *NeuroReport* 26(16), 966-971.
- ✦ Bobb, S. C. & Kroll, J. F. (2018). Words on the brain - the bilingual mental lexicon. In: Miller, D., Bayram, F. et al. (eds.), *Bilingual Cognition and Language - The State of the Science across its Subfields*, Amsterdam: John Benjamins (= *Studies in Bilingualism* 54), 307-324.
- ✦ De Groot, A. M. B. (2013). Bilingual memory. In: Grosjean, F. & Li, P. (eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Oxford: Wiley-Blackwell, 171-191.

Ist es im höheren Alter (un)möglich, eine Fremdsprache zu erwerben?

Laura D'Aurizio & Marco Frietsch



In der langjährigen Forschung zum Fremdspracherwerb ist die Annahme mittlerweile weithin akzeptiert, dass der Erfolg des Erwerbs einer Fremdsprache (L2) mit zunehmendem Alter in den

meisten Fällen abnimmt. Allerdings sind sich die WissenschaftlerInnen nicht immer über die Ursachen dieses Phänomens und das optimale Alter für den L2-Erwerb einig.

Viele ForscherInnen gehen von der sogenannten **kritischen Periode** für den Spracherwerb aus. Die kritische Periode meint eine Zeitspanne im Leben, in der die Spezialisierung der Gehirnhälften (auch im Bereich der Sprachfunktionen) stattfindet. Der späte Lernende könne demnach nicht mehr dasselbe Sprachniveau erreichen wie Frühlernende. Eine aktuelle Studie mit 669498 TeilnehmerInnen (vgl. Hartshorne et al. 2018) scheint diese Hypothese teilweise zu bestätigen. Die Studie zeigt, dass der Erwerb einer Zweitsprache bis zum 17.-18. Lebensjahr zu einer hohen grammatischen Kompetenz führt, die mit zunehmendem Alter stetig abnimmt. Dabei handelt es sich zwar um einen eindeutigen Trend, doch Ausnahmen kommen durchaus vor.

Der L2-Erwerb im natürlichen Kontext kann auch bei älteren Kindern und Erwachsenen erfolgreich sein. Zum Teil schneiden ältere Lernende bei bestimmten Sprachaufgaben sogar besser ab als Kleinkinder (vgl. De Bastos Figueiredo & Da Silva, 2009). Neben den angesprochenen Ausnahmen im Rahmen des L2-Erwerbs bei älteren Lernenden gibt es weitere Faktoren wie

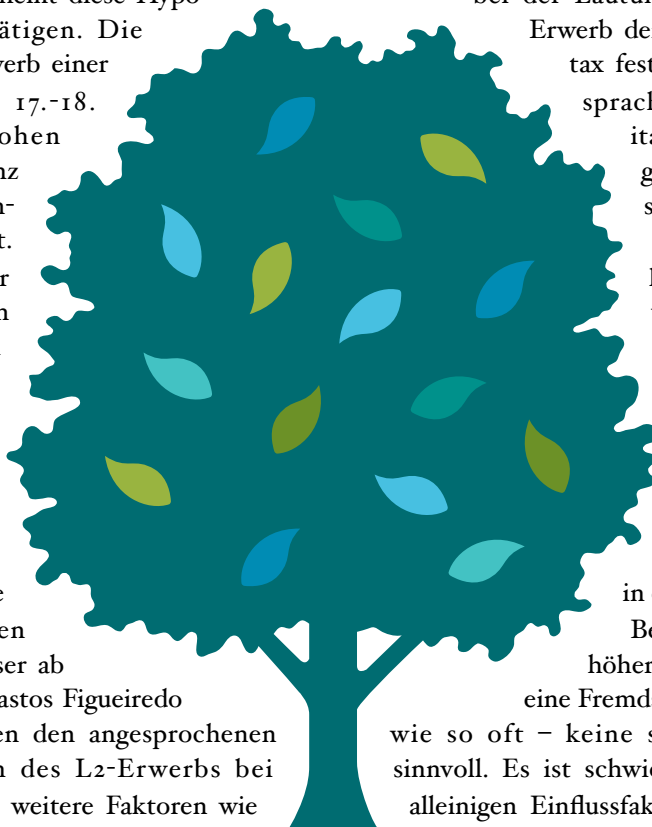
Motivation und sprachliches Umfeld, die den Lernerfolg entscheidend beeinflussen können. Viele ForscherInnen schlagen daher eine **sensitive Periode** für den Spracherwerb vor.

Ähnlich zum Ansatz der kritischen Periode geht die Theorie der sensitiven Periode von einer Zeitspanne für den optimalen Spracherwerb aus (vgl. Ortega 2009). Sie vertritt die Ansicht, dass es nicht nur eine einzige kritische Phase für den Spracherwerb gibt, sondern vielmehr mehrere sensitive Perioden bestehen. Außerdem bleibe die Fähigkeit des Erwerbs von Sprachkompetenzen lebenslang erhalten. Zudem bestehe ein Zusammenhang zwischen der Erfahrung und der sensitiven Phase: Knudsen (2004) bezeichnet diese als die Periode, bei der die Erfahrung einen stärkeren Einfluss auf die kognitive und neurologische Entwicklung hat.

Zahlreiche Studien zeigen, dass nach dem Ende der sensitiven Periode eine Abnahme der Fähigkeit bei der Lautunterscheidung sowie beim Erwerb der Phonologie und der Syntax festzustellen ist. Oyamas Aussprachenanalyse (1976) von 50 italienisch-englischen Bilingualen in den USA veranschaulicht, dass die längere Aufenthaltsdauer im Ausland und das frühere Einwanderungsalter entscheidend für den Erwerb der Aussprache sind.

Ähnliche Ergebnisse gingen aus der Studie von Patkowski (1980) hervor, deren Fokus auf dem Erwerb der Syntax in der Fremdsprache lag.

Bei der Frage, ob es auch im höheren Alter noch möglich ist, eine Fremdsprache zu erwerben, sind – wie so oft – keine schwarz-weiß-Antworten sinnvoll. Es ist schwierig, die Variable *Alter* als alleinigen Einflussfaktor für den L2-Erwerb zu



bestimmen. Rothman (2008) lehnt beispielsweise die Annahme einer kritischen Periode ab und richtet stattdessen anhand Studien mit erfolgreichen Lernenden im Erwachsenenalter den Fokus auf die Rolle von anderen Faktoren im Fremdspracherwerb.

Die Forschung zeigt dabei auf, dass tatsächlich zahlreiche Faktoren das Erlernen einer Zweitsprache beeinflussen. Obwohl das Alter ein wichtiger Faktor beim Erwerb bleibt, müssen ebenfalls das Sprachsystem der Erstsprache und der Fremdsprache, die Art und Qualität des sprachlichen Inputs sowie soziopsychologische und soziokulturelle Faktoren wie z.B. Motivation, Lernbereitschaft,

sprachliches Umfeld, „Sprachtalent“ und die soziale Integration oder Isolation des Lernenden betrachtet werden.

Es ist also möglich, auch im höheren Alter ein hohes Leistungsniveau in einer Zweitsprache zu erreichen. Wie bereits erwähnt spielen zahlreiche Variablen für den Erfolg des Fremdspracherwerbs zusammen. Ein höheres Alter sollte nicht als Grund dafür gelten, eine oder mehrere Fremdsprachen nicht mehr zu erlernen.



ZUM NACHLESEN

- ♦ De Bastos Figueiredo, S. A. & Da Silva, C. F. (2009). Cognitive differences in second language learners and the critical period effects. *L1 - Educational Studies in Language and Literature* 9(4), 1-21.
- ♦ Hartshorne, J. K. et al. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition* 177, 1-15.
- ♦ Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience* 16(8), 1412-1425.
- ♦ Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Arnold. [Understanding Language Series, Bernard Comrie & Greville Corbett, Series Editors].
- ♦ Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research* 5(3), 261-283.
- ♦ Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in second language acquisition. *Language Learning* 30(2), 449-468.
- ♦ Rothman, J. (2008). Why all counter-evidence to the critical period hypothesis in second language acquisition is not equal or problematic. *Language and Linguistics Compass* 2(6), 1063-1088.

Ist Code-Switching wack oder hat es swag?

Anabel Becker & Lina Maier



Das sprachliche Phänomen des Code-Switching bezeichnet die Verwendung verschiedener Codes unter Anwendung der jeweiligen Code-Regeln. Diese Codes können Sprachen, Dialekte aber auch Ethnolekte sein. Das Code-Switching

rückt vornehmlich seit der Globalisierung in den Blick der Wissenschaft. Es herrschte nicht mehr die Losung „Ein Staat, eine Sprache“ – was, wenn mensch genauer hinsieht, sowieso noch nie der Fall war. Denn auch der Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache oder zwei stilistischen Registern kann als Code-Switching bezeichnet werden – da Bilingualität in (beinahe) jedem Land existiert.

In der Forschung setzt sich zunehmend die Ansicht durch, dass Code-Switching weniger ein Zeichen von Semilingualität als vielmehr eine besondere sprachliche Kompetenz sei. Im Unterricht beispielsweise kann Code-Switching gerade in frühen Lernphasen eine nützliche Funktion beim Spracherwerb und dem Vermitteln von sprachlichen Inhalten übernehmen und eine praktische Lernstrategie darstellen. Wenn das freie Sprechen noch schwer fällt, können die Lernenden auf ihre Muttersprache ausweichen, um zu signalisieren, dass sie den Inhalt des Unterrichts verstanden haben. Die Lehrperson kann dann Übersetzungen, Synonyme und Korrekturen in der Zielsprache anbieten und die Lernenden so Schritt für Schritt adäquat an diese heranführen.

Die Entscheidung für oder gegen Code-Switching impliziert bereits eine komplexe Kontaktsituation, in der die Sprechenden die Wahl zwischen zwei nebeneinander bestehenden linguistischen Systemen haben. Diese können mehr oder weniger stark verwoben sein bzw. verschiedene Varietäten beinhalten, wie Knöbl in einer Studie zum schwäbisch-deutschen Code-Switching (2006: 60) konstatiert hat.

Auch schon „Kinder entwickeln früh die Hypothesen bezüglich der Relevanz von Sprachen sowie über den Status und das sprachliche Verhalten anderer“ (Tracy 2009: 178). Das Prestige eines Codes

wird also früh gelernt und ist aus soziolinguistischer Sicht entscheidend für den/die SprecherIn.

Um Code-Switching zu meistern ist es notwendig, die Regeln beider Codes zu kennen und mischen zu können. Denn die „Beherrschung dieser Regeln zeugt von einer Metagrammatik, die die Sprecher problemlos beherrschen“ (Auer 2009: 108). Dennoch erfahren einige Personen, die code-switchen, stetig Diskriminierung. So berichtet Chandra Arthur in ihrem TEDx Talk (2017), dass es für schwarze US-AmerikanerInnen, die Karriere machen wollen, besonders wichtig ist, den „White-Code“ zu beherrschen, um überhaupt anerkannt zu werden. Der „White-Code“ ist der dominante Code in dieser Gesellschaft.

„Kinder entwickeln früh die Hypothesen bezüglich der Relevanz von Sprachen sowie über den Status und das sprachliche Verhalten anderer“



Die breite Bevorzugung eines Codes, in dem sich manche „heimischer“ fühlen, zeigt beispielsweise Anna Zhiganova (2016) mit ihrer Studie zu Werbung mit und ohne Code-Switching. Obwohl der englisch-deutsche Slogan zunächst positive Resonanz erwarten lässt, fiel die evaluierende Wahrnehmung ambig aus. Das Code-Switching in der Werbung wurde als unkreative Marktstrategie und als unauthentisch abgestempelt, teils gar begründet mit einer Gefahr

für die eigene Muttersprache. Dabei muss gesagt werden, dass einige der Teilnehmenden des Englischen schlichtweg nicht genügend mächtig waren und das Code-Switching in dem Fall zu verständnisbedingter Exklusion führen kann.

Je nachdem, wie mensch einen Code definiert, switchen wir alle jeden Tag. Dabei erfüllt Code-Switching Funktionen wie die der Präzision, des „richtigen“ Ausdrucks oder des Füllens einer sprachlichen Lücke. Außerdem kann Gruppenzugehörigkeit markiert werden, sprich Code-Switching als Identitätsmarker fungieren (vgl. Auer 2009). Als solcher kann es zu inklusiven oder exklusiven Zwecken manipuliert werden, den sozio-ökonomischen Status markieren und schlichtweg eingesetzt werden, um stilistische und rhetorische Effekte zu erzielen.

Allein in Europa werden neben den 21 Landessprachen viele weitere Sprachen gesprochen. Wenn mensch Chancengleichheit schaffen möchte, dann gilt es, die Bedürfnisse der Sprachgemeinschaften zu erhören und ein sprachen- und code-freundlicheres Klima zu schaffen.



ZUM NACHLESEN

- ✦ Arthur, C. (2017). *The cost of code switching*. TEDxOrlando. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=Bo3hRq2RnNI> [Zugriff am 23.01.19].
- ✦ Auer, P. (2009). *Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens*. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 91-110.
- ✦ Knöbl, R. (2006). *Binnensprachliche Variation: Code Switching und Mixing im Schwäbischen*. In: Dieter Wolff (Hrsg.), *Mehrsprachige Individuen - vielsprachige Gesellschaften*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, 59-85.
- ✦ Tracy, R. (2009). *Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des "Streitfalls"*. In: Gogolin I., Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-198.
- ✦ Zhiganova, A. V. (2016). *The study of the perception of code-switching to English in German advertising*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 236, 225-229.

Sind Bilinguale schlauer?

Antonia Stille, Eleonora Hermes & Dolores Vargas Morales



Welche Auswirkungen Bilingualismus über sprachliche Fähigkeiten hinaus haben könnte, steht schon lange im Fokus der Wissenschaft. So stellte sich oft die Frage, ob Bilinguale schlauer sind. Was aber bedeutet „schlau“? Viele verbinden diesen Begriff mit Intelligenz, die zum Beispiel durch den Intelligenzquotienten dargestellt werden kann. Mehrere Studien haben die Intelligenz Bilingualer im Vergleich zu Monolingualen untersucht und keine verlässlichen Unterschiede gefunden. Andere verstehen unter Schlausein musische Fähigkeiten, soziale Kompetenzen oder mathematisches Talent. Einen großen Teil der Diskussion macht jedoch auch die Frage nach kognitiven Fähigkeiten aus, die in einer Vielzahl von Untersuchungen getestet wurden. Unter „schlau“ verstehen wir hier die kognitiven Vorteile von Bilingualismus, die sich in der kognitiven Kontrolle, beim Erwerb einer weiteren Sprache und im Alter manifestieren können.

Die kognitiven Vorteile Bilingualer wurden in zahlreichen Studien sowohl belegt als auch widerlegt. Der Grund für diese Diskrepanz ist unter anderem die Komplexität der Prozesse, die zur kognitiven Kontrolle gezählt werden. **Kognitive Kontrolle**, auch exekutive Kontrolle genannt, umfasst all die Vorgänge, die im Gehirn dafür zuständig sind, unser Denken zu steuern. Dazu gehören etwa die **Aufmerksamkeitslenkung** oder die **Impulskontrolle**. Daher können Studien immer nur einen Teilbereich dieser Prozesse erfassen, für die sie unterschiedliche Tests verwenden. In einem solcher Tests wurden monolinguale sowie bilinguale Kinder im Alter von drei bis vier Jahren aufgefordert, Karten zu sortieren. Darauf waren entweder ein Kreis oder ein Quadrat abgebildet, die entweder die Farbe blau oder rot hatten. Zunächst sollten

die Kinder die Karten nach Farben sortieren, dann mussten sie sich an der Form orientieren. Dabei ergab sich in der ersten Runde kein Unterschied zwischen den Bilingualen und Monolingualen, jedoch

machten die Monolingualen nach dem Regelwechsel weitaus mehr Fehler beim Sortieren. Das spricht dafür, dass es Bilingualen leichter fällt, die irrelevante Regel zu unterdrücken und sich schnell auf die neue einzustellen. Dieses Ergebnis wurde in weiteren Studien bestätigt (z.B. Bialystok et al. 2004). Daraus schlossen die WissenschaftlerInnen, dass es bei bilingualen Kindern zumindest einen **Vorsprung in kognitiver Kontrolle** gibt. Ein möglicher Grund dafür ist, dass Multilinguale es gewohnt sind, eine ihrer Sprachen zu unterdrücken, wenn sie diese gerade nicht benötigen.

Obwohl ein Großteil der Studien die Vermutung bestätigt, dass Bilinguale eine bessere kognitive Kontrolle haben, sind einige Einschränkungen wichtig: Es gibt auch Studien, die **keine Vorteile**



nachweisen. Zudem können viele andere Faktoren die Entwicklung kognitiver Kontrolle beeinflussen, wie zum Beispiel der Bildungsgrad der Eltern, der heterogene sprachliche Hintergrund, die musikalische Erfahrung sowie das Spielen von Videospielen, sodass es teilweise schwierig sein kann, die Ergebnisse nur auf den Faktor Bilingualismus zurückzuführen.

Es wurde lange davon ausgegangen, dass Bilingualismus im Kindesalter die Kognition negativ beeinflusse und sogar den Spracherwerb verhindere. Im Gegensatz zu diesen frühen Befunden fanden neuere Studien heraus, dass simultan-bilinguale Kinder bei verbalen und nonverbalen Intelligenztests signifikant besser abschnitten als monolinguale Kinder, insbesondere bei Aufgaben, bei denen **Symbolmanipulation und Reorganisation** erforderlich waren. Diese Ergebnisse führten zu der Schlussfolgerung, dass aufgrund der bilingualen Sprach Erfahrung eine kognitive Flexibilität sowie eine bessere Fähigkeit der Konzeptbildung vorliegen könnten. Seitdem belegen viele Studien solche Vorteile für bilinguale Menschen. So sollen Bilinguale z.B. in der Lage sein, ihr metalinguistisches Wissen beim Erlernen einer neuen Sprache gezielter zu verwenden als Monolinguale. Dies wiederum erleichtert den Erwerb einer neuen Sprache. Die Aufmerksamkeitskapazität und die Fähigkeit, effizient zwischen Aufgaben zu wechseln, fördern das Erlernen von Wörtern in einer neuen Sprache, indem Interferenzen bzw. konkurrierende Informationen aus einer anderen Sprache erfolgreicher und schneller unterdrückt werden (Bartolotti & Marian, 2012). Auch hier müssen aber weitere Einflussfaktoren wie Sprachtypologie, Motivation, Sprachniveau und Alter berücksichtigt werden, die eine bedeutende Rolle beim Spracherwerb spielen.

Die Frage danach, ob sich mögliche kognitive Vorteile auch im Alter fortsetzen, wurde ebenfalls von mehreren WissenschaftlerInnen versucht zu

beantworten. Studien (Bialystok et al., 2004), welche unter anderem mit Hilfe des Simon-Effekts die kognitive Kontrolle testeten, kamen zu dem Ergebnis, dass Bilingualität bei Personen in fortgeschrittenem Alter die kognitiven Fähigkeiten bis zu einem gewissen Grad vor Alterungsprozessen schützen kann. Studien von Bialystok und KollegInnen konnten sogar zeigen, dass **Demenzsymptome**, die auf kognitiven Schwund hinweisen, bei Bilingualen im Durchschnitt bis zu vier Jahre später einsetzten als bei Monolingualen. Die Studien untersuchten primär in Kanada lebende Personen mit Migrationshintergrund. Eine ähnliche Studie wurde in Europa mit Menschen ohne Migrationshintergrund durchgeführt (Woumans et al. 2014). Auch hier kam man zu dem Ergebnis, dass die Krankheitssymptome bei Bilingualen bis zu vier Jahre später einsetzten. Das Alter, in dem der Zweitspracherwerb stattfand, hatte dabei keinerlei Einfluss auf die Ergebnisse.

Trotz der vielen positiven Evidenz, dass Bilinguale eine bessere kognitive Kontrolle aufweisen, gibt es genug Studien, die keine Unterschiede zwischen Mono- und Bilingualen feststellen. Das mag den vielen Faktoren geschuldet sein, die sowohl die Kognition als auch Forschungsergebnisse beeinflussen können, wie etwa die verwendete Testmethode, der sozio-ökonomische Hintergrund, gesunde Ernährung sowie regelmäßige sportliche Aktivität im Zusammenhang mit Demenzanfälligkeit.



ZUM NACHLESEN

- ♦ Bartolotti, J. & Marian, V. (2012). Language learning and control in monolinguals and bilinguals. *Cognitive Science* 36(6), 1129-1147.
- ♦ Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 7(3), 325-339.
- ♦ Woumans, E. et al. (2014). Bilingualism delays clinical manifestation of Alzheimer's disease. *Bilingualism: Language and Cognition* 18(3), 568-574.

Bilinguale Aphasiker

Julia Wernet & Alessandra Milano



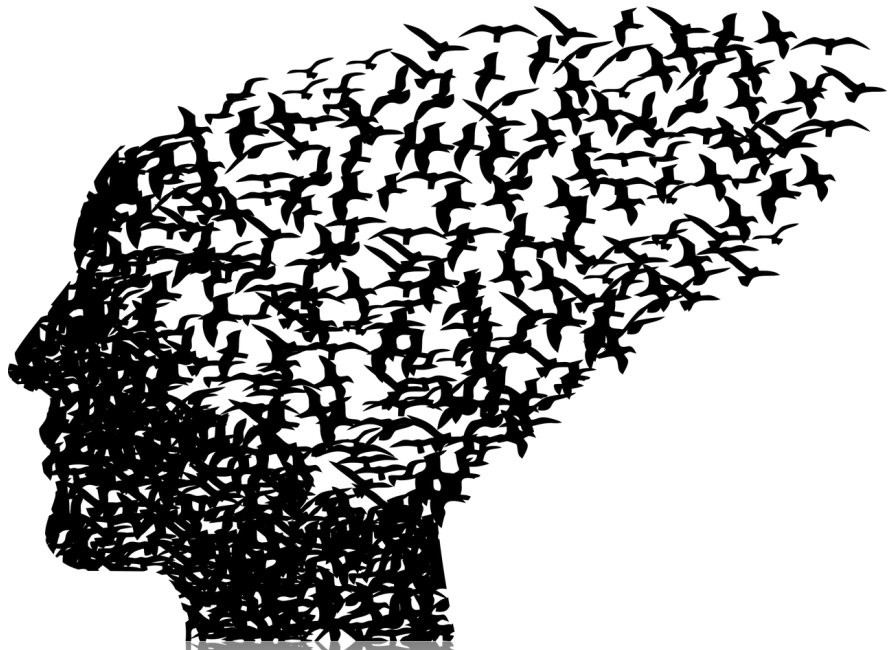
Der Erwerb mehrerer Sprachen stellt heutzutage keine Ausnahme mehr dar. Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung wächst mit mehr als einer Sprache auf und viele Personen erwerben durch Bildung, Migration und soziale

Mobilität eine zweite oder weitere Sprachen im Laufe ihres Lebens. Doch was passiert mit diesen Sprachen, wenn Bilinguale aufgrund einer Erkrankung der Sprachzentren im Gehirn ihr Sprechvermögen und Sprachverständnis verlieren, wie es bei einer Aphasie der Fall ist? Welche der Sprachen sind betroffen und welche erholen sich schneller?

Unter Aphasie (Griechisch a = nicht, phanai = sprechen, „Sprachlosigkeit“) versteht man eine Sprachstörung, die als Folge von meist linkshemisphärischen Hirnschädigungen erworben wird. Entsprechend dem Ausmaß und genauen Ort der Hirnverletzung können sowohl die grundlegenden Sprachfertigkeiten wie Sprechen, Verstehen, Lesen und Schreiben, als auch verschiedene sprachliche Bereiche (Lexik, Syntax, Morphologie, Phonetik) betroffen sein. In 75% der Fälle wird dieser Verlust des Sprechvermögens oder Sprachverstehens durch einen Schlaganfall verursacht. Andere Hirnschädigungen wie Traumata, Tumore oder Entzündungen können allerdings auch zu einer Aphasie führen. Aufgrund der beeinträchtigten Fähigkeiten und des Krankheitsbildes des Patienten werden unterschiedliche Formen von Aphasie in der postakuten Phase einer Hirnverletzung differenziert. Obwohl sich das bi- und monolinguale Gehirn anatomisch nicht wesentlich unterscheidet, sind die Ausprägungen einer Aphasie noch vielfältiger und komplexer, wenn der Patient mehrere Sprachen beherrscht. Diese können in verschiedenem Maße von einem Hirnschlag beeinträchtigt sein. Aus diesem Grund scheint die Frage, welche Sprache sich

bei bilingualen Personen schneller erholt, von besonderem Interesse.

Paradis (1977) beschreibt dabei sechs mögliche Krankheits- und Erholungsmuster bei bilingualen, aphasischen Patienten: die parallele Erholung, bei der beide Sprachen gleichzeitig und gleich gut wiedererlangt werden; die differentiale, bei der eine Sprache besser und schneller als die andere wieder erworben wird; die selektive, bei der nur eine Sprache zurückerlangt werden kann; die antagonistische, bei der eine Sprache verloren geht, indem der Patient die andere wiedererlangt; die sukzessive, bei der die zweite Sprache nur verbessert werden kann, wenn die

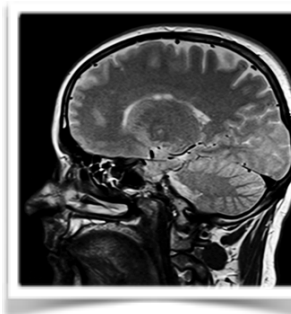


erste Sprache komplett wiedererworben wird; und schließlich die gemischte Erholung, bei der beide Sprachen miteinander interferieren und eine Unterdrückung der einen nicht möglich ist.

Diese Erholungsmuster beantworten allerdings nicht die Frage, welche Sprache schneller und vollständiger zurückerworben wird. Eine mögliche Antwort bietet das Ribot'sche Gesetz. Dieses beschreibt die Regelmäßigkeit des Gedächtnisabbaus nach Gehirnverletzungen. Es besagt, dass länger zurückliegende Informationen am resistantesten gegen Hirnläsionen sind, während jüngst erworbene am

labilsten abgespeichert werden. In Bezug auf Sprache wird somit angenommen, dass die Sprache, die zuerst erworben wurde, am sichersten gegen Hirnschädigungen ist. Das wiederum würde bedeuten, dass aphasische Multilinguale die L₁ schneller wiedererlangen als später erworbene Sprachen. Eine Bestätigung dieses Ansatzes findet sich in einer Studie von Goral et al. (2006), in der ein Patient mit Hebräisch als Muttersprache (L₁), Englisch als Zweitsprache (L₂) und Französisch als Drittsprache (L₃) untersucht wurde. Aufgrund eines Hirnschlages haben sich seine sprachlichen Fähigkeiten, vor allem aber seine Sprachproduktion, in allen drei Sprachen verschlechtert. Im ersten Experiment sollte sich der Patient in jeder der Sprachen unterhalten. Dabei wurden Wörter aus den jeweils anderen Sprachen im Gespräch gezählt und beobachtet, dass es in der hebräischen Konversation, im Gegensatz zu den anderen Gesprächen, zu deutlich weniger Interferenzen kam. Eine ähnliche Tendenz ergab auch das zweite Experiment, in dem der Patient vom Englischen und Französischen ins Hebräische und vom Hebräischen ins Englische und Französische übersetzen musste. Er konnte schneller von der L₃ bzw. L₂ in die L₁ als umgekehrt übersetzen. Dies spricht für das Ribot'sche Gesetz, denn die L₁ wurde schneller wiedererlangt und war am resistentesten gegen die Aphasie.

Andere Studien liefern hingegen Evidenz gegen dieses Gesetz. So untersuchten Filiputti et al. (2002) den Fall eines aphasischen Patienten, der Slowenisch (L₁), Italienisch (L₂), Friaulisch (L₃) und Englisch (L₄) sprach. Die Analyse ergab, dass nach der Hirnverletzung die Sprachen, die jüngst erworben wurden, weniger von



der Aphasie betroffen waren und am schnellsten wiedererlangt werden konnten. Der Patient zeigte nach einer gezielten Therapie im Italienischen verbessertes Sprachvermögen in seinen L₂, L₃ und L₄ sowie eine signifikante Verschlechterung der Sprachverarbeitung in seiner L₁. Die Erholung einer oder mehrerer Sprachen scheint demnach nicht nur mit der Reihenfolge des Erwerbs zusammenzuhängen, sondern auch mit der typologischen Ähnlichkeit der Sprachen, mit der Dominanz dieser vor und nach der Hirnläsion und mit den Gedächtnissystemen, die in der Verarbeitung der jeweiligen Sprachen involviert sind. Diese letzte Annahme wurde ebenfalls in früheren Studien von Kainz (1960) und Paradis (1994) bestätigt. Demnach betrifft Aphasie vor allem das implizite, prozedurale Gedächtnis, in dem Informationen über die spontan erworbenen Sprachen gespeichert werden, und weniger das explizite, deklarative Gedächtnis, das Informationen zu den formell erlernten Sprachen beinhaltet. Aus diesem Grund folgerte Paradis, dass die Sprachen, die spontan und früher erworben wurden und die das prozedurale Gedächtnis betreffen, am meisten von einer Aphasie betroffen sind. Sie sind schwieriger wiederzuerlangen als später erworbene Sprachen, für deren Verarbeitung das deklarative Gedächtnis zuständig ist.

Wie die Studien zeigen, lässt sich das Ribot'sche Gesetz nicht in allen Fällen bestätigen. Die Frage, welche Sprache sich schneller und vollständiger erholt, scheint durch mehrere Faktoren wie die Erwerbsreihenfolge, den Grad der Hirnverletzung, die Dominanz der Sprachen sowie durch die Gedächtnissysteme und typologische Ähnlichkeiten bedingt zu sein. Es ist demnach nicht immer die L₁, die am schnellsten wiedererlangt wird.

ZUM NACHLESEN

- ♦ Filiputti, D. et al. (2002). Nonparallel recovery of languages in a quadrilingual aphasic patient. *International Journal of Bilingualism* 6(4), 395-410.
- ♦ Goral, M. et al. (2006). Cross-language lexical connections in the mental lexicon: evidence from a case of trilingual aphasia. *Brain and Language* 98(2), 235-247.
- ♦ Kainz, F. (1960). Speech pathology I: Aphasic speech. In: Paradis, M. (Hrsg.), *Readings on Aphasia in Bilinguals and Polyglots*, Montreal: Didier, 681-716.
- ♦ Paradis, M. (1977). Bilingualism and aphasia. In: Whitaker, H., Whitaker, H. A. (Hrsg.), *Studies in Neurolinguistics Volume 3*, New York/San Francisco/London: Academic Press, 65- 121.
- ♦ Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In: Ellis, N. (Hrsg.), *Implicit and Explicit Language Learning*, London: Academic Press, 393-419.

Ist früher immer besser?

Miriam Anselm, Janna Meyer-Boye & Stella Roeper



Das Sprichwort „Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst“ beschreibt auf metaphorische Weise den Wert von Mehrsprachigkeit und deren Auswirkungen auf das soziale Miteinander. Sprache verbindet folglich Menschen

und schlägt Brücken zwischen ihren Kulturen. Die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache gilt daher in der Gesellschaft als Schlüsselqualifikation. Der Fremdspracherwerb fällt dabei unter den Aufgabenbereich schulischer Bildung. Es ist demnach kaum verwunderlich, dass die Bedeutung von Fremdsprachenunterricht und dessen didaktischer Umsetzung der Ursprung zahlreicher bildungspolitischer Diskurse sind. Besonders die Frage nach dem bestmöglichen Zeitpunkt und somit dem Beginn des curricularen Fremdsprachenunterrichts beschäftigt PolitikerInnen, BildungswissenschaftlerInnen und Eltern. Doch auch die Medien werden von Schlagzeilen rund um den Fremdspracherwerb beherrscht.

Während bis in die neunziger Jahre eine erste Fremdsprache überwiegend ab der fünften Klasse in Deutschland unterrichtet wurde, löste der „Pisa-Schock“ 2001 eine weitreichende Schulreform aus, die sich auch auf den Fremdsprachenunterricht auswirkte. Die Erkenntnis, dass ein frühzeitiger Fremdsprachenunterricht bei den Spitzenländern der internationalen OECD-Bildungsstudie Pisa seit langem praktiziert wird, führte hierzulande zu umfangreichen schulischen Umwälzungen. Im Zuge dessen wurde ab 2004 Fremdsprachenunterricht flächendeckend in allen Bundesländern ab der Grundschule angeboten. Baden-Württemberg ging diesbezüglich noch einen Schritt weiter. Der Ministerrat beschloß, dass Fremdsprachenunterricht ab 2003 verbindlich und flächendeckend schon ab der ersten Klasse angeboten wird. Baden-Württemberg war somit das erste Bundesland, dass sich für einen noch früheren Beginn des Fremdsprachenunterrichts aussprach. Der frühe baden-württembergische Fremdsprachenunterricht blieb jedoch nicht ohne jede Kritik. Bereits 2011 begannen

aufgrund der neuen Landesregierung Diskussionen über das Verschieben des Fremdsprachenunterrichts auf Klassenstufe 3. Ein diesbezüglicher Antrag der Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann wurde schließlich im Oktober 2017 angenommen. Begründet wurde diese Entscheidung in einer Stellungnahme des Kultusministeriums mit einer Studie des deutschen Didaktikers Nils Jaekel (2017).



Neben dieser existieren jedoch noch zahlreiche weitere Studien, die sich ebenfalls mit dem Einfluss des Alters auf das schulische Erlernen einer Fremdsprache beschäftigen. Ihnen gemeinsam ist hierbei die prinzipielle Ausrichtung auf das gesteuerte Erlernen einer Sprache, also dem expliziten Unterricht. Dieser grenzt sich grundlegend vom ungesteuerten Spracherwerb, also dem Erwerb einer Sprache im natürlichen Sprachkontext ab.

Jaekel untersuchte demnach, ob SchülerInnen, die früher mit dem Erlernen einer Fremdsprache begannen, über einen längeren Zeitraum hinweg besser abschneiden als späte Lernende. Hierfür untersuchte Jaekel SchülerInnen aus 31 Schulen in Nordrhein-Westfalen. Getestet wurde sowohl eine Gruppe, die im Alter von 6-7 Jahren mit dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule begann, als auch eine Gruppe, die erst im Alter von 8-9 Jahren die erste Fremdsprache unterrichtet bekam. In den Tests wurde dabei ein besonderer Schwerpunkt auf das Les- und Hörverständnis gelegt. Erstaunlicherweise ließ sich in dieser Studie feststellen, dass die späten Lernenden langfristig

gesehen einen signifikanten Vorteil gegenüber den frühen Lernenden besaßen. Jaekel und Kollegen schließen daher aus ihren Ergebnissen, dass der Erfolg des Fremdsprachenlernens ab Klasse 1 eher gering ausfällt. Sie raten daher unter anderem dazu, den Fremdsprachenunterricht erst ab einer höheren Klassenstufe mit einer erhöhten Anzahl an Unterrichtsstunden beginnen zu lassen.

Eine ähnlich angelegte Studie von Beverly A. Boyson (2013) kommt allerdings zu gegensätzlichen Ergebnissen. Boyson untersuchte hinsichtlich einer politischen Diskussion im US-Bundesstaat Connecticut eine ähnliche Fragestellung. Durch eine Umstellung des dortigen Didaktik-Systems wurde der Beginn des Fremdsprachenunterrichts von Klassenstufe 5 auf den Kindergarten verschoben. Die SchülerInnen begannen demnach mit etwa 5 Jahren mit dem Erlernen ihrer ersten Fremdsprache. Um die Effektivität des neuen Programms zu überprüfen, untersuchte Boyson SchülerInnengruppen aus beiden Systemen und testete ihre erworbenen Spanischkenntnisse. Hierbei wurden sie in einer mündlichen Prüfung hinsichtlich Grammatik, Wortschatz, Sprachflüssigkeit und Hörverstehen bewertet. Während die frühen Lernenden bei einem ersten Test nur im Bereich des Hörverstehens besser waren, zeigte sich bei einem zweiten Test drei Jahre später ein deutlicher Vorteil für die frühen Lernenden in allen Bereichen.

Obwohl diese Studien mit ihren Forschungsergebnissen komplementär zueinander wirken, sind sie nicht direkt vergleichbar und müssen differenziert

betrachtet werden. Dies beruht, wie auch bei allen weiteren Studien zu dieser Fragestellung, sowohl auf den unterschiedlich getesteten sprachlichen Fähigkeiten als auch auf verschiedenen Studien- und Testbedingungen.



Zusammenfassend lässt sich diesbezüglich jedoch festhalten, dass viele Studien einen Vorteil für die späten Lernenden im gesteuerten Spracherwerb feststellen. Dies wird unter anderem durch eine bessere Lerngeschwindigkeit begründet. Späte Lernende lernen demnach durch bereits weiter ausgebauten kognitive Fähigkeiten eine Sprache

und ihre Strukturen schneller als frühe Lernende. Eine Nivellierung dieses Effekts stellt sich meist erst nach einer fortgeschrittenen Anzahl an Unterrichtsstunden ein. Diese Zeitspanne wird in den meisten Studien jedoch oft unterschritten, was zu entsprechenden Vorteilen für die späten Lernenden führt. Doch auch auf methodischer Ebene lassen sich prinzipielle Probleme feststellen. Die gegenseitige Abhängigkeit verschiedener anderer Einflussfaktoren wirken sich ebenfalls auf die Studienergebnisse aus. Demnach erscheint es schwierig, die Aussagen einzig und allein auf den Altersfaktor zu beziehen. Neben der individuellen Sprachlernbiographie und der entsprechenden Lernmotivation spielen auch Faktoren wie Quantität und Qualität des Unterrichts eine tragende Rolle. Besonderes Augenmerk sollte bildungspolitisch daher wohl eher auf dem starken Bruch der Unterrichtsmethoden zwischen Grundschule und Gymnasium oder den Qualifikationen der Lehrkräfte liegen.

ZUM NACHLESEN

- ♦ Berthele, R. & Lambelet, A. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Institut für Mehrsprachigkeit, Freiburg.*
- ♦ Boyson, B. A. et al. (2013). *Does beginning foreign language in kindergarten make a difference? Results of one district's study. Foreign Language Annals 46(2), 246-263.*
- ♦ Jaekel, N. et al. (2017). *From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. Language Learning 67(3), 631-664.*
- ♦ Drucksache 16/2384. *Antrag der Fraktion der SPD und Stellungnahme für Kultus, Jugend und Sport. Basiert die geplante Abschaffung des Fremdsprachenunterrichts in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule auf wissenschaftlichen Erkenntnissen oder ist es eine reine Sparmaßnahme? Abgerufen von https://www.landtag-bw.de/files/livesites/LTBW/files/dokumente/WP16/Drucksachen/2000/16_2384_D.pdf [Zugriff am 26.01.2019].*

Wie funktioniert das autobiographische Erinnern bei Bilingualen?

Kyra Bachmann, Lukas Sepp & Birong Xu



Um zu verstehen, wie das autobiographische Erinnern bei Bilingualen funktioniert, ist es zuerst einmal wichtig, einen kleinen Einblick in den Aufbau des Gedächtnisses zu bekommen.

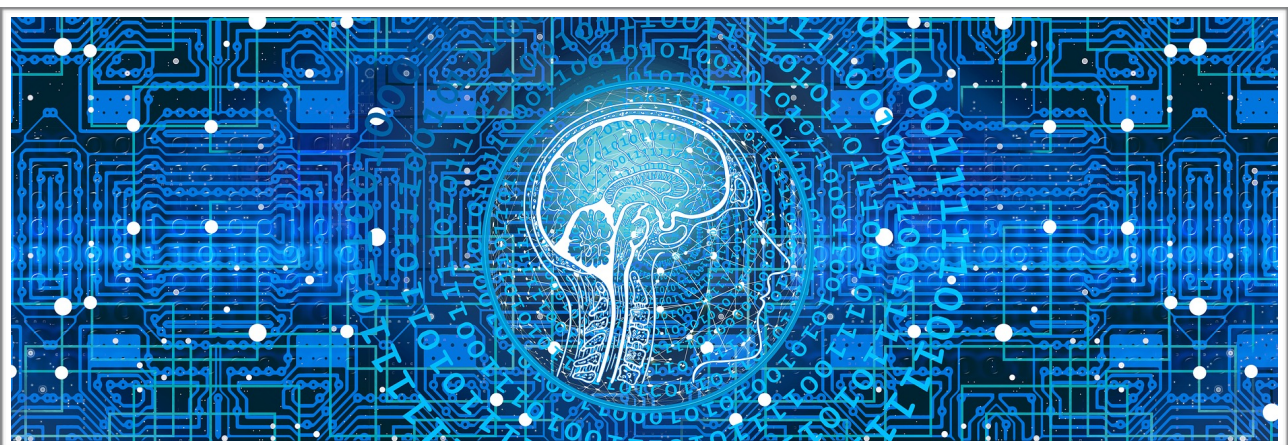
Hierbei konzentrieren wir uns auf das **Langzeitgedächtnis**. Dieses speichert Wissen über einen langen Zeitraum und ist somit von zentraler Bedeutung für autobiographisches Erinnern. Befindet sich das gespeicherte Wissen in dem deklarativen bzw. expliziten Teil des Gedächtnisses, ist es uns möglich, bewusst auf dieses Wissen zuzugreifen (De Groot 2013: 171). Das deklarative Gedächtnis lässt sich in zwei Formen einteilen: in das semantische Gedächtnis, das geteiltes Wissen umfasst, z.B. unser mentales Lexikon, und in das episodische bzw. autobiographische Gedächtnis (Pavlenko 2014: 173).

Pavlenko unterscheidet das autobiographische von dem episodischen Gedächtnis in drei relevanten Punkten. So ist es besonders wichtig für das autobiographische Gedächtnis, dass sich der/die Erlebende des Ereignisses bewusst als die erlebende Person wahrnimmt. Des Weiteren sieht Pavlenko das autobiographische Gedächtnis als grundlegend für das Selbst an und betont vor allem den Aspekt, dass sich das autobiographische Gedächtnis auf ein sprachlich und kulturell geprägtes Erzählschema

stützt, in welches sich die Erlebnisse und Erfahrungen einbetten lassen. Ohne Sprachfähigkeit scheint das autobiographische Gedächtnis nicht bestehen zu können (Pavlenko 2014: 173f.).

Im Hinblick auf Bilinguale lassen sich hierauf aufbauend zwei Hypothesen bilden. 1. Sprache wird als linguistischer „tag“ in Erinnerungen gespeichert und kann den Abruf erleichtern. 2. Erinnerungen werden von den verschiedenen Sprachsystemen und Sprachgemeinschaften, in denen sich bikulturelle Bilinguale bewegen, beeinflusst (Pavlenko 2014: 188). Ablesen lässt sich das einerseits an dem Zeitpunkt, ab dem Erinnerungen in einer Fremdsprache gespeichert werden. Dies wiederum ist vom Zeitpunkt des Erwerbs und der Ankunft im fremdsprachlichen Kontext abhängig. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass sprachliche Erinnerungen nicht eins zu eins übersetzt werden können, sondern dass Bilinguale in **unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Erinnerungen** erzählen. Sprachspezifische Unterschiede zeigen sich auch in der Art und Weise wie die Erinnerungen narrativ ausgestaltet werden. Dies führt zu unterschiedlichen Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Bilingualen, die mit individuellen Systemen zur Aufrechterhaltung eines kohärenten Selbstbilds versuchen, ihre verschiedenen sprachlichen Identitäten miteinander zu vereinen.

Untersucht wird das Forschungsfeld mithilfe von Studien, in denen bilinguale TeilnehmerInnen ent-



weder frei oder assoziativ (mit Hilfe von Stichwörtern) autobiographische Erinnerungen jeweils einmal in beiden Sprachen erzählen. Von Bedeutung sind dabei die Sprache, in der eine **Erinnerung gespeichert** wurde (*language of encoding*, LOE) sowie die Sprache, in welcher die **Erinnerung abgerufen** wird (*language of retrieval*, LOR). Stimmen beide überein, werden Erinnerungen schneller und detailgetreuer abgerufen (*language congruity effect*).

Veranschaulicht wurde das bilinguale Erinnern in einer Studie, in der fünf koordinierte spanisch-englische Bilinguale über dramatische oder interessante Erfahrungen erzählen (Javier, 1993). Der Begriff „koordinierte Bilinguale“ bezeichnet Personen, die zwei Sprachen auf einem ähnlichen Niveau beherrschen und über zwei voneinander unabhängige Sprachsysteme verfügen. Die Erfahrungen wurden zunächst in der LOE und danach in der anderen Sprache wiedergegeben. Somit wurden von jedem/jeder TeilnehmerIn zwei Monologe produziert. Durch die Analyse und den Vergleich der englischen und spanischen Monologe wurde gezeigt, dass die Erfahrungen in beiden Sprachen sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedlich verarbeitet wurden. Das Ergebnis bietet sich als Beleg für den *language congruity effect* an. Das autobiographische Gedächtnis scheint lebendiger zu sein, wenn die LOE identisch mit der LOR ist. Bei koordinierten Bilingualen kann sowohl die erste als auch die zweite Sprache die Bezugssprache der Erfahrungen sein. Dies ist u.a. davon abhängig, in welcher sprachlichen Umgebung die Erfahrungen gemacht wurden. Aufgrund der kleinen Zahl an TeilnehmerInnen ist das Ergebnis allerdings nur begrenzt aussagekräftig.

Einem anderen Aspekt des Erinnerns widmete sich Koven (2007), die den sogenannten „Cued

Recall“, also den Abruf von Erinnerungen mit Hilfe von Stichwörtern, bei 23 weiblichen, portugiesisch-französischen Bilingualen untersuchte. Kovens Studie ist hinsichtlich des Aufbaus und des Inhalts systematischer und komplexer und wurde in drei Phasen durchgeführt. In der ersten Phase erzählten die Teilnehmerinnen ihre Geschichten zu vorgegebenen Themen in beiden Sprachen. Danach wurden sie nach ihren Erfahrungen mit dem Erzählen der gleichen Geschichte in zwei Sprachen gefragt. In der dritten Phase hörten fünf Bilinguale die erzählten Geschichten und mussten beschreiben, wie sie sich die Sprecherinnen vorstellen. Die Studie zeigt, dass

die Teilnehmerinnen beim Erzählen in unterschiedlichen Sprachen **verschiedene Erzählstile** verwendeten. Dies wird auch als der *language of telling effect* bezeichnet. Sowohl die Selbstwahrnehmungen als auch die Fremdwahrnehmungen unterscheiden sich, wenn die gleichen Erfahrungen in unterschiedlichen Sprachen wieder-

gegeben werden. Diese Studie veranschaulicht, dass verschiedene Aspekte des autobiographischen Erinnerns und Erzählens bei Bilingualen durch die jeweilige Sprache beeinflusst werden.

Eine der größten Herausforderungen der Forschung in diesem spannenden Bereich besteht in der Erhebung und Auswertung der Daten, da die Erinnerungen schwer zu erfassen und zu quantifizieren sind. Es ist zu hinterfragen, was überhaupt als „lebendiger“ und „detailliert“ gilt und wie dies gemessen werden soll. Obwohl in den letzten Jahren zunehmend Studien in diesem Bereich durchgeführt wurden, ist das Thema bei weitem nicht erschöpft und lässt somit großen Raum für weitere Forschung.



ZUM NACHLESEN

- ♦ De Groot, A. M. B. (2013). *Bilingual memory*. In: Grosjean, F. & Li, P. (eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Oxford: Wiley-Blackwell, 171- 191.
- ♦ Javier, R. A. et al. (1993). *Autobiographical memory in bilinguals*. *Journal of Psycholinguistic Research* 22(3), 319-338.
- ♦ Koven, M. (2007). *Selves in two languages. Bilinguals' verbal enactments of identity in French and Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins (= *Studies in Bilingualism* 24).
- ♦ Pavlenko, A. (2014). *Narrative worlds*. In: *The Bilingual Mind*, Cambridge: Cambridge University Press, 169-205.

Wie kann bilinguale Erziehung am besten gelingen?

Sandra Hans, Simon Schwarzkopf & Johanna Sickert



© Sandra Hans

Bei einer bewussten **Entscheidung der Eltern** für eine bilinguale Erziehung werden vor allem eigene Erfahrungen zugrunde gelegt (King & Fogle, 2006). Laut King & Fogle gilt dies auch für die Wahl der Methoden sowie

den Entschluss, möglichst früh zu beginnen. Ratgeber werden hauptsächlich hinzugezogen, um die getroffene Entscheidung zu untermauern und anderslautende Empfehlungen werden oft nicht angenommen. Allerdings ist den meisten Eltern nicht bewusst, dass eine bilinguale Erziehung auch herausfordernd und manchmal auch erfolglos sein kann.

Um dem entgegenzuwirken, zeigt De Houwer (2007) in ihrer repräsentativen Studie, dass die **Wahl der Sprache**, in der die Eltern mit den Kindern kommunizieren, ein äußerst relevanter Faktor für das Gelingen der bilingualen Erziehung ist (s. Tabelle).

Sprachinput im Elternhaus	Anteil bilingualer Kinder
LX + LX	96,92 %
LX + [LX + LM]	93,42 %
2 x [LX + LM]	79,18 %
LX + LM	74,24 %
LM + [LX + LM]	35,70 %
LX = Sprache, die nicht die Landessprache ist	LM = Landessprache/Sprache der Umgebung

Sie ermittelte fünf grundlegende Muster des bilingualen Inputs im Elternhaus (linke Spalte) und wertete aus, wie viele Kinder prozentual betrachtet erfolgreich bilingual (rechte Spalte) aus den jeweiligen Mustern hervorgingen.

Hier zeigte sich, dass ein Kind in mehr als 9 von 10 Fällen bilingual wurde, wenn beide Eltern nur die Sprache X zuhause sprechen, jedoch nur jedes dritte Kind, wenn ein Elternteil zwei Sprachen aktiv mit dem Kind sprach und der andere Elternteil nur die Sprache der Umgebung (*majority language*). Da aus dieser Studie jedoch nicht hervorgeht, in welcher Frequenz die Kinder mit beiden Sprachen inter-

agierten, weist die Autorin darauf hin, dass die Rolle der **Quantität** des bilingualen Inputs einer genaueren Untersuchung bedarf. Dank weiterer Studien, wie jener von Hoff et al. (2014), konnte eindrücklich nachgewiesen werden, dass in den meisten Fällen gilt: je höher der sprachliche Input in einer Sprache, desto besser die Sprachkompetenz in dieser Sprache. Indem bilinguale Kinder jedoch Input aus zwei Sprachen erhalten (und dies in den seltensten Fällen ausgeglichen), wiesen Sprachtests nach, dass Kinder zu Beginn des 3. Lebensjahres einen kleineren Wortschatz pro Einzelsprache im Vergleich zu Monolingualen haben. Da aber der Wortschatz von beiden Sprachen zusammengekommen bei den bilingualen Kleinkindern nicht kleiner war als der von Monolingualen, konnte die Quantität als eine Ursache hierfür ausgemacht werden. Ferner begründet sie Variationen innerhalb der Sprachkompetenz je Sprache von bilingual aufwachsenden Kindern: Ein Kind, das 30% Input aus der einen und 70% aus der anderen Sprache erhält, wird mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit letztere besser beherrschen.

Neben der Frequenz des Inputs ist auch der sprachliche Output des Kindes ausschlaggebend. Um dessen **Qualität** zu sichern und zu erreichen, dass Kinder möglichst viel in der Minderheitensprache (*minority language*) sprechen, gibt es folgende Strategien (Lanza, 1997):

MINIMAL GRASP

Die Eltern geben vor, das Kind nicht zu verstehen, wenn es die andere Sprache nutzt. Dies kann durch Signale wie „hm?“, explizite Äußerungen, bis hin zum völligen Ignorieren des Kindes erfolgen.

EXPRESSED GUESS

Die Eltern signalisieren, das Kind verstanden zu haben, fragen aber in der *minority language* nach, um das Kind aufzufordern, mehr Information in der *minority language* zu geben.

ADULT REPETITION

Das Elternteil wiederholt das Wort oder den Satz des Kindes in der *minority language*.

MOVE-ON STRATEGY

Das Kind sagt oder fragt etwas und das Elternteil antwortet in der *minority language*.

CODE-SWITCHING

Sowohl Kind als auch Eltern mischen beide Sprachen.

Neben den Sprachvermittlungsmethoden spielen auch die **Eltern-Kind-Interaktion** und **Emotionen** eine große Rolle. Die Sprache, in der Eltern liebevoll zu ihrem Kind sprechen, sollte diejenige sein, in der sie sich jeweils wohlfühlen und sich zum Beispiel Kosenamen nicht „falsch“ oder „albern“ anfühlen. Studien zeigten, dass viele Eltern in ihrer Herkunftssprache eher lobten und in der anderen Sprache eher disziplinierten (Pavlenko, 2004). Dies kann dazu führen, dass Kinder eine gewisse Haltung zu der jeweiligen Sprache entwickeln, die auch den Erwerb beeinflussen kann. Außerdem ist es entscheidend, wie sich die Eltern mit ihren Kindern beschäftigen. Wird viel gespielt, gesungen, gelesen und viel miteinander kommuniziert? Oder sind die Kinder oft sich selbst überlassen und es finden wenig gemeinsame Aktivitäten statt? Da sich nach einer Studie von Liu et al. (2003) in den ersten Lebensjahren die kindgerichtete Sprache (auch „Motherese“ oder „Baby Talk“) auf den Spracherwerb positiv auswirken kann, spielt ihre Verwendung durch das Umfeld wahrscheinlich auch bei der bilingualen Erziehung eine Rolle.

Falls im engeren Kreis eines Haushaltes eine Sprache zu wenig gesprochen wird, können sich Kontakte zu monolingualen Verwandten und Freunden positiv auf die (ausgeglichene) Sprachentwicklung der Kinder auswirken – vor allem wenn diese die *minority language* sprechen. Dadurch werden die Kinder dazu motiviert, die *minority language* in einem natürlichen Kontext zu verwenden. Um Beschwerden über fehlerhafte Formulierungen oder gar Erziehung

vorwegzunehmen, ist es ratsam, den (Familien-)Kreis früh über die Vorteile der Bilingualität und mögliche Komplikationen aufzuklären und ihnen aufzuzeigen, wie sie dabei unterstützend mitwirken können (Barron-Hauwaert, 2004).

Diesbezüglich ist vor allem der Einfluss von (älteren) Geschwistern nicht außer Acht zu lassen. Laut einer Studie mit englisch-spanischen bilingualen Kindern, die alle englischsprachige Schulen besuchten, wiesen Kinder mit einem älteren Geschwisterkind einen größeren Wortschatz im Englischen als Kinder ohne ältere Geschwister auf. Hatten die bilingualen Kinder keine älteren Geschwister, wurde hingegen ein umfangreicherer Wortschatz im Spanischen gemessen. Dennoch wurde festgestellt, dass sich der Kontakt zu Geschwisterkindern generell positiv auf die grammatikalische Komplexität der Äußerungen des Kindes in beiden Sprachen auswirkt (Bridges & Hoff, 2014).

So zeigt sich hier, dass Eltern nicht immer die empfohlene **Stringenz** in der bilingualen Erziehung aufrechterhalten können. Laut Barron-Hauwaert ist es in den ersten drei Jahren eines Kindes sinnvoll, einen bilingualen Erziehungsansatz konsequent einzuhalten. Sobald das Kind jedoch vermehrt mit der *majority language* außerhalb des Elternhauses (z.B. in Kitas) Kontakt hat, sollte die bilinguale Erziehung bestmöglich an die zeitlichen, räumlichen und sozialen Umstände des Zusammenlebens angepasst werden. Ändert sich beispielsweise die Lebenssituation eines Haushaltes, ist oft eine gewisse **Flexibilität** von Vorteil.

Ein Bewusstsein über diese Einflussfaktoren



könnte Eltern entlasten und es ihnen ermöglichen, die bilinguale Erziehung ihres Kindes reflektierter zu gestalten, um sie besonders positiv zu erleben.

ZUM NACHLESEN

- ♦ Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach* (Parents' and teachers' guides, No. 7), Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- ♦ Bridges, K. & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied Psycholinguistics* 35(2), 225-241.
- ♦ De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28(3), 1.
- ♦ Hoff, E. et al. (2014). Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In: Grüter, T. & Paradis, J. (eds.), *Input and Experience in Bilingual Development*, Amsterdam: John Benjamins, 119-140.
- ♦ King, K. & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
- ♦ Lanza, E. (1997). Language contact in bilingual two-year-olds and code-switching: language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism* 1(1), 135-162.
- ♦ Liu, H. M. et al. (2003). An association between mothers' speech clarity and infants' speech discrimination skills. *Developmental Science* 6(3), F1-F10.
- ♦ Pavlenko, A. (2004). 'Stop doing that, la komu skazala!': language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2-3), 179-203.
- ♦ Pearson, B. Z. et al. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41.

