Bilingualer Erstspracherwerb und Sprachkompetenz der Kinder in Schweizer-chinesischen Familien

- Untersuchung in einem dialektalen Umfeld der Deutschschweiz

Inauguraldissertation
an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Jie Lötscher

eingereicht bei

Prof. em. Dr. Elke Hentschel, Institut für Germanistik der Universität Bern

und

PD Dr. Constanze Vorwerg, Institut für Germanistik der Universität Bern

Luzern, Juni 2020

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

source: https://doi.org/10.48549/3367 | downloaded: 15.7.2025

Inhaltsverzeichnis

Danksagung **4**

Abkürzungsverzeichnis **5**

Aufbau der Arbeit **6**

1 Einleitung **7**
1.1 Stellenwert der Thematik des Bilingualismus **7**
1.2 Die Bilingualität in der Familie **9**
1.3 Die Mehrsprachigkeit in der Schweiz **10**
1.4 Chinesen und Chinesisch in der Schweiz **13**

Themeneingrenzung und Erkenntnisinteresse **17**

Teil I: Theoretische Grundlagen **21**

2 Bilingualer Erstspracherwerb **21**
2.1 Bilingualität **21**
2.2 Simultane Bilingualität **21**
2.3 Hypothesen und Erklärungsansätze des bilingualen Erstspracherwerbs **25**
2.3.1 Drei-Phasen-Modell 25
2.3.2 Separate Development Hypothesis 27
2.3.3 Bilingual Bootstrapping Hypothesis 28
2.3.4 Cross-Linguistic Influence Hypothesis 29
2.3.5 Critical Period Hypothesis 30
2.3.6 Zwei Monolinguale in einer Person? 30
2.3.7 Mythen über die kindliche Bilingualität 32
2.4 Formen der Bilingualität **34**
2.4.1 Aktive Bilingualität vs. passive Bilingualität 34
2.4.2 Dominante Bilingualität vs. balancierte Bilingualität 36

3 Sprachbesonderheiten der Bilingualen **37**
3.1 Sprachdominanz **38**
3.1.1 Sprachdominanz und Sprachkompetenz 39
3.1.2 Sprachdominanz und Sprachgeläufigkeit 40
3.1.3 Sprachdominanz ist nicht statisch 41
3.2 Code-Switching **41**
3.3 Code-Mixing **46**
3.4 Interferenz **48**
3.4.1 Phonetisch-phonologische Interferenz 48
3.4.2 Lexikalisch-semantische Interferenz 49
3.4.3 Syntaktische Interferenz 49
3.5 Sprachverweigerung **51**

4 Beurteilen bilingualer Sprachkompetenz **54**
4.1 Wann ist man wie bilingual? **55**
4.2 Monolinguale Normen als Massstäbe? **57**
4.3 Normale Variationen in der bilingualen Sprachentwicklung **60**

5 Bilinguale Spracherziehung in der Familie **62**
5.1 Spracherziehungsstrategien in bilingualen Familien **62**
5.1.1 Eine Person, eine Sprache 63
5.1.2 Eine Umgebung, eine Sprache 64
5.1.3 Zwei Sprachen zu Hause, eine andere Sprache in der Umgebung 65
5.2 Wichtige Faktoren für die familiäre bilinguale Spracherziehung **67**
5.2.1 Quantität und Qualität des Sprachinputs 68
5.2.2 Einstellung zur Bilingualität 70
5.2.3 Motivation des Kindes 71
5.3 Hindernisse in der bilingualen Spracherziehung **72**

5.3.1 Mangelnder Sprachinput ... 72
5.3.2 Fehlende Sprachkenntnisse eines Elternteils ... 73
5.3.3 Inkonsequente Durchführung der Sprachverteilung ... 74
5.3.4 Druck der monolingualen Umgebung ... 76

6 Sprachvergleich: Deutsch vs. Chinesisch ... 78
6.1 Sprachtypen ... 78
6.2 Phonologie ... 79
6.3 Morphologie ... 81
6.3.1 Numerus ... 83
6.3.2 Aspekt ... 86
6.3.3 Genus Verbi ... 93
6.4 Syntax ... 98
6.4.1 Satzstruktur ... 98
6.4.2 Serielle Verbkonstruktionen ... 100
6.4.3 Verb-Copying-Konstruktion ... 105
6.4.4 Topik ... 108
6.4.5 Fragesätze ... 110
6.4.6 Vergleichssätze ... 115

7 Schweizerdeutsche Dialekte ... 116
7.1 Lautsystem ... 117
7.1.1 Konsonanten ... 117
7.1.2 Vokale ... 119
7.2 Wortschatz ... 120
7.3 Syntax ... 121
7.4 Pragmatik ... 125
7.5 Exkurs: Sprachenpolitik des Bildungswesens in der Schweiz ... 126
7.5.1 Unterrichtssprache in der Deutschschweiz ... 127
7.5.2 Sprachförderung im multikulturellen Umfeld der Schweiz ... 129

Teil II: Empirische Studie ... 133

8 Datenerhebungsverfahren ... 133
8.1 Design und Methodik der Untersuchung ... 134
8.2 Wahl der Testfragen und der Bildergeschichten ... 138
8.3 Auswahl der und Kontaktaufnahme mit den Probanden ... 139
8.4 Zielsetzung, Gegenstand und Fragestellung der Untersuchung ... 141
8.5 Pretest ... 143
8.6 Durchführung ... 143
8.6.1 Zeitraum, Ort, Dauer ... 143
8.6.2 Untersuchungsteilnehmer ... 145
8.6.3 Sprachwahl ... 147
8.6.4 Aufnahme ... 148
8.6.5 Transkription ... 149

9 Untersuchungsergebnisse ... 152
9.1 Situation der untersuchten Familien ... 153
9.2 Einstellungen zur Bilingualität ... 160
9.2.1 Einstellungen der Eltern zur Bilingualität der Kinder ... 160
9.2.2 Einstellungen der Kinder zu ihrer Zweisprachigkeit ... 165
9.2.2.1 Sprachbevorzugung ... 165
9.2.2.2 Sprachverweigerung ... 169
9.3 Spracherziehung in der Familie ... 173
9.3.1 Methoden der bilingualen Spracherziehung in der Familie ... 173
9.3.1.1 „Eine Person, eine Sprache“-Disziplin ... 177
9.3.1.2 „Eine Situation, eine Sprache"-Strategie ... 180
9.3.1.3 „Laissez-faire“-Stil ... 182
9.3.2 Sprachgebrauch ... 186
9.3.2.1 Eltern unter sich ... 186
9.3.2.2 Eltern mit Kind ... 187

9.3.2.3 Kind mit Eltern ... 189
9.3.2.4 Familiensprache ... 191
9.3.2.5 Geschwistersprache ... 192
9.3.2.6 Kind mit Grosseltern von mütterlicher Seite ... 192
9.3.2.7 Kind mit der Aussenwelt ... 193
9.3.2.8 Die dritte Sprache des Kindes ... 194
9.3.2.9 Täglicher Gebrauch des Chinesischen durch das Kind ... 196
9.3.3 Förderung der Zweisprachigkeit ... 197
9.3.3.1 Familiäre Förderung der Zweisprachigkeit ... 198
9.3.3.2 Förderung durch externe Institution ... 202
9.4 Sprachkompetenz der bilingualen Kinder ... 205
9.4.1 Deutsche Sprachkompetenz der bilingualen Kinder ... 205
9.4.1.1 Aussprache ... 205
9.4.1.2 Verstehen ... 206
9.4.1.3 Sprechen ... 207
9.4.1.4 Lexikalische Kompetenz ... 209
9.4.1.5 Grammatische Kompetenz ... 212
9.4.2 Chinesische Sprachkompetenz der bilingualen Kinder ... 222
9.4.2.1 Aussprache ... 222
9.4.2.2 Verstehen ... 227
9.4.2.3 Sprechen ... 230
9.4.2.4 Lexikalische Kompetenz ... 232
9.4.2.5 Grammatische Kompetenz ... 243
9.4.2.6 Die mütterlichen Einflüsse ... 252
9.4.3 Sprachbesonderheiten ... 258
9.4.3.1 Sprachdominanz ... 258
9.4.3.2 Code-Mixing ... 259
9.4.3.3 Code-Switching ... 263
9.4.3.4 Interferenz ... 264
10 Schlussfolgerung und Empfehlungen ... 290
10.1 Bewusste Entscheidung der Spracherziehungsmethoden ... 292
10.2 Konsequente Durchführung der familiären bilingualen Spracherziehung ... 297
10.3 Entscheidende Rolle des Elternteils mit der Minoritätssprache als Muttersprache 304
10.4 Sprachkenntnisse der Nichtumgebungssprache des Partners ... 307
10.5 Bilingual oder trilingual? ... 308
10.6 Unnötige Sorgen über den bilingualen Erstspracherwerb beseitigen ... 310
10.7 Elterliches Verhalten bei der Sprachverweigerung des Kindes ... 316
10.8 Sprachkontakte in der Nichtumgebungssprache ausserhalb der Familie ... 320
10.9 Aufklärung der bilingualen Spracherziehung im sozialen Kreis der Familie ... 325
10.10 Funktion der HSK-Kurse in der chinesischen Sprache ... 327
Ausblick ... 330
Literaturverzeichnis ... 332
Tabellenverzeichnis ... 349
Abbildungsverzeichnis ... 349

Danksagung

Mein ganz besonderer Dank gilt an dieser Stelle Prof. em. Dr. Elke Hentschel für die Betreuung der Arbeit. Ihr entgegengebrachtes Interesse an meinem Forschungsthema hat mich zur Entschlossenheit im Hinblick auf meine Promotion ermutigt. Ich danke ihr ganz herzlich für die wissenschaftliche Betreuung mit stets wertvollen Rückmeldungen und Ratschlägen sowie für die Ermunterung zur Vollendung dieser Arbeit. Dr. Constanze Vorwerg danke ich herzlich für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens, die hilfreichen Anregungen und Hinweise.

Mein herzlicher Dank geht weiterhin an alle meine Freunde, die mich bei der Suche nach geeigneten Probanden für meine Untersuchung oder bei der Auswertung der Testergebnisse tatkräftig unterstützt haben. Sehr bedanken möchte ich mich ebenfalls bei den befragten Kindern der Schweizer-chinesischen Familien sowie ihren interviewten Eltern bzw. Müttern. Nur durch ihre Begeisterung für mein Forschungsthema, ihre warmherzige Kooperationsbereitschaft sowie ihre Offenheit konnte ich die für die vorliegende Arbeit unerlässliche Sprachdatenerhebungen realisieren.

Meinen Eltern möchte ich meinen grössten Dank aussprechen. Sie haben mir nicht nur während der Anfertigung dieser Arbeit, sondern während meiner gesamten akademischen Bestrebungen und allgemein in meinem Leben immerwährend mit Liebe und Unterstützung beigestanden. Nicht zuletzt möchte ich meinem Mann Roman danken, der mir während der gesamten arbeitsintensiven Promotionszeit viel Verständnis und liebenswürdige Geduld entgegengebracht hat und mich in verschiedenen Phasen immer wieder motiviert und uneingeschränkt unterstützt hat. Meinen Eltern und Roman widme ich mit herzlichem Dank die vorliegende Arbeit – ohne ihre Liebe und Unterstützung hätte diese Arbeit nicht in der vorliegenden Form entstehen können.

Abkürzungsverzeichnis

CN	Chinesisch / Mandarin
DE	Deutsch
CH-DE	Schweizerdeutsch
BFS	Bundesamt für Statistik
EDA	Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten
EDI	Eidgenössisches Departement des Inneren
BESE	Bilingualer Erstspracherwerb
MESE	Monolingualer Erstspracherwerb
Pers.-Pron.	Personalpronomen
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heisst
inkl.	inklusive
sog.	sogenannt
z. B.	zum Beispiel
etc.	et cetera
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
o. Ä.	oder Ähnliches
u. a.	unter anderem
NP	Nominalphrase
VP	Verbalphrase
S	Subjekt
V	Verb
V_1	das erste Verb im Satz
V_2	das zweite Verb im Satz
O	Objekt
NB	Nebensatz
SDS	Sprachatlas der deutschen Schweiz
Abs.	Abschnitt
Art.	Artikel
Kap.	Kapitel

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik des individuellen bilingualen Erstspracherwerbs am Beispiel des Sprachpaars Deutsch-Chinesisch. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Sprachkompetenz der bilingualen Kinder aus den binationalen und bilingualen Familien.

Nach der Einleitung und Themeneingrenzung, die einerseits den Forschungshintergrund sowie die Forschungsmotivation darstellt und andererseits das Erkenntnisinteresse erläutert, gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei Teile. Der erste Teil widmet sich den theoretischen Grundlagen. Nach der terminologischen Klärung wird zuerst auf wichtige Hypothesen und Erklärungsansätze des bilingualen Erstspracherwerbs eingegangen, danach werden die Formen der Bilingualität dargestellt. Im Fokus des nächsten Kapitels stehen die Sprachmerkmale bilingualer Personen. Anschliessend wird einerseits das Beurteilen der bilingualen Sprachkompetenz erörtert und andererseits über die familiäre bilinguale Spracherziehung diskutiert. Nachfolgend werden die zwei untersuchten Sprachen Deutsch und Chinesisch hinsichtlich der Aspekte Sprachtyp, Phonologie, Morphologie und Syntax verglichen. Am Ende des ersten Teils wird über die Sprachvarietät bzw. über den Schweizerdeutschen Dialekt gesprochen.

Diesem theoretischen Teil folgt der zweite empirische Teil, der sich mit dem Datenerhebungsverfahren und Untersuchungsergebnissen aus den Tests mit den simultan Deutsch-Chinesisch bilingual aufwachsenden Kindern aus Schweizer-chinesischen Familien in der Deutschschweiz, die zwischen sechs und zehn Jahre alt sind, sowie aus den Interviews mit deren Eltern befasst. Die Untersuchungsergebnisse umfassen erstens die erarbeiteten Sprachprofile der untersuchten bilingualen Kinder sowie deren Familienprofile, zweitens die individuellen Durchführungen der familiären bilingualen Spracherziehung, drittens den detaillierten Sprachgebrauch der untersuchten Kinder, und nicht zuletzt umfassen sie den wichtigsten Teil über die Sprachkompetenz dieser Kinder in jeder der untersuchten zwei Sprachen sowie deren Sprachbesonderheiten. Abgerundet wird die Arbeit mit dem letzten Teil, in dem ich auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse Schlussfolgerungen ziehe und Empfehlungen für eine aussichtsreiche familiäre bilinguale Spracherziehung unterbreite. Ein kurzer Ausblick auf weitere mögliche Forschung zu dieser Thematik beschliesst diese Arbeit.

1 Einleitung

1.1 Stellenwert der Thematik des Bilingualismus

Bilingualität oder Mehrsprachigkeit einer Person ist ein alltägliches Phänomen, das eher weniger der Realität entsprechend wahrgenommen wird. Gemäss einer oft zitierten Einschätzung von Grosjean (1982) spricht die Hälfte der Weltbevölkerung mehr als nur eine Sprache oder sie ist zumindest einer mehrsprachigen Umgebung ausgesetzt. Einige Sprachforschende schätzen die Zahl der bilingualen und/oder mehrsprachigen Personen sogar auf mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung (Abdelilah-Bauer, 2008; Auer und Li, 2007; Romaine, 1989). Daraus haben Auer und Li (2007, S. 1) gefolgert, dass sozusagen die Monolingualität, quantitativ gesehen, die Ausnahme und die Mehrsprachigkeit die Norm sein kann (s. auch Klein, 2000; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000).

Die weltweiten Phänomene der Bilingualität oder Mehrsprachigkeit lassen sich gut auf verschiedenen Kontinenten beobachten: In Asien, vor allem Südostasien, ist die Bevölkerung zum grossen Teil bilingual oder mehrsprachig (Goddard, 2005; Grosjean, 2013, S. 6). Speziell in China - ein Land, das oft als monolingual angesehen wird - ist die Mehrheit der Bevölkerung in der Tat meistens bilingual, denn die unterschiedlichen Gebiete Chinas sind von den variationsreichen Dialekten geprägt, die jeweils sehr stark von der Standardsprache abweichen[1]. Konkret heisst dies, dass die regionalen Einwohner neben der Standardsprache Mandarin, die sie sich oft erst in der Schule aneignen, im Alltag primär und hauptsächlich ihre Dialekte sprechen. Das ist ein vergleichbares Phänomen wie in der Schweiz mit der Standardsprache Hochdeutsch und dem „Schweizerdeutsch“. In Nordamerika ist die Bevölkerung ebenfalls nicht ausschliesslich monolingual. Nach Grosjean (2013, S. 6) sind ca. 35% der Bevölkerung in Kanada und zwischen 18 bis 20% der Bevölkerung in den USA bilingual. Auch um die 10% aller west- und nordeuropäischen Familien sind gemäss De Houwer (2009b, S. 10) bilinguale Familien. Ausserdem ist die Mehrsprachigkeit für einen grossen Teil der afrikanischen Bevölkerung ebenfalls sehr üblich, sowohl im Alltag als auch in der Bildung (Grosjean, 2013, S. 6; Wolff, 2000). Diese Tatsache hat verständlicherweise zur Folge, dass auch Kinder, die in einer solchen Gesellschaft aufwachsen und leben, der bilingualen oder mehrsprachigen Sprachumgebung ausgesetzt sind und somit im Alltag mehr

[1] Detailliert siehe Language Atlas of China (2012).
[2] Bei Interesse siehe exemplarisch die ausführlichen Untersuchungsergebnisse des neueren Forschungsprojekts *Bikulturelle Partnerschaften in Deutschland* (Wiessmeier, 2014b) sowie dessen Abschlussbericht *Bikulturelle Paarbeziehungen und Familien in einem globalisierten Deutschland* (Wiessmeier, 2014a).

als eine Sprache erwerben und verwenden. Nach einer Schätzung von Crystal (2003, S. 17) betrifft dies ungefähr zwei Drittel aller Kinder auf der Welt. Die oben genannten Zahlen umfassen natürlich die gesellschaftliche bzw. kollektive Bilingualität oder Mehrsprachigkeit sowie solche mit einem Migrationshintergrund. Allerdings entsteht heutzutage eine Bilingualität oder Mehrsprachigkeit eines Kindes bzw. einer Person vermehrt aufgrund der persönlichen bzw. individuellen Lebensumstände.

In den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hat ein weitreichender Wandel in der globalen Wirtschaft, in der internationalen Kommunikation sowie im internationalen Reiseverkehr stattgefunden. Unsere gesellschaftlichen Entwicklungen sind heutzutage im 21. Jahrhundert weltweit weiterhin in einer beschleunigten und vertieften Art und Weise durch die Globalisierung geprägt, wodurch die internationale Personenmobilität ein noch grösseres und schnelleres Wachstum verzeichnet. Verschiedene Gelegenheiten wie Ausbildung im Ausland, z. B. Studium bzw. Austauschsemester, Arbeit im Ausland, z. B. Auslandsentsendung, oder auch Freizeit im Ausland, z. B. Sprachaufenthalt oder Urlaub, sowie Auswanderung können oft zu binationalen und bikulturellen Partnerschaften oder Ehen bzw. bilingualen Familien führen. Dies ist eines der auffälligsten gesellschaftlichen Phänomene infolge der Globalisierung[2] bzw. der erhöhten Personenmobilität. Es gibt immer mehr Paare, die aus Partnern und Partnerinnen mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund bestehen. Binationale und bikulturelle Paarbeziehungen haben sich in den letzten Jahrzehnten enorm verbreitet, denn binationale und bikulturelle Partnerschaften oder Ehen sind nicht nur Lebensentwürfe Einzelner, sondern auch Ergebnisse wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen (Urech, Schiess & Stucki, 2005). Demzufolge entstehen auch immer mehr binationale und bikulturelle Familien, die zweisprachig oder mehrsprachig sind. Die Kinder, die in diesen Familien geboren werden, wachsen in den meisten Fällen simultan bilingual oder mehrsprachig auf und sind somit von der Geburt an diesen Sprachen gleichzeitig ausgesetzt. In anderen Worten, diese Kinder wachsen mit einem bilingualen Erstspracherwerb auf und haben sozusagen zwei Muttersprachen. Diese Bilingualität bzw. die Zweisprachigkeit der Kinder ist daher dabei zu einem zentralen Thema geworden.

[2] Bei Interesse siehe exemplarisch die ausführlichen Untersuchungsergebnisse des neueren Forschungsprojekts *Bikulturelle Partnerschaften in Deutschland* (Wiessmeier, 2014b) sowie dessen Abschlussbericht *Bikulturelle Paarbeziehungen und Familien in einem globalisierten Deutschland* (Wiessmeier, 2014a).

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist ein stetiger Zuwachs von Veröffentlichungen wissenschaftlicher Beiträge mit der Thematik Bilingualismus zu beobachten[3]. Das grosse wissenschaftliche Interesse daran und ein hoher Stellenwert dieser Thematik gehen hauptsächlich auf zwei Gründe zurück: Erstens, dass sie nicht nur mit linguistischen Fragestellungen zu tun hat, sondern auch mit anderen akademischen Fachgebieten wie soziologischen, psychologischen und nicht zuletzt pädagogischen Disziplinen eng verknüpft ist. Zweitens, dass sie nicht nur wissenschaftliches Interesse gewinnt, sondern mit ihrer Aktualität in gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht auch wichtige Bedeutung besitzt.

1.2 Die Bilingualität in der Familie

Wie oben erläutert, stellt sich die Bilingualität bzw. die Zweisprachigkeit der Individuen in der heutigen modernen und globalisierten Gesellschaft in zunehmendem Masse als realer Alltag von Kindern, insbesondere von Kindern aus binationalen und bikulturellen Partnerschaften oder Ehen, dar, die sehr oft bilingual sind. Aufgrund der wachsenden Anzahl dieser bilingualen Familien, in denen beide Elternteile nicht dieselbe Muttersprache besitzen, gewinnt dementsprechend die bilinguale Spracherziehung immer mehr an Bedeutung. Abgesehen von den biologischen und emotionalen Verbindungen ist die Sprache die wichtigste Verbindung bzw. der entscheidende Zugang zu den Kindern, weil Sprache schon seit jeher einer der wesentlichen Identitätsträger ist, sowohl im Selbstverständnis als auch bei der Fremdzuschreibung. Die Anerkennung und das Weitergeben der jeweils anderen Sprache des Partners oder der Partnerin bzw. des anderen Elternteils sind daher in den binationalen und bikulturellen Familien von grosser Bedeutung, weswegen bei der Spracherziehung der Kinder in den meisten Fällen, bewusst oder unbewusst, eine bilinguale Entwicklung bevorzugt bzw. durchgeführt wird. Das auch zu Recht, denn die Kinder aus binationalen und bikulturellen Familien haben effektiv nicht nur eine Muttersprache sondern zwei Muttersprachen. Für diejenigen bilingualen Familien, in denen die Muttersprache eines Elternteils die Umgebungssprache ist[4], gibt es vor allem zwei Möglichkeiten der familiären Sprachverteilung zugunsten einer Bilingualität der Kinder: (1) Jeder Elternteil spricht nur seine Muttersprache mit dem Kind, wobei sozusagen eine Sprache davon nicht die Umgebungssprache ist. (2) Beide Elternteile sprechen mit dem Kind in der Nicht-

[3] Detailliert dazu siehe Teil I über die theoretischen Grundlagen.

[4] Selbstverständlich gibt es auch andere Konstellationen, diese liegen jedoch ausserhalb des Untersuchungsrahmens der vorliegenden Arbeit. Detailliert siehe Abs. Themeneingrenzung und Erkenntnisinteresse.

Umgebungssprache. Bei der ersten Variante handelt es sich um die bekannte familiäre Spracherziehungsstrategie „Eine Person, eine Sprache“ und die zweite Variante wird oft als „Familiensprache vs. Umgebungssprache“ bzw. „Eine Umgebung, eine Sprache“ bezeichnet (vgl. De Houwer, 2009b, S. 87, 132-145; Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 48-52; Romaine, 1999, S. 253-254; 1989, S. 174). Neben der direkten emotionalen Verbindung zu dem betreffenden Elternteil liegt übrigens die zusätzliche Motivation für die Bilingualität der Kinder in den binationalen und bikulturellen Familien aus Sicht der Eltern oft in der späteren und eigenständigen Kontaktpflege zu der Herkunftsfamilie dieses Elternteils (Wiessmeier, 2014a, S. 12).

1.3 Die Mehrsprachigkeit in der Schweiz

Die Schweiz ist ein mehrsprachiges Land mit vier Sprachregionen: Deutsch ist die Hauptsprache für ca. 63% der Bevölkerung der Ost-, Zentral- und Nordwestschweiz, Französisch ist die Hauptsprache für ca. 22,7% der Bevölkerung in der Westschweiz. Italienisch ist die Hauptsprache für ca. 8,1% der Bevölkerung des Kantons Tessin und dreier südlicher Täler des Kantons Graubünden, in welchem auch in verschiedenen Gebieten das Rätoromanische gesprochen wird, das die Hauptsprache für ca. 0,5% der Bevölkerung ist. Einige Kantone wie Bern, Freiburg, Wallis und Graubünden sind bilingual bzw. mehrsprachig. Die Mehrsprachigkeit ist ein grundlegendes Merkmal bzw. ein wesentlicher Aspekt der Identität in der Schweiz. Diese sprachliche Situation in der Schweiz, gepaart mit der gesellschaftlichen Situation, hat sich in den letzten 50 Jahren gravierend gewandelt. Neben der traditionellen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit des Landes nimmt aufgrund der höheren individuellen Mobilität auch die individuelle Mehrsprachigkeit stark zu. Unter den Kindern und Jugendlichen bis 15 Jahre sprechen ca. 23% zusätzlich eine andere Sprache als eine der Landessprachen. Neben den vier Landessprachen wird knapp ein Dutzend weiterer Sprachen häufig verwendet, mehr als sechs von zehn Erwachsenen sprechen regelmässig mehr als eine Sprache. Die Sprachpolitik der Schweiz wird grundsätzlich durch zwei Prinzipien bestimmt: das Prinzip der Sprachenfreiheit und das Territorialitätsprinzip. Das erste Prinzip erlaubt den Individuen den jeweiligen Gebrauch der unterschiedlichen Muttersprachen und gemäss dem zweiten Prinzip hat der Kontakt zwischen Behörden und Privaten in der Majoritäts- bzw. Mehrheitssprache des betreffenden Gebietes zu erfolgen (EDA, 2019; Giudici & Bühlmann, 2014, S. 10; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 7).

In der Deutschschweiz wird in der Umgangssprache nicht die deutsche Standardsprache Hochdeutsch gesprochen, sondern im Alltag werden die verschiedenen Schweizer Dialekte, allesamt als Schweizerdeutsch bezeichnet, verwendet, und diese geniessen eine hohe Wertschätzung der einheimischen Bevölkerung. Am Arbeitsplatz wird Schweizerdeutsch am meisten gesprochen bzw. verwendet (66%). Das Hochdeutsch ist mit 33,4% am zweiten Platz (EDA, 2019). In der vorliegenden Arbeit werden neben den Begriffen „Hochdeutsch“ und „Schweizerdeutsch“ ebenfalls die Begriffe „Standardsprache“ und „Dialekt“ jeweils synonym verwendet.

Zur Sprachenvielfalt tragen auch die in der Schweiz lebenden Ausländerinnen und Ausländer bei. Die Schweiz verfügt über einen hohen Anteil einer ständigen ausländischen Wohnbevölkerung. Gemäss den Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) lebten im Jahr 2018 ca. 2.15 Millionen ausländische Staatsangehörige aus mehr als 190 verschiedenen Nationen in der Schweiz, deren Anteil an der gesamten ständigen Wohnbevölkerung ca. 25% betrug (BFS, 2018). In anderen Worten machen sie sozusagen ein Viertel der Gesamtbevölkerung aus. Damit hat die Schweiz im europäischen Vergleich einen der höchsten Anteile an Ausländerinnen und Ausländern. In der Erhebung im Jahr 2018 (BFS) gaben insgesamt 24.4% der Personen (auch) andere Sprachen (Englisch und/oder andere Sprachen) als die Landessprachen als ihre Hauptsprache(n) an. Am Jahresende 2018 betrug die Zahl der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung aus Asien 165'100, was jeweils einen Anteil von ca. 7.7% der gesamten ständigen ausländischen Wohnbevölkerung und ca. 2% der gesamten Schweizer Bevölkerung ausmachte (ebd.).

Zu der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz gehören auch Personen aus binationalen und bikulturellen Partnerschaften oder Ehen bzw. aus multikulturellen und mehrsprachigen Familien, die schon lange nicht mehr ungewöhnliche Einzelfälle sind, sondern heutzutage zu einem immer häufiger auftretenden und verbreiteten Phänomen des gesellschaftlichen Alltags gehören. „Gut ein Drittel aller Ehen wird heute zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalitäten geschlossen. Die Zunahme von binationalen Partnerschaften und kulturell gemischten Familien ist ein Megatrend des 21. Jahrhunderts“ (Urech et al., 2005). Laut einer Veröffentlichung über Paarbeziehungen im Jahr 2017 (BFS) leben rund 10% aller verheirateten Personen in der Schweiz in einer gemischt-nationalen Partnerschaft oder Familie. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklungen der Eheschliessungen in der Schweiz seit den 1980er-Jahren bis 2019.

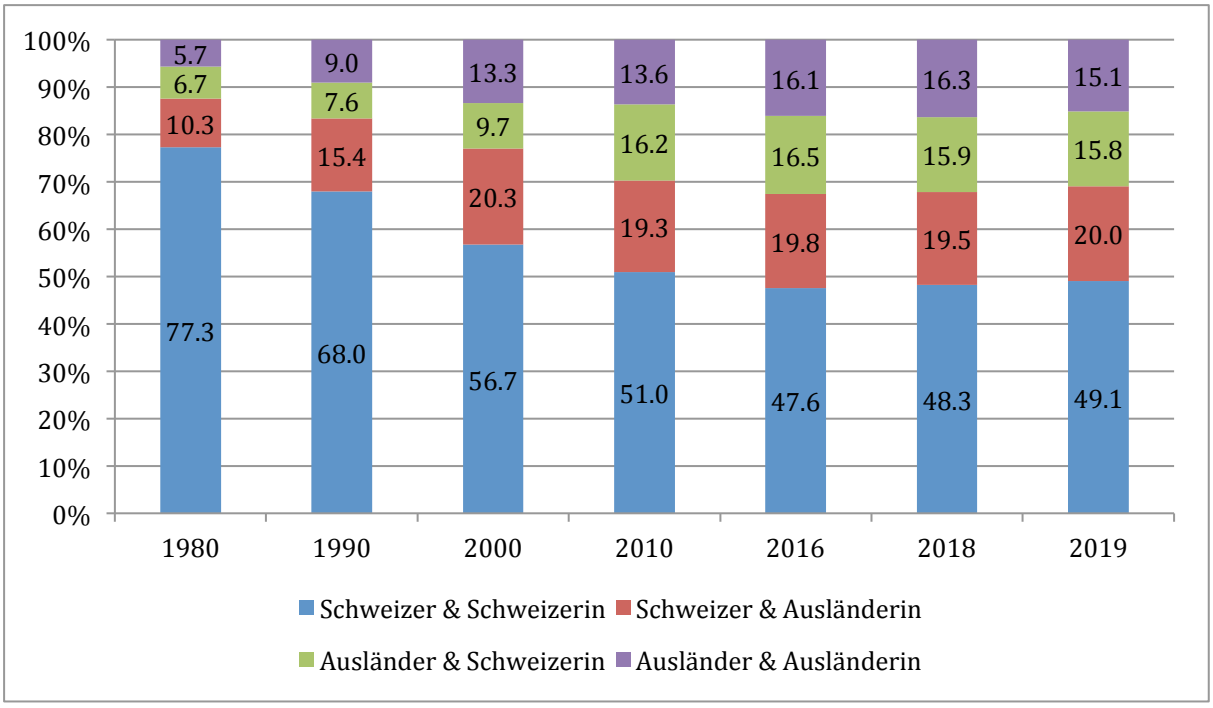


Abbildung 1: Eheschliessende in der Schweiz nach Staatsangehörigkeit in Prozentsatz (Quelle: BFS-BEVNAT, 2020)

Seit den 1980er-Jahren wird eine stetige Zunahme von Heiraten mit einem ausländischen Partner oder einer ausländischen Partnerin verzeichnet. Der Prozentsatz von Eheschliessungen zwischen Schweizern und Schweizerinnen betrug im Jahr 1980 noch deutlich dominant 77.3% und hat sich im Laufe der Zeit immer weiter reduziert auf jeweils 48.3% in 2018 und ca. 49.1% im Jahr 2019[5], was beides weniger als der Hälfte der gesamten Eheschliessungen in der Schweiz entspricht. Im Gegensatz dazu haben sich gemischt-nationale Ehen in der Schweiz immer mehr verbreitet. Am Anfang der 1980er-Jahre wurden knapp zwei aus jeden zehn neuen Eheschliessungen (17%) zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen eingegangen. Im Jahr 2018 führte das Bundesamt für Statistik 40'716 Eheschliessungen in der Schweiz auf und ca. 35.4% dieser Ehen wurden zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen geschlossen (BFS, 2019). Mit anderen Worten waren in 2018 knapp vier aus jeden zehn neu geschlossenen Ehen in der Schweiz Verbindungen von zwei Menschen verschiedener Nationalität – doppelt so viele wie in 1980 und ein knapp sechsprozentiges Wachstum im Vergleich zur Jahrtausendwende. Die Zahl der Eheschliessungen zwischen Schweizern und Ausländerinnen hat sich seit den 1980er-Jahren bis dato verdoppelt (von 10.3% auf 20% gestiegen). Seit der Jahrtausendwende bis dato ist die Zahl ziemlich konstant bzw. stabil geblieben und beträgt durchschnittlich 19.8% der jährlichen geschlossenen Ehen in der

[5] Gemäss den provisorischen jährlichen Ergebnissen des Jahres 2019, siehe Quelle: BFS – BEVNAT (Stand März 2020)

Schweiz. Auf der anderen Seite beträgt die Anzahl der Eheschliessungen zwischen Schweizerinnen und Ausländern gar mehr als das Doppelte (von 6.7% auf 15.8% gestiegen). Im Jahr 2019 wurde mehr als die Hälfte aller Eheschliessungen in der Schweiz mit mindestens einer Person ausländischer Staatangehörigkeit eingegangen, wobei Eheschliessungen zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen ca. 36% ausmachten.

1.4 Chinesen und Chinesisch in der Schweiz

Da ich mich in der vorliegenden Arbeit mit den binationalen Schweizer-chinesischen Familien und deren bilingualen Kindern befasse, ist es sinnvoll, zunächst einen Überblick über die in der Schweiz lebenden Chinesen und Chinesinnen sowie deren Familienstand zu verschaffen. Laut den Statistiken des BFS (2019) lebten im Jahr 2018 insgesamt 19'972 Chinesinnen und Chinesen in der Schweiz. Anfang der 1980er-Jahre betrug die Zahl knapp 2000, d. h., diese Zahl hat sich gegenüber vor fast 40 Jahren um das Zehnfache erhöht. Viele in der Schweiz lebende Chinesinnen und Chinesen sind sehr gut ausgebildet, entweder studieren sie in der Schweiz weiterhin an renommierten Hochschulen, wie z. B. an den beiden ETHs, oder sie arbeiten hier vor allem in der Wissenschaft – in China gibt es viele Spitzen-forschungsuniversitäten und es bestehen zahlreiche Kooperationsabkommen zwischen chinesischen und schweizerischen Universitäten und Forschungsinstitutionen. Andere in der Schweiz angesiedelte Chinesinnen und Chinesen arbeiten oft auch im Tourismus oder in der IT-Branche[6]. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklungen der ständigen chinesischen Bevölkerung in der Schweiz seit den 1980er-Jahren[7].

[6] Schweiz vor allem für Chinesinnen attraktiv (2017). Abgerufen von http://www.srf.ch/news/schweiz/schweiz-vor-allem-fuer-chinesinnen-attraktiv am 12.01.2018.

[7] Die Statistiken über China und Taiwan (Chinesisches Taipei) sind beim BFS separat aufgeführt, was in der folgenden Abbildung übernommen wurde. Die Statistiken zu den Regionen Hongkong und Tibet wurden beim BFS jeweils vor 2001 und 2010 separat aufgeführt und sind seit diesen zwei Jahren jeweils in den Statistiken von China inbegriffen. Damit die betreffenden Statistiken einheitlich dargestellt und somit auch vergleichbar sind, wurden die Daten von Hongkong aus der Zeit vor dem Jahr 2001 sowie die Daten von Tibet aus der Zeit vor dem Jahr 2010 ebenfalls in die jeweiligen jährlichen Statistiken von China integriert.

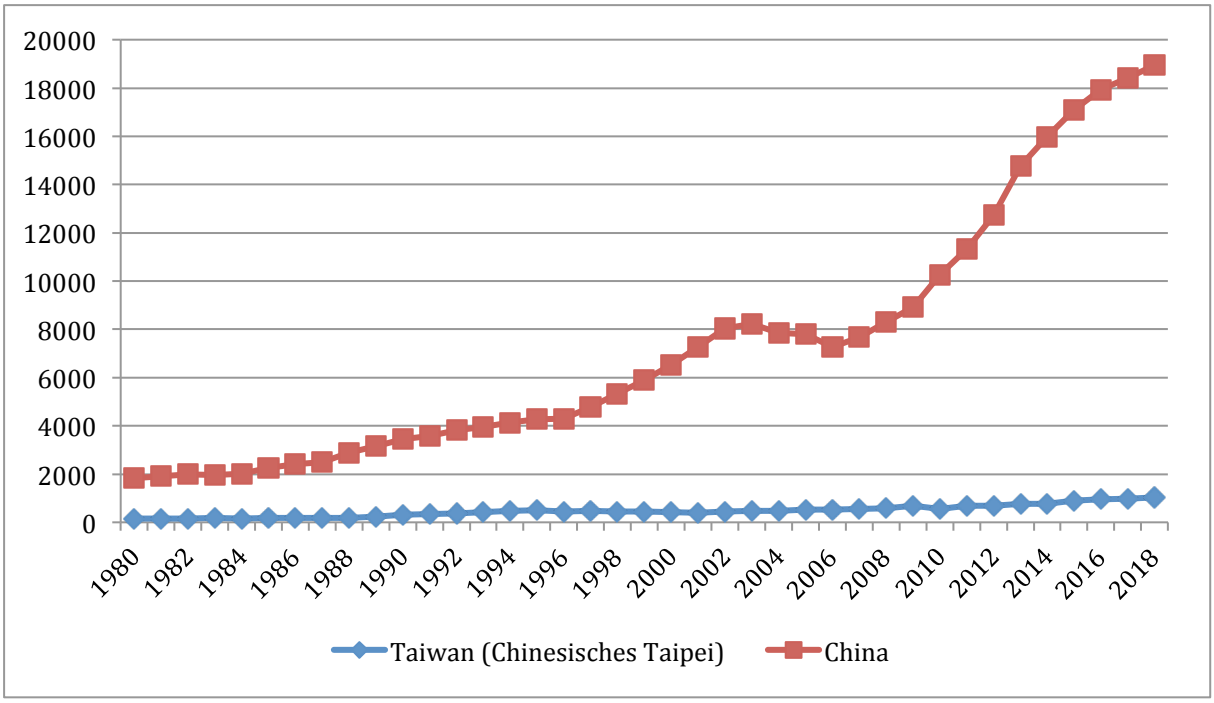


Abbildung 2: Ständige chinesische Wohnbevölkerung (1980-2018) in der Schweiz (Quellen: PETRA (1980-2009), STATPOP (ab 2010), BFS, 2019. Eigene Darstellung).

Es liegt auf der Hand, dass die Festland-Chinesinnen und -Chinesen den grössten Teil der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung in der Schweiz ausmachen, und sie bilden auch die grösste Mandarin sprechende Bevölkerungsgruppe in der Schweiz. Die Anzahl der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung aus der Region Taiwan in 2018 betrug das Siebenfache gegenüber 1980. Im Vergleich dazu zeigt sich bei der Anzahl der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung vom Festland China eine schnellere Entwicklung: Diese war im Jahr 2018 nämlich mehr als zehnmal so hoch wie im Jahr 1980. Seit Anfang der 1980er-Jahre bis zum Jahr 2003 hat die Zahl der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung in der Schweiz ein kontinuierliches Wachstum gezeigt. Zwischen 2004 und 2006 war ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen, und seit 2007 bis dato ist die Zahl der ständig in der Schweiz wohnhaften Chinesinnen und Chinesen im Vergleich zu den Entwicklungen vor der Jahrtausendwende rasant angestiegen. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklungen der jährlichen Einwanderung der ständigen chinesischen Bevölkerung in die Schweiz seit den 1990er-Jahren nach Geschlecht.

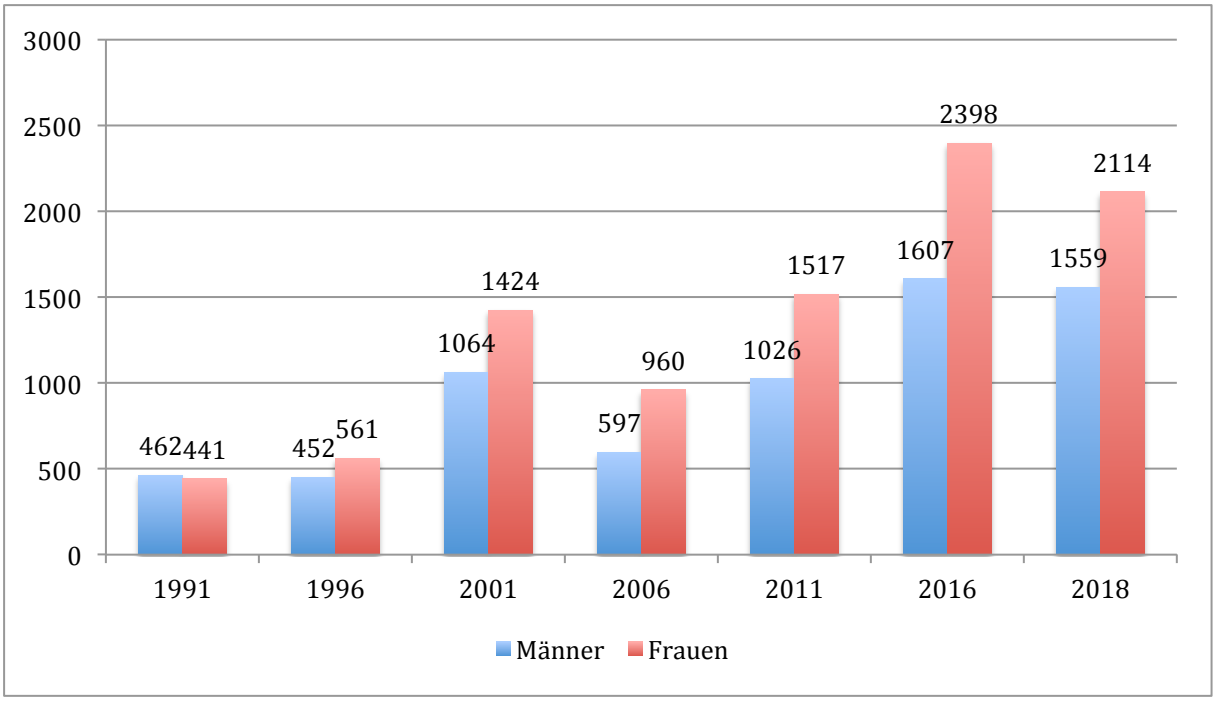


Abbildung 3: Einwanderung der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung[8] in die Schweiz (Quelle: STATPOP, BFS, 2019. Eigene Darstellung)

Die jährliche Einwanderung der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung in die Schweiz war am Anfang der 1990er-Jahre noch ziemlich ausgeglichen unter den Männern und Frauen verteilt. Der Unterschied betrug nur 21 Personen im Jahr 1991 – zur damaligen Zeit sind etwas mehr chinesische Männer als Frauen in die Schweiz eingewandert. Dieses Phänomen hat sich allerdings schnell geändert und es gab seitdem immer mehr ständig wohnhafte Chinesinnen als Chinesen in der Schweiz: In 1996 waren es 109 mehr Chinesinnen als Chinesen, die in die Schweiz eingewandert sind, und im Jahr 2018 betrug diese Differenz 555 Personen. Die bisherige grösste geschlechtsspezifische Differenz bei der Einwanderung der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung in die Schweiz zeigte sich übrigens im Jahr 2016 mit 791 mehr Chinesinnen.

Wie viele binationale Eheschliessungen jährlich zwischen Schweizern und Chinesinnen bzw. zwischen Chinesen und Schweizerinnen eingegangen wurden, wird in der folgenden Abbildung detailliert dargestellt.

[8] Hier werden die Daten vom BFS gleich gehandhabt wie in der Fussnote 7 bereits erläutert.

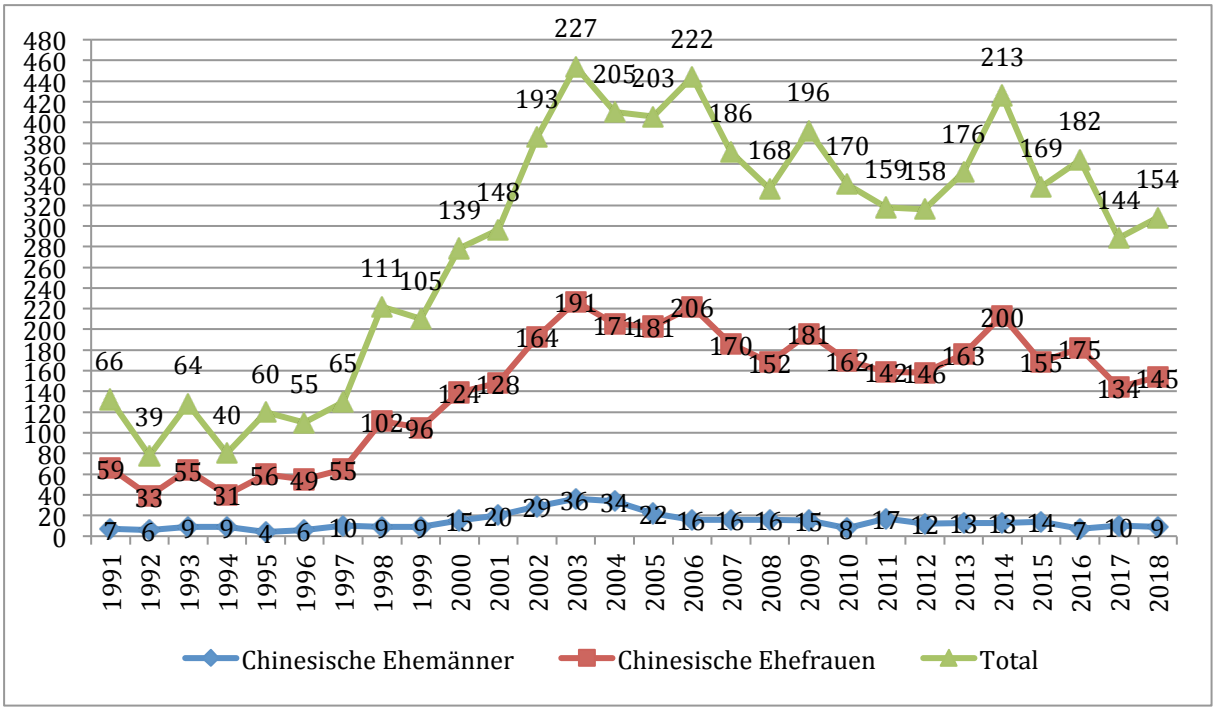


Abbildung 4: Binationale Eheschliessungen in der Schweiz (1991-2018) zwischen SchweizerInnen und ChinesInnen (Quelle: BEVNAT, BFS, 2019. Eigene Darstellung)

Die binationalen Eheschliessungen zwischen Schweizerinnen und Chinesen sind seit den 1990er-Jahren im Grossen und Ganzen in einem ähnlichen Umfang geblieben und verzeichnen jährlich durchschnittlich knapp 14 Paare. Zwischen 2001 und 2005 wurden im Vergleich zu anderen Jahren jährlich mehr Eheschliessungen zwischen Schweizerinnen und Chinesen eingegangen. Die höchste Zahl von 36 Paaren wurde im Jahr 2003 verzeichnet. Im Gegensatz dazu ist die Zahl der Eheschliessungen zwischen Schweizern und Chinesinnen gegen Ende der 1990er-Jahre bis zum Jahr 2003 rasant und konstant gestiegen. Seitdem bis dato hat sich die Zahl dann stabilisiert und beträgt jährlich durchschnittlich ca. 167 Paare. Im Jahr 1991 lag die Zahl der gesamten binationalen Eheschliessungen zwischen SchweizerInnen und ChinesInnen bei 66 und im Jahr 2018 ist sie auf 154 angestiegen – mehr als doppelt so viel verglichen mit vor knapp 20 Jahren. Der bisherige höchste Rekord entstand im Jahr 2003, wo 227 Schweizer-chinesische Eheschliessungen verzeichnet wurden. Nach den Statistiken des BFS sind seit 1991 sozusagen insgesamt 4017[9] Schweizer-chinesische Familien entstanden, die das gesamte Forschungsobjekt der vorliegenden Arbeit bilden, auch wenn sehr wahrscheinlich manche davon keine Kinder haben. Diese Grössenordnung verstärkt mein Forschungsinteresse und unterstreicht zugleich auch den Sinn und die Wichtigkeit dieses Forschungsthemas.

[9] In der Tat müssten noch mehr Schweizer-chinesische Familien entstanden sein, denn die Daten vor 1991 wurden vom BFS nicht erfasst. Andererseits könnte sich die Zahl im Laufe der Zeit aus privaten Gründen auch verändert haben. Da die Zahl hier v. a. als Orientierung dient, wird sie diesbezüglich nicht präzisiert.

Themeneingrenzung und Erkenntnisinteresse

Die Themen der Studien im Rahmen der Bilingualität bzw. der Zweisprachigkeit sind so vielfältig und deren Forschungsmethoden so zahlreich wie jene über die Monolingualen. Die Forschungsthemen umfassen verschiedene Bereiche in den Sozialwissenschaften, Biologie und Geisteswissenschaften. Weltweit untersuchen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Bilingualität aus Entwicklungs-, kognitiven, linguistischen, neurologischen, psycho-linguistischen und soziolinguistischen Perspektiven. Forscher und Forscherinnen konzentrieren sich auf Themen wie die kortikale Organisation der Sprachverarbeitung und die neuronale Verarbeitung der beiden Sprachen bei zweisprachigen Menschen, den bilingualen Spracherwerb von zweisprachigen Kindern, das Erlernen einer Zweitsprache bei Erwachsenen, zweisprachig-lexiko-semantische Darstellung und Verarbeitung, Sprache und Gedächtnis bei den Bilingualen, Sprachverlust und Sprachinteraktion, Kommunikationsstörungen bei zweisprachigen Personen und zahlreiche andere mehr. So viele Facetten stellt Marian (2018, S. 20) fest.

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit der individuellen Bilingualität[10]. Darunter sind simultane Bilingualität und sukzessive Bilingualität zu unterscheiden. Bei der Letzteren hat sich bislang die Aufmerksamkeit von LinguistInnen und PädagogInnen in erster Linie auf den frühen Zweitspracherwerb von Migrantenkindern konzentriert[11]. Bei diesen häufiger untersuchten Phänomenen handelt es sich in den meisten Fällen nicht um eine individuelle Bilingualität aus innerfamiliären Gründen, sondern eine aufgrund der Konstellation Umwelt-Familie. Wie ich bereits in der Einleitung ausführlich erläutert habe, gewinnt die andere Form des Erwerbs einer Bilingualität, nämlich die simultane Bilingualität, in der heutigen Gesellschaft bzw. konkret der Schweizer Gesellschaft immer mehr an Bedeutung. Diese Bilingualität ergibt sich vor allem bei Kindern aus binationalen und bikulturellen Partnerschaften oder Ehen bzw. aus familiären Verbindungen zwischen zwei Elternteilen mit unterschiedlichen Muttersprachen.

[10] Die Bilingualität aufgrund eines gesellschaftlichen Bilingualismus ist kein Untersuchungsobjekt dieser Arbeit.
[11] Da dies nicht das Forschungsthema meiner Arbeit ist, sei hier nur exemplarisch eine inländische neuere repräsentative Studie aus dem Nationalen Forschungsprogramm „Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz“ (NFP 56) erwähnt: *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern* (Moser, Bayer, Tunger & Berweger, 2008).

In denjenigen Studien über die individuelle simultane Bilingualität geht es meistens um zwei Sprachen aus derselben Sprachfamilie. Dies betrifft sowohl Querschnittsstudien (Petersen 1988; Goodz, 1989; Arnberg und Arnberg, 1992; Genesee, Nicoladis und Paradis, 1995; Schmitz, 2006)[12] als auch Longitudinalstudien (Ronjat, 1913; Leopold, 1949a, 1949b, 1970; Volterra und Taeschner, 1978; Taeschner, 1983; Kielhöfer und Jonekeit, 1995; De Houwer 1990; Lanza, 1992, 1997; Gawlitzek-Maiwald und Tracy, 1996; Döpke, 1998; Deuchar und Quay, 1998, 2000; Bernardini, 2004; Thomas, Cantone, Schiemenz & Shadrova, 2013)[13]. Yip und Matthews (2007, S. 3) stellten ausserdem fest, dass nicht-indoeuropäische Sprachen und aussereuropäische Sprachen in der Forschung zum bilingualen Erstspracherwerb auch noch heute grösstenteils ununtersucht bleiben[14]. Die zwei Sprachen Deutsch und Chinesisch gehören nicht nur nicht zu derselben Sprachfamilie, sie sind überdies auf vielen sprachwissenschaftlichen Ebenen grundlegend unterschiedlich. Man findet in der einschlägigen Literatur kaum Forschungsbeiträge bzw. Veröffentlichungen allgemein über simultane Bilingualität in der Sprachkombination Deutsch und Chinesisch, geschweige denn über den bilingualen Erstspracherwerb von Kindern aus Schweizer-chinesischen Familien in der dialektalen Schweiz. Das Letztere und deren familiäre bilinguale Spracherziehung sind bis jetzt nicht untersucht worden und entsprechende wissenschaftliche Beiträge dazu fehlen somit ganz. Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt daher darin, diese Forschungslücke zu schliessen, indem ich mit meinem Untersuchungsprojekt sozusagen ein Pilotprojekt durchführe.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Thematik simultane Bilingualität. Konkret fokussiert sich die Arbeit auf den individuellen bilingualen Erstspracherwerb von Geburt an. Die Untersuchungsgruppe besteht ausschliesslich aus bilingualen Kindern der binationalen

---

[12] Sprachkombinationen sind jeweils Englisch-Dänisch (Petersen), Englisch-Französisch (Goodz), Englisch-Schwedisch (Arnberg und Arnberg), Englisch-Französisch (Genesee, Nicoladis und Paradis), Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch (Schmitz).

[13] Sprachkombinationen sind jeweils Französisch-Deutsch (Ronjat), Englisch-Deutsch (Leopold), Italienisch-Deutsch (Volterra und Taeschner, Taeschner), Deutsch-Französisch (Kielhöfer und Jonekeit), Englisch-Niederländisch (De Houwer), Englisch-Norwegisch (Lanza), Englisch-Deutsch (Gawlitzek-Maiwald und Tracy), Deutsch-Englisch (Döpke), Englisch-Spanisch (Deuchar und Quay), Italienisch-Schwedisch (Bernardini), Deutsch-Walisisch (Thomas, Cantone, Schiemenz und Shadrova).

[14] Yip & Matthews (2007) untersuchten den bilingualen Erstspracherwerb in der Sprachkombination Englisch-Kantonesisch in Hongkong, wo sozusagen die beiden Sprachen die Umgebungs- bzw. Amtssprachen sind, auch wenn das Kantonesische die Majoritätssprache ist. Da Untersuchungen mit der chinesischen Sprache in der Bilingualitätsforschung allgemein so rar sind, ist hier eine andere Publikation von Wang (2008) gleichwohl erwähnenswert. Es handelt sich dabei allerdings nicht um simultane Bilingualität, sondern um den gleichzeitigen Spracherwerb der drei Sprachen Französisch, Chinesisch und Englisch in den USA, wo Englisch die Umgebungssprache ist und die anderen beides Minoritätssprachen sind. Übrigens seien hier auch zwei frühe kurze Aufsätze von Smith (1931, 1935) erwähnt, da diese die allererste veröffentlichte Untersuchung zur englisch-chinesischen Bilingualität darstellen.

und bikulturellen Schweizer-chinesischen Familien in der Deutschschweiz[15], in denen die Muttersprache eines Elternteils die Umgebungssprache ist. Damit möchte ich einerseits die bilingualen Sprachkompetenzen dieser Kinder untersuchen, andererseits die entsprechenden zweisprachigen Spracherziehungen deren Familien beleuchten. Die Familie ist der allererste Ort, an dem das Sprachelernen und die Bildung stattfinden. An den Beispielen der im Forschungsprojekt mitwirkenden Familien zeigt die vorliegende Arbeit exemplarisch auf, wie Schweizer-chinesische bilinguale Familien aus dem dialektalen deutschsprachigen Raum die eigene zwei- oder gar mehrsprachige Situationen im Allgemeinen managen und die familiäre bilinguale Spracherziehung der Kinder handhaben bzw. durchführen. Die vorliegende Arbeit möchte die gewonnenen Erkenntnisse vor allem für die Praxis nutzbar machen im Hinblick darauf, wie sich möglichst harmonisierte [16] deutsch-chinesische bilinguale Sprach-kompetenzen der Kinder aus gemischt-nationalen Familien erfolgreich fördern lassen bzw. wie die familiäre bilinguale Spracherziehung am effektivsten einen Beitrag dazu leisten kann.

In der vorliegenden Arbeit untersuche ich simultan deutsch-chinesische bilingual aufwachsende Kinder aus Schweizer-chinesischen Familien, die zwischen sechs und zehn Jahre alt sind. Für die Wahl dieser Altersgruppe gibt es drei Hauptgründe: (1) Erstens, bei den meisten wissenschaftlichen Publikationen über den bilingualen Spracherwerb von Kindern stehen überwiegend die Kinder im Vorschulalter, unter sechs Jahren, im Mittelpunkt des Interesses (siehe De Houwer, 1990, 1995, 2005, 2009a, 2009b; Meisel, 1989, 2001, 2004; Paradis, 2007; Romaine, 1989, 1996, 1999; Taeschner, 1983; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000 etc.). Übrigens sind ebenfalls zahlreiche Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum nach der PISA-Studie 2001 im Rahmen von Sprachförderung, insbesondere in Bezug auf Vorschulkinder mit Migrationshintergrund, erstellt worden. Da es sich dabei allerdings um den frühen Zweitspracherwerb handelt, sind diese an dieser Stelle zwar nicht weiter relevant, aber die Tatsache, dass sich die Mehrheit der Forschungsstudien im Fachbereich individuelle Bilinguaität − sowohl über den bilingualen Erstspracherwerb als auch über den frühen Zweitspracherwerb - bis jetzt mit unübersehbaren Prioritäten mit den Vorschulkindern befasst hat, ist ein wichtiger Grund, warum ich in der vorliegenden Arbeit eine andere Untersuchungsgruppe bestimmt habe. Denn erstens möchte ich damit eine neue Zielgruppe

[15] Die Kinder aus chinesischen Migrantenfamilien in der Deutschschweiz gehören nicht zu der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit.

[16] Der Terminus „harmonisiert“ bzw. die entsprechende Formulierung „harmonisierte Bilingualität“, die ich in der vorliegenden Arbeit verwende, unterscheidet sich von „balancierte Bilingualität“ bzw. „ausgewogene Bilingualität“; im Gegensatz zu diesen ist mit „harmonisierte Bilingualität“ nicht gemeint, dass beide Sprachen der bilingualen Kinder in allen vier Bereichen der Sprachfähigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) gleichmässig gut entwickelt sein müssten. Detailliert dazu siehe Kapitel 4.

untersuchen, zweitens geht es in meiner Untersuchung darum, die erworbenen bilingualen Sprachkompetenzen der Schulkinder zu beurteilen bzw. zu evaluieren, die sich sozusagen bereits nach der sogenannten sensiblen oder kritischen Phase der Sprachentwicklung befinden. Ein anderer Schwerpunkt meiner Arbeit liegt darin, die Zusammenhänge zwischen den bilingualen Sprachkompetenzen der untersuchten Kinder und den entsprechenden familiären bilingualen Spracherziehungen zu analysieren. (2) Zweitens handelt es sich bei den Kindern in dieser Altersgruppe um Schulkinder, was ein weiterer Grund für meine Auswahl der Untersuchungsgruppe ist. Es ist nämlich von grossem Interesse für mich, herauszufinden, welche Entwicklungen bzw. Unterschiede sich bei den bilingualen Sprachkompetenzen der Kinder nach dem Schuleintritt abzeichnen, da dadurch für die Kinder neben der vertrauten familiären Sprachumgebung noch die neue Sprachumgebung der Schule dazukommt. Ausserdem lernen Kinder unter sechs Jahren normalerweise eine Sprache „beiläufig“ bzw. ohne formellen Unterricht. Dies kann sich ändern, wenn sie ungefähr im Alter von sechs Jahren zur Schule gehen. Die Kenntnisse der Änderungen sowie die neuen Einflussfaktoren für die Sprachentwicklung der Kinder können hilfreich sein für die Förderung einer kontinuierlichen und harmonisierten Entwicklung der bilingualen Sprachkompetenzen dieser Kinder. Das dient wiederum dem Ziel der vorliegenden Arbeit. (3) Drittens, bei den Vorschulkindern bzw. bei den Kindern unter sechs Jahren ist es in der Regel eher schwierig, etwas anspruchsvollere Sprachtests durchzuführen. Die klassische Langzeitstudie über die schrittweise Entwicklung der Sprachkompetenzen, die für Kleinkinder sehr geeignet ist und auch in der Forschungslandschaft durch manche Linguisten bereits erfolgreich vorgenommen wurde (vgl. Ronjat, 1913; Leopold, 1939, 1947, 1949a, 1949b; Saunders, 1982; Taeschner, 1983), würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die für die vorliegende Arbeit konzipierten Sprachtests in beiden Sprachen beinhalten einerseits einen Grammatiktest für die Untersuchung der perzeptiven Kompetenz und andererseits das Erzählen von Bildergeschichten im Hinblick auf die produktive Kompetenz. Gemäss De Houwer (2009a, S. 5-6) ist ein bilinguales Kind erfahrungsgemäss nach dem fünften Geburtstag anfänglich erst in der Lage, eine Geschichte (gut) erzählen zu können, die in einen Kontext eingebettet ist. Eine mögliche bzw. erfolgreiche Durchführung dieser Sprachtests setzt somit auch voraus, dass die zu untersuchenden bilingualen Kinder mindestens im Alter von sechs Jahren bzw. idealerweise etwas älter als sechs Jahre alt sind.

Teil I: Theoretische Grundlagen

2 Bilingualer Erstspracherwerb

2.1 Bilingualität

Gemäss Müller et al. (2011, S. 15) werden im Deutschen die beiden Termini Bilingualität und Bilingualismus synonym verwendet, um sowohl die individuelle Zweisprachigkeit als auch das kollektive gesellschaftliche Sprachphänomen zu bezeichnen. In den englischen Literaturen wird überwiegend derselbe Terminus „bilingualism" für beide Phänomene genutzt, bis auf Hamers und Blanc (2000, S. 6), die zwischen „bilinguality" und „bilingualism" unterscheiden, was sich jeweils auf die individuelle Bilingualität und auf den gesellschaftlichen Bilingualismus bezieht. In meiner Arbeit werde ich den üblichen Sprachgebrauch in den deutschen Literaturen übernehmen und somit die beiden Termini Bilingualität und Bilingualismus als Synonyme[17] betrachten.

Beim Phänomen Bilingualität können sich ausserdem nach Höhle (2010, S. 33-34) auch drei Kategorien unterscheiden lassen – individuell, territorial und institutionell. Zur Kategorie der individuellen Bilingualität gehören jene Individuen, die sich zwei Sprachen entweder simultan oder sukzessiv erworben haben, so dass die beiden Sprachen meistens in qualitativer und quantitativer Hinsicht unterschiedlich beherrscht werden. Der Begriff der territorialen Bilingualität umfasst den aktiven Gebrauch der EinwohnerInnen von zwei Sprachen innerhalb eines bilingualen Gebiets oder Staates. Zu dieser Kategorie der Bilingualität gehören insbesondere jene zahlreichen Gebiete, in denen zwei Sprachen als Mittel zur Alltagskommunikation genutzt werden. Unter institutioneller Bilingualität wird die Anwendung von zwei Arbeits- oder Amtssprachen in einer privaten oder staatlichen Institution verstanden (s. auch Rauch, 2007; Christ, 1998).

2.2 Simultane Bilingualität

Das Alter für den Beginn des Spracherwerbs ist ein entscheidender Aspekt für den Erwerbsprozess. In anderen Worten werden die Spracherwerbstypen anhand des Kriteriums der Zeit definiert. Die klare Unterscheidung zwischen simultanem Spracherwerb und

[17] In der vorliegenden Arbeit wird auch der Begriff Zweisprachigkeit als Synonym zu Bilingualität angewendet.

sukzessivem Spracherwerb ist in der sprachwissenschaftlichen Theorie zwar unumstritten, bei der genauen Festlegung des Zeitpunktes herrscht allerdings keine hundertprozentige Einigkeit.

Oft wird die Ansicht von McLaughlin (1978) zitiert, dass man es als bilingualen Erstspracherwerb bzw. simultane Bilingualität bezeichnen könne, wenn ein Kind bis zum dritten Lebensjahr aus beiden Sprachen Sprachinput erhält. Die Altersgrenze liegt nach Deuchar und Quay (2000, S. 2) hingegen maximal innerhalb des ersten Lebensjahrs (vgl. Meisel, 2007). De Houwer ist die Alterseinschränkung von drei Jahren ebenfalls zu weit gefasst; sie ist der Meinung, dass vom bilingualen Erstspracherwerb nur dann die Rede sein könne, wenn ein Kind bereits im ersten Monat nach der Geburt regelmässig zwei Sprachen ausgesetzt ist (1995, S. 223). Gemäss Romaine (1999, S. 252) müsste die Definition von simultan noch strenger sein; danach könnte man von einer simultanen Bilingualität bzw. von einem bilingualen Erstspracherwerb erst dann sprechen, wenn mit einem Kind von Geburt an zwei Sprachen gesprochen werden. Diese Auffassung teilen auch Grosjean (2010, S. 178) sowie Müller et al. (2011, S. 15). Wächst das Kind also von Geburt an de facto mit zwei Sprachen gleichzeitig auf, handelt es sich um die simultane Bilingualität. Sie ist sozusagen das Sprachvermögen eines Individuums, das sich beide Sprachen gleichzeitig als Muttersprachen in einer natürlichen Sprachumgebung ohne gesteuerten Unterricht erworben hat (siehe auch Müller, 2011, S. 209).

Ich vertrete in meiner Arbeit die Ansicht, dass es nur dann als simultane Bilingualität bezeichnet werden kann, wenn der Spracherwerb von zwei Sprachen dementsprechend auch tatsächlich simultan, sprich von Geburt an, erfolgt ist, so dass es sich bei den beiden Sprachen um Muttersprachen bzw. Erstsprachen handelt – bilingualer Erstspracherwerb. Ansonsten ist ein zeitlich versetzter Erwerb von zwei Sprachen nacheinander im Kleinkindalter als früher Zweitspracherwerb einzuordnen.

Bilingualer Erstspracherwerb (BESE) bezeichnet die Sprachentwicklung bei Kleinkindern, die von der Geburt an zwei Sprachen hören (De Houwer, 2009a, S. 2). BESE-Kinder lernen sozusagen zwei Erstsprachen. Es gibt keine zeitliche Differenz zwischen den beiden Sprachen in Bezug auf den Startpunkt, wann die Kinder begannen, sie zu hören. Aus diesem Grund ist es am besten, bei diesen zwei Sprachen eine Bezeichnung zu verwenden, die keinen Begriff im Sinne von „die erste“ und „die zweite“ beinhaltet (ebd.). Daher werde ich die zwei Sprachen der BESE-Kinder in meiner Arbeit als die Erstsprache A und die Erstsprache B

bezeichnen. Die Erstsprache A ist die Majoritätssprache der Gesellschaft, in der die Familie mit den Kindern lebt.

Wenn Kinder von Geburt an zwei Sprachen hören, ist dies meistens zu Hause oder in der Familie der Fall. Die Familie ist die primäre Umgebung, in der sich Kinder bilingual entwickeln und aufwachsen. Die typische Situation eines bilingualen Erstspracherwerbs ist die, dass die Eltern eines neu geborenen Kindes in dessen Anwesenheit jeweils ihre eigene Muttersprache sprechen. In der Tat werden anfänglich kinderlose Paare mit unterschiedlichen Muttersprachen, die aber vor der Geburt ihres Kindes unter sich nur eine Sprache sprechen, durch die Geburt des Babys umgehend zu einer bilingualen Familie. Nach der Geburt des Kindes beginnt nämlich üblicherweise ein Elternteil damit, mit dem Baby eine andere Sprache zu sprechen, als die, die bislang unter den Eltern gesprochen wurde, während er mit dem anderen Elternteil weiterhin in der ursprünglichen Sprache kommuniziert. In einer alternativen Situation, in der die angehenden Elternpaare möglicherweise von vornherein beide bilingual sind und zu Hause beide zwei Sprachen sprechen, würde diese zweisprachige familiäre Sprachsituation auch nach der Geburt des Babys beibehalten (vgl. De Houwer, 2009a, S. 3-4).

Gemäss De Houwer (ebd., S. 5) sprechen BESE-Kinder im ersten Lebensjahr nicht viel[18] und durch die Interaktion mit Menschen, die regelmässig mit ihnen sprechen, lernen sie bis zu ihrem ersten Geburtstag, sowohl Wörter als auch Sätze in beiden Sprachen zu verstehen. Nach dem sechsten Lebensmonat beginnen zweisprachige Säuglinge zu lallen, und nach ihrem ersten Geburtstag beginnen sie Dinge zu sagen, die wie einzelne Wörter klingen. Um ihren zweiten Geburtstag fangen sie an, Mehrwortäusserungen zu produzieren. Zwischen zwei und drei Jahren nimmt dann die Sprachproduktion von BESE-Kindern wirklich Fahrt auf, viele ihrer Äusserungen bestehen nun aus mehreren Wörtern, die vollwertige Sätze sind. Die entsprechenden wichtigen Schritte bzw. Meilensteine der Sprachentwicklung der BESE-Kinder sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

[18] Hier ist anzumerken, dass in der Tat sowohl bei den monolingualen als auch bei den bilingualen Kindern eine erhebliche Variation in Bezug auf den Zeitpunkt, wann die Kinder zu sprechen beginnen, besteht (Meisel, 2004, S. 95).

Tabelle 1: Sprachliche Meilensteine bilingualer Kleinkinder (Nach De Houwer 2009a, S. 5)

Meilensteine während der Sprachentwicklung der BESE-Kinder	
Wann? (grob)	Was?
0;6[19] – 1;0	Geplapper in Silben
Bei ca. 1;0	Können viele Wörter und Sätze verstehen – in beiden Sprachen
Kurz nach 1;0	Etwas sprechen, was nach einzelnen Wörtern klingt – in einer oder beiden Sprachen
1;6 – 2;0	Deutlich mehr unterschiedliche Wörter sprechen können
Um ca. 2;0	Können zwei Wörter in einem Atemzug sprechen
2;6 – 3;0	Können kurze Sätze sprechen, mit kleinen Elementen, die auch Erwachsene benutzen
Um ca. 3;6	Fremde Erwachsene können die BESE-Kinder in der/den gemeinsamen Sprache(n) meistens gut verstehen
Um ca. 4	Können Sätze sprechen, die aus verschiedenen Abschnitten/Teilsätzen bestehen
4;6 – 5	Fähig, eine kurze Geschichte erzählen zu können, die mit einem Kontext zusammenhängt

Die rezeptiven Fähigkeiten der BESE-Kinder in beiden Sprachen fangen sozusagen um den ersten Geburtstag an. Kurz danach entwickeln sich im Lauf der Zeit auch die produktiven Fähigkeiten in den beiden Sprachen kontinuierlich weiter, bis zum ca. 5. Lebensjahr, wo die BESE-Kinder nach und nach die Fähigkeit beherrschen, eine einfache kurze Geschichte in beiden Sprachen erzählen zu können.

[19] Wie es bei den Studien zur Kindersprache üblich ist, wird in der vorliegenden Arbeit das Alter der Kinder in Jahren und Monaten jeweils durch Strichpunkt getrennt angegeben.

2.3 Hypothesen und Erklärungsansätze des bilingualen Erstspracherwerbs

Das ab den 1970er-Jahren bis heute stets im Mittelpunkt stehende bzw. dominierende Forschungsinteresse in der Spracherwerbsforschung über den bilingualen Erstspracherwerb liegt in der während der letzten Jahrzehnte kontrovers diskutierten Frage nach der Beziehung zwischen den beiden Sprachen der bilingualen Kinder (Müller et al., 2011, S. 97-119; Yip, 2013, S. 123). Dabei wird hauptsächlich über zwei konkrete Fragen diskutiert: Erstens, handelt es sich beim bilingualen Erstspracherwerb um ein einziges Sprachsystem in der Anfangsphase oder um eine Synthese von zwei getrennten bzw. autonomen Sprachsystemen von Anfang an? Zweitens, wenn das Letztere der Fall ist, wird unter den besagten zwei Sprachsystemen interagiert? Wenn ja, inwiefern findet eine solche Interaktion statt? Im Folgenden wird dementsprechend ein Überblick über die diesbezüglich repräsentativsten Hypothesen und Erklärungsansätze in der neueren Bilingualitätsforschung gegeben.

2.3.1 Drei-Phasen-Modell

Volterra und Taeschner (1978) stellten in ihrer Langzeitstudie, die die zwei deutsch-italienisch bilingualen Töchter von Traute Taeschner untersuchte, zum ersten Mal ein Modell des bilingualen Erstspracherwerbs vor, in dem sie drei Phasen der bilingualen Sprachentwicklung beschrieben. Dieses Modell ist in der deutschsprachigen Literatur als Drei-Phasen-Modell bekannt (Müller et al., 2011, S. 97). Demnach besteht der bilinguale Erstspracherwerb aus drei Phasen: In der ersten Phase existiert ein einziges fusioniertes Sprachsystem ohne erkennbare syntaktische Regeln, das Wörter aus beiden Sprachen enthält. Zwei separate Lexika in den beiden Sprachen werden in der zweiten Phase herausgebildet, wobei nur ein einziges syntaktisches System vorhanden ist. Die Differenzierung der zwei Sprachen hinsichtlich des syntaktischen Systems findet erst in der dritten bzw. letzten Phase statt. Nach diesem Modell setzt die sprachliche Differenzierung beim bilingualen Erstspracherwerb zuerst beim Wortschatz und erst später in der Grammatik ein.

Das Drei-Phasen-Modell über die Sprachentwicklung des bilingualen Erstspracherwerbs schien danach eine Zeit lang überzeugend zu sein. In der Tat waren auch Sprachwissenschaftler, wie Leopold (1949a, S. 179, 181, 186), bereits vor Volterra und Taeschner (1978) der Ansicht, dass bilingual aufwachsende Kinder in der Anfangsphase über ein hybrides Sprachsystem mit Elementen aus beiden Sprachen verfügen und somit die beiden Sprachen nicht trennen. Andere Sprachforschende wie z. B. Saunders (1982) sowie Arnberg und Arnberg (1985), um nur einige zu nennen, schlossen sich der Auffassung Volterrras und

Taeschners (1978) an, dass bilinguale Kinder in der Anfangsphase ihrer Sprachentwicklung nur über ein undifferenziertes Ein-Sprach-System verfügen. Doch ab Mitte der 1980er-Jahre ist an dem Modell vermehrt Kritik geübt worden. Zunächst wurde das Modell in den Arbeiten von Genesee (1989) und Meisel (1986, 1989) kritisiert. Genesee (1989) bezeichnet Volterras und Taeschners (1978) Annahme einer fusionierten Anfangsphase eines bilingualen Erstspracherwerbs (1978) als „unitary language system hypothesis". Anhand von Beispielen von gemischtsprachigen und einsprachigen Äusserungen, bei denen eine differenzierte Verwendung der beiden Sprachen je nach sprachlichem Kontext festzustellen war, stand Genesee dem Ein-Sprach-System kritisch gegenüber und hat belegt, dass bilinguale Kinder fähig sind, von Beginn an die beiden betreffenden Sprachen voneinander zu trennen (S. 165-166). Laut Meisel (1989) stellt ausserdem die von Anfang an sprachspezifische Verwendung von grammatischen Regelungen der untersuchten zwei deutsch-französisch bilingualen Kinder als überzeugenden Beleg für die Fähigkeit bilingualer Kinder zur Sprachentrennung dar. Meisel (2003, S. 34) wies weiter darauf hin, dass bilinguale Kinder gemäss neueren Nachweisen in der Forschung bereits in der Einwortphase ca. im zweiten Lebensjahr über zwei getrennte Lexika der beiden Sprachen verfügen.

Auftretende Sprachmischungen bei den bilingualen Kindern, die Volterra und Taeschner (1978) als Folgen eines einzigen fusionierten Sprachsystems im bilingualen Erstspracherwerb interpretiert haben, sind nach Genesee (1989) einerseits Ausdruck der Interaktionen der beiden Sprachen und per se keine Indizien für fehlendes bilinguales Bewusstsein, andererseits nach Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) als Sprachstrategien bzw. Hilfsstrategien zu betrachten. Dies zeigt sozusagen eine pragmatische Sprachkompetenz bilingualer Kinder (vgl. Köppe, 1996, 1997). Andere Studien von De Houwer (1990), Paradis und Genesee (1996), Lanza (1997) sowie Deuchar und Quay (2000) usw. stellten das Drei-Phasen-Modell ebenfalls in vielen Aspekten in Frage. Die Studie von Lanza (1997) mit zwei englisch-norwegisch bilingualen Kindern hat gezeigt, dass erstens die untersuchten Kinder bereits im zweiten Lebensjahr in der Lage waren, ihre beiden Sprachen je nach Kontext und Situation getrennt oder gemischt zu verwenden, zweitens die gemischten Äusserungen der untersuchten bilingualen Kinder keine überzeugenden Beweise für ein fusioniertes Sprachsystem darstellen, denn die untersuchten Kinder verfügten trotz der Dominanz in einer ihrer beiden Sprachen über äquivalente grammatische Kenntnisse in der anderen Sprache und zeigten zudem keine fusionierte Wortstellung. Überdies wird das Drei-Phasen-Modell von Volterra und Taeschner (1978), insbesondere was den Übergang von der zweiten zur dritten bzw. letzten Phase

betrifft, ebenfalls von Lanza (1997) in Frage gestellt, indem sie betont, dass die lexikalischen Mischungen auch nach dem Erwerb syntaktischer Regeln in den beiden Sprachen vorkommen (S. 321). Auch die Publikation von Rizzi (2013) spricht anhand ihrer Untersuchung zum Erwerb der Kongruenz bei deutsch-italienisch bilingualen Kindern gegen das angenommene fusionierte Sprachsystem. Im Folgenden wird die von Annick De Houwer vertretene Antithese des Drei-Phasen-Modells dargestellt.

2.3.2 Separate Development Hypothesis

De Houwer (1990, 2005, 2009b) vertritt in ihrer Hypothese den Standpunkt, dass die morphosyntaktischen Strukturen der beiden Sprachen von bilingualen Kindern sich von Anfang an getrennt voneinander entwickeln und bleiben würden, ausserdem seien die beiden Sprachsysteme zum Grossteil in sich abgeschlossen und würden nicht interagieren.

Die Ergebnisse der Langzeitstudie von De Houwer (1990) mit einem englisch-niederländisch bilingualen Mädchen − ein Kind einer befreundeten Familie von De Houwer − in den Bereichen der morphologischen und syntaktischen Entwicklung unterstreichen die Annahme der getrennten Sprachentwicklung der beiden Sprachen. Es konnte in der Studie nachgewiesen werden, dass die Kenntnis des untersuchten Mädchens über die morphosyntaktischen Eigenschaften in der einen Sprache nicht die Grundlage für ihre Äusserungen in der anderen Sprache darstellte. Das Mädchen konnte sich nämlich überwiegend in beiden Sprachen mit den jeweiligen zielsprachlichen Strukturen äussern.

Diese Hypothese wurde übrigens von Meisel (2001, S. 15-16) als „Autonomous Development Hypothesis“ bezeichnet. Die Sprachdifferenzierung kann jeweils auf phonologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene stattfinden. Ronjat (1913, S. 12, 14, 16, 36, 73) wies auch schon in seiner Studie mehrmals darauf hin, dass sein Sohn Louis von Beginn an über zwei separate Lautsysteme verfügt habe. Auch Deuchar und Quay (2000, S. 45) stehen zu zwei getrennten Phonemsystemen. Aufgrund der festgestellten grossen Anzahl von Äquivalenten aus ihrer Untersuchung über ein englisch-spanisch bilinguales Mädchen trafen Deuchar und Quay (ebd., S. 59, 64) die Aussage, dass das Vorhandensein solcher Bedeutungsäquivalente in den beiden Sprachen des untersuchten Kindes ein notwendiger, aber nicht ausreichender Beweis für die getrennten Sprachsysteme auf der lexikalische Ebene sei. Weiter wiesen Deuchar und Quay (ebd., S. 66) darauf hin, dass die Mehrheit der vorhergehenden Forschung zwei sich separat entwickelnde syntaktische Systeme bei den

bilingualen Kindern ab dem zweiten Lebensjahr festgestellt habe. Anhand der gemischtsprachigen und einsprachigen Äusserungen des untersuchten Mädchens vor dem Alter von zwei Jahren kamen Deuchar und Quay (2000, S. 70-75) zu dem Schluss, die gemischten Äusserungen seien nicht auf ein fusioniertes Sprachsystem zurückzuführen, sondern auf die lexikalische Lücke aufgrund des begrenzten Wortschatzes in der betreffenden Sprache. Ausserdem meinten sie auch, dass das untersuchte Mädchen je nach Kontext und Situation die jeweils passende Sprache auswähle. Die Langzeitstudie von Yip und Matthews (2007) hat mit einer Vielzahl von Daten ebenfalls belegt, dass die untersuchten englisch-kantonesischen bilingualen Kinder über zwei getrennte grammatische Systeme verfügen. Ausserdem unterstützen die Ergebnisse der Langzeituntersuchung von Itani-Adams (2013) mit einem englisch-japanischen bilingualen Mädchen in den Bereichen des Lexikonerwerbs und des Erwerbs der Wortstellung ebenfalls die These getrennter Sprachentwicklungen in den beiden Sprachen der bilingualen Kinder.

2.3.3 Bilingual Bootstrapping Hypothesis

Die von Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) vorgestellte Hypothese ist vor allem dafür bekannt, dass diese die Interaktion der beiden Sprachsysteme bilingualer Kinder befürwortet, zudem bestätigt sie die im Prinzip getrennte Entwicklung der beiden Sprachen. Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) zeigen anhand von Beispielen des von ihnen untersuchten deutsch-englischen bilingualen Mädchens, dass ihre gemischten Äusserungen nicht auf einer undifferenzierten Vermischung der Strukturen der beiden Sprachen basieren, sondern ihre asynchrone Sprachentwicklung in den beiden Sprachen widerspiegeln. Mit dem Begriff „Bootstrapping“, der mittlerweile auch in deutscher Literatur verwendet wird, ist gemeint, dass eine bestimmte Eigenschaft in einer der beiden Sprachen von bilingualen Kindern eine Eigenschaft in der anderen der beiden Sprachen beeinflussen bzw. verändern kann. Gemäss Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996, S. 903) kann die in einer Sprache erworbene Kenntnis, sowohl im Bereich des Wortschatzes als auch auf der syntaktischen Ebene einen vorantreibenden Einfluss auf die andere Sprache ausüben, insbesondere wenn die Kenntnisse in den beiden betreffenden Sprachen unterschiedlich entwickelt sind. Die in der weiter entwickelten Sprache erworbenen Strukturen könnten den Erwerb von ähnlichen Strukturen in der anderen, verhältnismässig langsamer entwickelten Sprache fördern.

Paradis und Genesee (1996, S. 3-4) haben in ihrer Studie über drei englisch-französische bilinguale Kinder drei mögliche Arten von Spracheinflüssen zwischen den beiden Sprachen

angedeutet und sind der Ansicht, dass diese gegenseitigen Spracheinflüsse nicht zu einem fusionierten Sprachsystem führen würden, sondern sich je nachdem als Übertragung, Beschleunigung oder Verzögerung auf der grammatischen Ebene zeigen würden. Ein solcher sprachübergreifender Einfluss wirkt nur auf Teilbereiche einer Sprache und hängt von der jeweiligen Sprachkombination der bilingualen Kinder ab. Ausserdem kommen Übertragung und Beschleunigung in den Fällen vor, bei denen in einer Sprache höhere syntaktische Kompetenz erworben wurde als in der anderen. Hinsichtlich des Spracheinflusses der Beschleunigung beziehen sich Paradis und Genesee (1996, S. 3) auf die Hypothese von Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) und meinen, dass damit eine grammatische Eigenschaft bei den Kindern mit einem bilingualen Erstspracherwerb früher auftrete, als es bei den monolingualen Kindern der Fall sei. Inwieweit die beiden unabhängigen grammatikalischen Systeme eines zweisprachigen Kindes tatsächlich interagieren können, wurde seit Ende der 1990er-Jahre untersucht, nachdem mehr Beweise für die Sprachdifferenzierung bei simultaner Bilingualität gesammelt worden waren.

2.3.4 Cross-Linguistic Influence Hypothesis

Die Cross-Linguistic Influence Hypothesis von Hulk und Müller (2000) sowie Müller und Hulk (2001) geht ebenfalls davon aus, dass es bei den Kindern mit einem bilingualen Erstspracherwerb grundsätzlich kein einziges Sprachsystem, sondern zwei sich autonom entwickelnde Sprachsysteme gibt. Auch die beiden Sprachforschenden sind der Ansicht, dass die zwei Sprachsysteme der bilingualen Kinder nicht vollständig voneinander getrennt seien, sondern unter bestimmten Voraussetzungen Interaktion bzw. gegenseitige Einflüsse zwischen den beiden Sprachsystemen bestehen würden. Im Vergleich zu der Hypothese von Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) werden dabei allerdings nicht nur die positiven Einflüsse im Sinne von Beschleunigung („booster function“, S. 903), sondern auch Aspekte der Verzögerung und Übertragung berücksichtigt. Darüber hinaus liegt ein anderer Unterschied gegenüber der Hypothese von Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) darin, dass der hier belegte Spracheinfluss auf sprachinterne Faktoren und nicht auf sprachexterne Faktoren wie Sprachdominanz zurückgeführt wird. Weiter wird argumentiert, dass ein Spracheinfluss auftreten könne, wenn erstens eine Schnittstelle, beispielsweise zwischen Syntax und Pragmatik, zwischen zwei Grammatikmodulen vorhanden bzw. beteiligt sei, und zweitens, wenn sich die beiden Sprachen in bestimmten syntaktischen Bereichen überlappen würden (Hulk & Müller, 2000, S. 228-229; Müller & Hulk, 2001, S. 2). D. h., eine Sprache verfügt über zwei mögliche Strukturen, wobei eine dieser Strukturen in der anderen der beiden

Sprachen zulässig ist. Die Publikation von Rizzi (2013) hat eben anhand einer syntaktischen Überlappung in der Adjektivstellung in den beiden Sprachen Deutsch und Italienisch den klaren Spracheinfluss des Deutschen auf das Italienische aufgezeigt, der von der Sprachdominanz der untersuchten Kinder unabhängig ist.

2.3.5 Critical Period Hypothesis

Zuletzt hat eine allgemein zwar veraltete, aber teilweise dennoch gültige Hypothese ebenfalls ihren Platz. Diese Hypothese von Lenneberg (1967) betrifft nicht speziell den bilingualen Erstspracherwerb, sondern den allgemeinen Spracherwerb und spricht davon, dass erfolgreicher Erstspracherwerb generell nur in den ersten Lebensjahren eines Menschen, die sogenannte kritische Periode, möglich sei. Danach sei es nicht möglich, die volle Kompetenz, vor allem im grammatischen Bereich, zu erlangen. Denn auch das Zeitfenster für den Erstspracherwerb werde geschlossen sein, wenn der Prozess der Lateralisierung zu Beginn der Pubertät abgeschlossen werde. Diese Hypothese ist zwar in Bezug auf die Aussage über die Konstellation bzw. den Zusammenhang zwischen der Hemisphäre, Läsionen des Gehirns und Sprachfähigkeit offensichtlich veraltet bzw. überholt, allerdings hat die Ansicht einer allgemeinen Annahme von einer kritischen bzw. sensiblen Phase des Erstspracherwerbs seine Gültigkeit behalten können (vgl. Szagun, 2006, S. 248-255). In der neueren Literatur dazu schlagen übrigens manche Forscherinnen und Forscher im Vergleich zu Lenneberg eine kritische Periode mit einem engeren Zeitrahmen vor, bei Chilla, Rothweiler und Babur (2013, S. 50) z. B. ein Zeitfenster der sprachlichen Sensibilität zwischen vier und sieben Jahren.

2.3.6 Zwei Monolinguale in einer Person?

Die in den vorherigen Abschnitten dargestellten Hypothesen der zwei getrennten Sprachsysteme der bilingualen Kinder bzw. die von der Mehrheit der sprachwissenschaftlichen Studien der neueren Zeit anerkannte Sprachtrennung der betreffenden beiden Sprachen bilingualer Kinder bedeutet nicht, dass ein bilinguales Kind die Summe zweier monolingualer Kinder darstellt. Unter Bezugnahme auf drei verschiedene Bereiche (erstens der Vergleich zwischen den Monolingualen und den Bilingualen, zweitens das Erlernen und Vergessen von Sprachen und drittens die Sprachmodi bilingualer Personen, in denen sie sich während ihrer täglichen Interaktionen befinden) hat Grosjean (1989, S. 6; vgl. 2010b[20]) die Ansicht der zweisprachigen bzw. ganzheitlichen Sicht der Bilingualität

[20] Laut Grosjean erschien dieser Aufsatz erstmals im Jahr 1985 als gleichnamiger Artikel im *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, S. 467–477.

(*wholistic view of bilingualism*) beschrieben und diskutiert, dass eine bilinguale Person nicht die Summe von zwei vollständigen oder unvollständigen monolingualen Personen sei. Bilinguale Kinder haben ein einzigartiges und spezifisches sprachliches Profil, das nicht einfach als Zusammensetzung zweier monolingualer Profile betrachtet bzw. beschrieben werden kann. Diese ganzheitliche Sichtweise legt nahe, dass eine bilinguale Person ein integriertes Ganzes ist, das nicht einfach in zwei separate Teile zerlegt werden kann. Die Koexistenz und ständige Interaktion der betreffenden beiden Sprachen führen zu einer anderen, aber vollständigen sprachlichen Einheit.

Um diese ganzheitliche Sichtweise näher zu erläutern, hat Grosjean (2010b) die Situation bzw. den Vergleich zwischen Monolingualen und Bilingualen anhand von Sportlern der drei verschiedenen Sportarten – Hochspringer, Kurzstreckenläufer (Sprinter) und Hürdenläufer – zutreffend dargestellt: Ein Hürdenläufer vereint zwei Arten von Kompetenzen – solche von einem Hochspringer und solche von einem Kurzstreckenläufer. Damit hat er argumentiert, dass eine bilinguale Person in vielerlei Hinsicht wie ein Hürdenläufer sei. Eine bilinguale Person ist ein integriertes Ganzes, ein einzigartiger und spezifischer Sprecher-Hörer und nicht die Summe von zwei monolingualen Personen. Bilinguale Personen haben Kompetenzen in den betreffenden beiden Sprachen und möglicherweise in einem dritten Sprachsystem, das eine Kombination der beiden ist, so weit entwickelt, dass dies seinen oder ihren Bedürfnissen und denen der Umwelt entspricht.

De Houwer unterstreicht in ihrer Studie, dass das von ihr untersuchte bilinguale Kind Kate, trotz der Tatsache als eine kompetente bilinguale Sprecherin mit ähnlicher Sprachkompetenz jeweils in den beiden Sprachen wie monolinguale Kinder, keine sogenannte doppelte Monolinguale sei (1990, S. 339; vgl. De Houwer, 2009a). Ihre bilinguale Sprachkompetenz sei nicht einfach die Summe der Kompetenzen von zwei Monolingualen jeweils in der einen Sprache der beiden. Das Kind wechselte geübt und geschickt je nach GesprächsparterInnen zwischen ihren beiden Sprachen und gemischtsprachigen Äusserungen. Jedoch richtete sie sich kaum an monolinguale SprecherInnen mit gemischtsprachigen Äusserungen oder in einer Sprache, der diese nicht mächtig sind. Montrul (2016, S. 15) fasste in ihrem aktuellen Beitrag zusammen, dass Forschungen von mehreren Jahrzehnten gezeigt hätten, dass die Vorstellung von zwei Monolingualen in einer (bilingualen) Person ein Mythos („myths“) bzw. Irrtum sei.

2.3.7 Mythen über die kindliche Bilingualität

Ebenso wie die verschiedenen Hypothesen über die „Mechanismen“ bzw. die Funktionsweisen einer simultanen Bilingualität kontrovers diskutiert wurden, gibt es auch unterschiedliche Meinungen, Vorurteile bzw. Mythen über die Auswirkungen einer simultanen Bilingualität.

Ein Thema, das oft im Vordergrund der Skepsis steht und viele Eltern beunruhigt, ist die Geschwindigkeit bzw. der Entwicklungsprozess des Spracherwerbs von den bilingual aufwachsenden Kindern, da einige Leute die Ansicht vertreten, dass die simultane Bilingualität den Spracherwerb der Kinder verzögere. Man glaubt, dass dieses Phänomen sich negativ auf den Erstspracherwerb des Kindes auswirke (Grosjean, 2010a, S. 179, 218, 227). Die kindliche Zweisprachigkeit wurde lange Zeit als Sonderfall des Spracherwerbs, sogar als eine Art Seltsamkeit und Abnormalität („oddity or abnormality“), angesehen (Meisel, 2001, S. 12). Grosjean (2010a, S. xv, 179, 227) erklärt und argumentiert, dass diese negative Sichtweise, die bereits Mitte des 20. Jahrhunderts populär gewesen sei, falsch und ein Mythos („myths“) bzw. Irrtum sei. Er wies darauf hin, dass zweisprachige Kinder, da sie mit zwei Sprachen umgehen müssten, sich in gewisser Weise zwar von einsprachigen Kindern unterschieden, aber definitiv nicht in Bezug auf die Spracherwerbsgeschwindigkeit. Weiter erläutert er, dass viele Untersuchungen gezeigt hätten, dass die Entwicklungen des Spracherwerbs bei den bilingualen Kindern nicht verzögert seien. De Houwer (2005, S. 41) ist derselben Ansicht: “Children who have been regularly and frequently exposed to two languages from birth […] are no different from children growing up with just one language as far as the general course of morphosyntactic development is concerned” und sie vertritt die Meinung (2009a, S. 13), dass es keinen Beweis für die oft gehörte Besorgnis der Eltern oder die geglaubte Meinung der Gesellschaft gebe, dass die BESE-Kinder, als eine gesamte Gruppe kategorisiert, bei den Sprachentwicklungen viel langsamer seien als die Kinder, die monolingual aufwüchsen. De Houwer (1995; 2005; 2009b, S. 40) stellt fest, dass die bilinguale Sprachentwicklung denselben grundlegenden Schritten folgt wie bei der monolingualen Sprachentwicklung, d. h. der allgemeine Prozess bzw. die Meilensteine der Sprachentwicklung der bilingualen Kinder, die von Geburt an regelmässig Sprachkontakte mit zwei Sprachen hätten, seien weitgehend identisch mit denen von monolingualen Kindern. Nach Romaine (1989, S. 195) belegen die meisten Studien über die Syntaxentwicklung, dass „bilingual children seem to pass through the same developmental milestones in much the same order and the same way in both their languages as monolinguals do in their respective

languages“. Auch Bialystok (2001, S. 66, 69; vgl. 1991) geht davon aus, dass die bilinguale syntaktische und phonologische Entwicklung sich nicht von der monolingualen unterscheide. Watson (1991, S. 44) sieht auch in der Ähnlichkeit der phonologischen Entwicklung den Beleg, dass Monolinguale und Bilinguale dieselben Erwerbsprozesse durchliefen. Grosjean (2010a, S. 180) spricht sich dafür aus, dass „The development of two vocabularies by bilingual children also seems to follow the pattern found in all children“. Ebenfalls gibt es keinen Beweis für den Mythos bzw. das allgegenwärtige Vorurteil, dass junge bilinguale Kinder verwirrt seien und mit ihren beiden Sprachen nicht zurechtkommen könnten (De Houwer, 2009a, S. 72). Überdies fügte De Houwer (2009b, S. 29) noch hinzu, im Vergleich zum frünkindlichen Zweitspracherwerb sei der bilinguale Erstspracherwerb in vielerlei Hinsicht dem monolingualen Erstsprachwerb ähnlicher. Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000, S. 517-519) berichteten, dass die sprachlichen Entwicklungs-phasen der bilingualen Kinder mindestens in der stärkeren Sprache (jedoch auch sehr wahrscheinlich in der schwächeren) denen der monolingualen Kinder entsprächen. Ausserdem ist Meisel (2004, S. 95) der Ansicht, dass es nicht wahr sei, dass bilinguale Kinder, verglichen mit ihren monolingualen Peers, allgemein später anfingen zu sprechen, da sowohl bei den monolingualen als auch bei den bilingualen Kindern eine erhebliche Variation in Bezug auf den Zeitpunkt existiere, wann die Kinder zu sprechen begännen.

Ein anderer Mythos bzw. Irrtum, der lange vorherrschte, liegt nach Grosjean (2010a) darin, dass man meint, bilinguale Personen beherrschten ihre beiden Sprachen gleich und perfekt (vgl. Baker, 2000, S. 5). Die Bilingualen werden in Bezug auf ihre Sprachkompetenz und das Gleichgewicht in ihren beiden Sprachen beschrieben und bewertet. Die sog. ‚echte’ bilinguale Person wird seit Langem als diejenige angesehen, die ihre zwei Sprachen gleichermassen und vollständig fliessend verwendet (Grosjean, 2010b, S. 21). Grosjean (2010a) widerlegt diese Ansicht und argumentiert, dass bilinguale Personen in der Tat ihre Sprachen so gut kennen würden, wie sie sie (jeweils) brauchten: Einige Bilinguale seien in einer Sprache dominant, andere könnten in einer ihrer Sprachen nicht lesen und schreiben. Weitere andere beherrschten eine ihrer Sprachen nur passiv und schliesslich beherrsche (nur) eine sehr kleine Minderheit der Bilingualen ihre beiden Sprachen gleich gut und perfekt. Dazu unterstreicht er, es sei wichtig zu beachten, dass die Bilingualen ebenso wie die Monolingualen sehr unterschiedlich seien (S. 21). Weiter spricht Grosjean (2013b, S. 11-12) von einer Komplementarität der beiden Sprachen bilingualer Personen, die ihre beiden Sprachen in

unterschiedlichen Bereichen und Situationen verwendeten, wodurch die jeweiligen Sprachkompetenzen unterschiedlich entwickelten.

Es besteht nicht selten die Meinung, dass das bilinguale Aufwachsen irgendwie schlecht sei und dieser Nachteil daher verhindert werden solle – also unter der Annahme, dass das bilinguale Aufwachsen immer eine (freie) Wahl sei. Für Familien mit einem Elternteil, der die EB als seine Muttersprache hat und mit dem eigenen Kind in einem Land lebt, wo die Majoritätssprache nicht die EB, sondern die EA, die Muttersprache des anderen Elternteils, ist, ist es nicht wirklich eine ‚freie' Wahl. Denn es wäre arg unnatürlich, künstlich und je nachdem emotional fast unmöglich für den betreffenden Elternteil, nicht in der Sprache mit seinem Kind zu sprechen, mit der er oder sie selbst aufgewachsen ist – selbst wenn er oder sie nun ein kompetenter bilingualer Erwachsener wäre (vgl. De Houwer, 1995). Wächst ein Kind in einer bilingualen oder mehrsprachigen Gesellschaft auf, so erwirbt es diese Sprachen unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit. Die entsprechende Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird selbstverständlich im Alltag gelebt und als etwas ganz Normales angesehen, wobei es auch vielfältige Möglichkeiten der Verwendung dieser Sprachen gibt. Wenn es sich aber bei der Zweisprachigkeit des Kindes neben der Umgebungssprache um eine Minoritätssprache handelt, machen sich die Eltern allerdings oft Sorgen wegen möglicher Vorurteile, Nachteile oder allgemein der negativen Meinungen der Umwelt.

2.4 Formen der Bilingualität

Wie im vorherigen Abschnitt erläutert, verfügen bilinguale Personen über unterschiedliche Sprachkompetenz in ihren beiden Sprachen bzw. die betreffenden zwei Sprachen sind eher selten in gleicher Art und Weise entwickelt. Es ist zwischen aktiver Bilingualität und passiver Bilingualität zu unterscheiden. Bilinguale Personen sind meistens in einer ihrer beiden Sprachen dominant und in der Literatur wird ebenfalls diskutiert, wie eine dementsprechende balancierte Bilingualität aussehen könnte.

2.4.1 Aktive Bilingualität vs. passive Bilingualität

Bei einer aktiven Bilingualität kann das Kind in seinen beiden Sprachen aktiv kommunizieren und diese produzieren. Im besten Fall werden die beiden Sprachen in Wort und Schrift gleichermassen beherrscht. Dennoch ist es nicht immer realistisch, höhere Sprachkompetenz in der Sprache zu erlangen, die nicht die Majoritätssprache bzw. die Umgebungssprache ist, da dem Kind dabei oft ausreichende Sprachinputs bzw. Anwendungsmöglichkeiten fehlen.

Nicht selten beobachtet man das Phänomen bei den BESE-Kindern, dass sie zwar zwei Sprachen verstehen, jedoch nur eine Sprache aktiv sprechen bzw. in der anderen Sprache nicht produzieren können. Dieses Phänomen wird in den Fachliteraturen als passive Bilingualität bezeichnet. Die passive Bilingualität der Kinder kommt etwa in jeder vierten bilingualen Familie vor (De Houwer, 2009a, S. 7).

Beim simultanen Erstspracherwerb sehen sich fast alle Eltern binationaler bzw. bilingualer Familien früher oder später während der familiären bilingualen Spracherziehung damit konfrontiert, dass das bilingual aufwachsende Kind im Lauf der Zeit zunehmend dazu übergeht, nur eine seiner beiden Sprachen aktiv bzw. die andere Sprache nur passiv anzuwenden (Bogdain, 1989, S. 247). Wenn der Kontakt mit einer bestimmten Sprache minimal oder nur auf das Zuhause beschränkt ist, wird ein bilinguales Kind in dieser Sprache nicht das gleiche Kompetenzniveau wie monolinguale Gleichaltrige erreichen. Sein sprachlicher Fortschritt kann somit auf eine passive oder rezeptive Bilingualität begrenzt sein (Baker, 2000, S. 47).

In der Praxis beobachtet man häufig die passiven Formen einer Bilingualität, wenn beispielsweise (1) ein Kind zwar Kontakt mit einer bestimmten Sprache hat, aber von ihm kein aktiver Gebrauch in dieser Sprache verlangt oder erwartet wird. Das Kind besitzt zwar rezeptive Fähigkeiten der Sprache, kann aber die Sprache nicht aktiv produzieren. (2) Ein Elternteil spricht die Majoritätssprache mit dem Kind und der andere Elternteil spricht die Minoritätssprache mit dem Kind. Verfügt der Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache über gute Sprachkenntnisse in der Majoritätssprache, wird sehr wahrscheinlich Letztere die Elternsprache und die Familiensprache in dieser bilingualen Familie sein. Dies führt oft dazu, dass das Kind viel stärker der Majoritätssprache ausgesetzt ist und somit auch die Notwendigkeit der Minoritätssprache nicht sieht. Wenn sich der betreffende Elternteil weiterhin in der Minoritätssprache an das Kind richtet, bleibt diese Sprache sehr wahrscheinlich in einem passiven Zustand beim Kind erhalten. Denn somit bleibt das Sprachumfeld für das Kind erhalten. Mit solch wertvollem Sprachinput, auch wenn das Kind selbst nicht aktiv die Sprache produziert, wird es später mit diesem sprachlichen Hintergrund trotzdem schnelle Fortschritte in seiner passiven Sprache machen können, wenn der aktive Gebrauch mal erforderlich wird, z. B. beim Besuch der erweiterten Familie im Land der Minoritätssprache oder beim Besuch von Sprachunterricht der betreffenden Sprache usw.

Dieses passive Wissen ist also für eine zukünftige aktive Bilingualität dennoch von Vorteil. Hinzu kommt noch, dass die Kinder nach Szagun (2006, S. 179-180) Sprachen primär durch Zuhören erwürben. Darum ist der Stellenwert von einer passiven Bilingualität nicht zu unterschätzen und selbst bei einer passiven Bilingualität eines Kindes sollte die familiäre bilinguale Spracherziehung nicht aufgegeben werden.

2.4.2 Dominante Bilingualität vs. balancierte Bilingualität

Nach Grosjean (1989, S. 6) verwenden die Bilingualen ihre beiden Sprachen für unterschiedliche Zwecke in unterschiedlichen Lebensbereichen mit unterschiedlichen Personen. Da die Bedürfnisse und Verwendungen der beiden Sprachen normalerweise eben sehr verschieden sind, spricht eine Bilinguale ihre beiden Sprachen selten gleich gut oder vollständig fliessend. Das Niveau der Sprachkenntnisse in jeder der beiden Sprachen hängt von der Notwendigkeit der Verwendung der Sprache ab und ist domänenspezifisch. Auch wenn es einige bilinguale Personen geben könnte, die in den beiden Sprachen in einer oder mehreren Dimensionen als völlig gleich kompetent angesehen werden könnten, existiert kein tatsächliches zweisprachiges Gleichgewicht (Grosjean, 2008). Personen mit einer dominanten Bilingualität[21] beherrschen eine ihrer beiden Sprachen besser, und diese Sprache wird in der Regel häufiger verwendet und wahrscheinlich auch leichter verarbeitet als die andere. Dies mit der dominanten Bilingualität ist in Wirklichkeit bei den meisten bilingualen Personen der Fall. Eine solche dominante Bilingualität ist allerdings kein statischer Zustand und wird sich im Lauf der Zeit abhängig von den Lebensumständen weiterentwickeln bzw. verändern können (Baker & Prys Jones, 1998, S. 12; Montrul, 2016, S. 15).

Eine balancierte bilinguale Person ist gemäss Li Wei (2000, S. 6) eine Person, deren Beherrschung der betreffenden beiden Sprachen in etwa gleichwertig ist; im Gegensatz dazu ist eine Person mit einer dominanten Bilingualität eine Person, die eine ihrer beiden Sprachen besser beherrscht und diese auch wesentlich häufiger als die andere Sprache verwendet. In den meisten Literaturen umfasst der Begriff „balancierte Bilingualität“ solche bilingualen Personen mit altersgerechter Kompetenz in ihren beiden Sprachen. Mit anderen Worten, diese Personen würden über die Sprachkompetenz eines gleichaltrigen Muttersprachlers in jeder ihrer beiden Sprachen verfügen, die beiden Sprachen gleichermassen gut beherrschen und sozusagen ein Gleichgewicht zwischen ihren beiden Sprachen haben. Jedoch definiert bzw.

[21] Auf die dominante Bilingualität wird an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen, da das Phänomen der Sprachdominanz bei den bilingualen Personen anschliessend im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt wird.

beschreibt der Begriff ein idealisiertes Konzept, welches nicht viel mit der grossen Mehrheit der Zweisprachigen zu tun hat. Eher selten wird in Wirklichkeit eine bilinguale Person in beiden Sprachen bei den vier Sprachfertigkeiten gleichermassen kompetent sein und ein Gleichgewicht zwischen ihren beiden Sprachen haben. Die sogenannten balancierten Bilingualen sind eher die Ausnahmen (Baker, 2011, S. 3, 8; 2000, S. 5).

Treffers-Daller sprach in ihrem Beitrag (2016, S. 242-243) das Thema der Definition erneut an und brachte zur Diskussion, wie eine balancierte Bilingualität in der Tat zu definieren sei bzw. wie diese „Balance" anhand der Sprachkompetenzdimension (*language proficiency dimension*) und der Sprachgebrauchsdimension (*language-use dimension*) bewertet werden solle. Wenn man die Sprachdominanz in Bezug auf die Kompetenzdimension definiert, wäre eine balancierte Zweisprachige eine Person, die in beiden Sprachen in verschiedenen Bereichen wie z. B. Grammatik, Wortschatz usw. oder über die vier Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben hinweg die gleichen Kenntnisse aufweist. Jedoch wäre es schwierig, die Dominanz in einer Sprache der bilingualen Personen begrifflich so zu fassen, dass es ein universelles Phänomen ist, welches alle Aspekte von Wissen, Können, Präferenz und Gebrauch betrifft. Denn obwohl bilinguale Personen oft selbst eine Vorstellung davon haben, welche Sprache ihre insgesamt stärkere Sprache ist, ist es bei näherer Betrachtung allerdings häufig der Fall, dass die Sprachdominanz je nach Bereich und Funktion, für den die Sprachen verwendet werden, oder je nach Instrumenten, mit denen sie gemessen werden, variiert. Ausserdem ist es noch schwieriger zu verstehen, was es bedeutet, eine balancierte bilinguale Person zu sein, wenn das Konstrukt so zu interpretieren ist, dass es sich dabei auf eine sogenannte „perfekte Balance" zwischen den betreffenden zwei Sprachen bezieht.

3 Sprachbesonderheiten der Bilingualen

Die zwei Sprachen bilingualer Personen sind nicht voneinander isoliert, sondern sie stehen in Kontakt, sie beeinflussen sich gegenseitig und können sich funktional ergänzen. Der Gebrauch von zwei Sprachen führt bei den Bilingualen zu Wechselwirkungen in unterschiedlichen bzw. individuellen Ausprägungsgraden. Folgende Erscheinungsbilder kommen bei den meisten Bilingualen häufig vor. Erstens: Bilinguale Personen haben in der Regel fast immer eine dominante Sprache (Sprachdominanz). Zweitens: Bilinguale Personen wechseln oft von Situation zu Situation zwischen den Sprachen (Code-Switching). Drittens: Bilinguale Personen mischen einzelne Elemente der einen Sprache in die andere (Code-

Mixing). Viertens: Bilinguale Personen übertragen bestimmte Regeln der einen Sprache in die andere (Interferenz). Nicht zuletzt existiert oft das Phänomen der Sprachverweigerung bei den bilingualen Kindern. Im Folgenden werden diese fünf Sprachmerkmale der Bilingualen näher erläutert.

3.1 Sprachdominanz

Sowohl frühere als auch die aktuellen Fallstudien der Bilingualitätsforschung zeigen, dass alle bilingualen Kinder inklusive simultan bilingual aufwachsende Kinder häufig unterschiedliche Fähigkeiten in ihren beiden Sprachen haben, unter denen oft eine Sprache dominant ist (Schmeisser et al., 2016, S. 37). Selbst unter den simultan bilingualen Kindern mit der gleichen Sprachkombination wird oft festgestellt, dass die betreffenden beiden Sprachen unterschiedlich beherrscht werden. Ein bilinguales Kind wird somit z. B. in der Sprache EA, im Vergleich zur Sprache EB, als dominanter bezeichnet oder als fortgeschrittener in der Sprache EA oder EB als ein anderes bilinguales Kind mit derselben Sprachkombination (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016, S. 2).

Der Hauptgrund für die Entstehung der Sprachdominanz in einer Sprache liegt nach Grosjean (1982, S. 189; 2010a, S. 191) darin, dass das bilinguale Kind einer seiner beiden Sprachen intensiver ausgesetzt ist und diese auch mehr benötigt, um mit Menschen in der unmittelbaren Umgebung zu kommunizieren (siehe auch Montrul, 2016, S. 17). Es ist nämlich selten, dass beide Sprachen während der simultanen bilingualen Sprachentwicklung im gleichen Umfang benötigt und im gleichen Masse entwickelt werden. Ausserdem ist Grosjean (1982, S. 190; 2010a, S. 192) der Meinung, dass der Haupteffekt der Sprachdominanz nicht nur darin bestehe, dass die stärkere Sprache besser entwickelt sei als die schwächere, sondern auch darin, dass die stärkere Sprache die schwächere beeinflusse.

Die Sprachdominanz ist eindeutig mit kontextbezogenen Faktoren, insbesondere mit den Anwendungsbereichen, verknüpft. Zu den sprachexternen Faktoren, die zur Erklärung der Sprachdominanz beitragen können, gehört unter anderem die Präferenz für die Verwendung der betreffenden Sprache, wenn die Bedingungen der Sprachwahl, die Menge des Sprachinputs, die Verwendung jeder Sprache und die Geschwindigkeit des Spracherwerbs es erlauben (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016, S. 5; vgl. Schmeisser et al., 2016). Die aktuelle Studie von Schmeisser et al. (2016, S. 64) hat neben den anderen wieder einmal bestätigt, dass die Menge des Sprachinputs in einer Sprache eine wichtige Rolle bei der

Entwicklung der Sprachdominanz bilingualer Kinder spielt und die dominante Sprache eines bilingualen Kindes häufig mit der Majoritätssprache bzw. Mehrheitssprache übereinstimmt – auch wenn dies nicht unbedingt sein muss. Zusätzlich ist die Häufigkeit der Sprachinputs ein treibender Faktor für die Entwicklung der Sprachdominanz und ein zuverlässiges Mass für die Vorhersage ihres Auftretens (Schmeisser et al., 2016, S. 43). Da die Menge des Sprachinputs und die Häufigkeit des Sprachgebrauchs für die Sprachdominanz sowie die Sprachkompetenz eine entscheidende Rolle spielen, kann eine bilinguale Person, die beide Sprachen EA und EB verwendet, je nach Umfang vom Sprachinput und hinsichtlich der Verwendung dieser Sprachen entweder in der Sprache EA oder in der Sprache EB dominant sein, was wiederum zu unterschiedlichen Sprachkompetenzen führt. Die Sprache, in der eine bilinguale Person dominant und umfassend kompetenter ist, wird oft als die starke oder die stärkere Sprache bezeichnet, während die schwache oder die schwächere Sprache häufig als diejenige betrachtet wird, in der sie allgemein weniger gut sind (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016, S. 5).

3.1.1 Sprachdominanz und Sprachkompetenz

In vielerlei Hinsicht sind Sprachkompetenz und Sprachdominanz eng miteinander verbunden, und die beiden sind nach Montrul (2016, S. 15-16) nicht als völlig gleichwertig zu behandeln, sondern die Sprachkompetenz sollte als eine Dimension der Sprachdominanz betrachtet werden. Die Sprachkompetenz wird allgemein als Sprachfähigkeit und Sprachgeläufigkeit in einer Sprache definiert, während die Sprachdominanz sich auf das relative Gewicht und die Beziehung der beiden Sprachen einer bilingualen Person in Bezug auf Sprachgebrauch und Kompetenzniveau bezieht. Die Sprachdominanz impliziert also ein relatives Kontroll- oder Einflussverhältnis zwischen den beiden betreffenden Sprachen. Bilinguale Personen weisen möglicherweise eine ähnliche Sprachdominanz auf, können sich jedoch in Bezug auf das Niveau der Sprachkompetenz unterscheiden, die sie jeweils in jeder Sprache erreicht haben.

Nach Ansicht von Montrul (2016, S. 16-17) umfasst die Sprachdominanz drei Bestandteile: die Sprachkompetenz, den Sprachinput als einen externen Bestandteil sowie Kontext und Gebrauch als einen funktionalen Bestandteil. Die folgende Abbildung zeigt dementsprechend die Unterscheidung zwischen der Sprachdominanz und Sprachkompetenz.

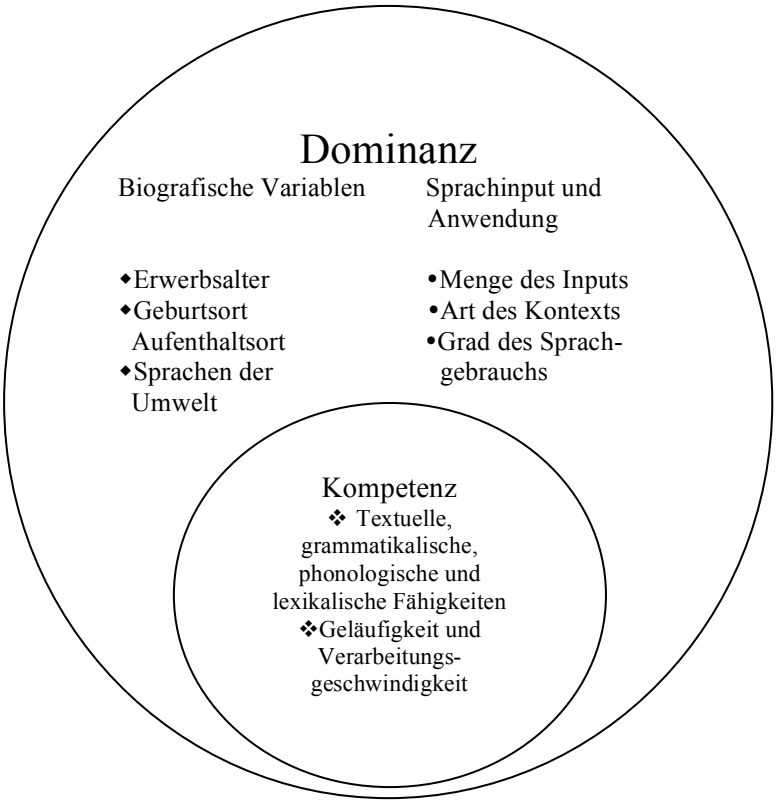


Abbildung 5: Verhältnis zwischen der Dominanz und der Kompetenz (Montrul, 2016, S. 17).

So gesehen ist die Definition der Sprachdominanz breiter als die der Sprachkompetenz, weil sie die beiden Sprachen einer bilingualen Person, biografische Variablen und die sprachexternen Bedingungen berücksichtigt, unter denen die beiden Sprachen erworben oder verwendet werden. Einige Studien haben gezeigt, dass die Sprachdominanz eine Rolle bei der Bestimmung der Sprachwahl sowie bei der Häufigkeit und den Einschränkungen vom Sprachumschalten (Code-Switching) bei bilingualen Kindern spielt (Montrul, 2016, S. 17).

3.1.2 Sprachdominanz und Sprachgeläufigkeit

Ein wichtiger Bestandteil der Sprachdominanz ist gemäss Grosjean (2016, S. 84) die Sprachgeläufigkeit. Obwohl das Komplementaritätsprinzip (*Complementarity Principle*) nach ihm den Schwerpunkt auf die Verwendung der Sprache legt, hat es einen indirekten Einfluss auf die Sprachgeläufigkeit. Denn wenn eine Sprache nur in weniger Bereichen und mit einer begrenzten Anzahl von Personen gesprochen wird, wird sie nicht so sehr entwickelt wie eine Sprache, die in mehreren Einsatzgebieten und mit viel mehr Leuten verwendet wird. Gerade weil die Bedürfnisse und der Gebrauch der Sprachen normalerweise sehr unterschiedlich sind, entwickeln bilinguale Personen nicht in allen ihren Sprachen dieselbe und vollständige Sprachkompetenz. Dies gilt auch für bestimmte Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben. Viele

bilinguale Personen brauchen in manchen ihrer Sprachen nicht zu lesen und/oder zu schreiben und haben daher diese Fähigkeiten nicht entwickelt. Selbst wenn sie Lese- und Schreibfähigkeiten in ihren zwei Sprachen haben, sind die Kompetenzniveaus häufig auch unterschiedlich, weil die Bedürfnisse für diese Fähigkeiten nicht in jeder Sprache gleich sind.

3.1.3 Sprachdominanz ist nicht statisch

François Grosjean (2010a, S. 85-90) hat seine eigene Sprachentwicklung als Beispiel genommen und damit gezeigt, dass die Sprachdominanz nicht konstant bleibt. Er hat seine Sprachdominanz beschrieben, die sich über einen Zeitraum von etwa 50 Jahren viermal geändert hat. Während zwei Perioden, die je etwa 10 Jahre lang dauerten, war die zweite Erstsprache seine dominante Sprache. Man kann daher nicht immer davon ausgehen, dass eine bestimmte Erstsprache automatisch die dominante Sprache einer bilingualen Person ist. Der persönliche Sprachverlauf bzw. die Sprachgeschichte einer bilingualen Person kann zu verschiedenen Zeitpunkten ganz unterschiedliche Konfigurationen aufweisen (Grosjean, 2013b, S. 13). Auch die Beobachtungen von De Houwer (1990, 2007, 2009a) zeigen auf, dass sich die Dominanz der einen Sprache über die ganze Lebensspanne einer bilingualen Person wiederholend ändern kann – normalerweise in Abhängigkeit von dem empfangenen Sprachinput von einer der zwei Sprachen. Der Sprachinput ist sozusagen der Schlüsselfaktor für die Entwicklung der Sprachdominanz. Andere Studien zeigen ebenfalls, dass rezeptive Kompetenz sich schnell in produktive Kompetenz verwandeln kann, wenn der Input in der rezeptiven Sprache (später im Leben) erhöht werden kann. Die Sprachdominanz ist kein statisches, sondern ein dynamisches Phänomen, wobei, je nachdem, die eine Sprache an Stärke verlieren kann, während die andere Sprache die dominierende wird (siehe auch Heredia and Altarriba, 2001, S. 167; Magaña, 2018, S. 328).

3.2 Code-Switching

Bevor ich in diesem Abschnitt und im nächsten Abschnitt auf die zwei Begriffe Code-Switching und Code-Mixing eingehen werde, möchte ich hier zuerst auf die zusammenhängenden Beziehungen eingehen, um erstens einen Überblick über die Thematik zu verschaffen und zweitens die beiden voneinander zu unterscheiden. Die erwähnten Begriffe gehören beide zum Phänomen bzw. Konzept der Sprachmischung[22] (*language mixing*), die sich als der Oberbegriff für verschiedene Erscheinungsformen des Auftretens von

[22] Nach Romaine (1996, S. 573) ist das Phänomen der Sprachmischung auf den innerhalb einer bilingualen Person abspielenden Sprachkontakt zurückzuführen, wobei die betreffenden zwei Sprachen regelmässig und für längere Zeit interagieren.

Elementen einer Sprache in Sequenzen einer anderen Sprache darstellt. Die Verwendung der beiden Begriffe ist in der Literatur je nach Kriterien und Sichtweisen ganz unterschiedlich (vgl. Müller et al., 2011, S. 175-177).

In Arbeiten wie von Köppe und Meisel (1995, S. 277) sowie von Meisel (1994, S. 414; 1989, S. 36-37) werden beispielsweise die zwei Begriffe nach grammatischen, pragmatischen und soziolinguistischen Sichtweisen voneinander unterschieden. Während Code-Mixing als gemischte Äusserungen eine Art Verstoss gegen grammatische und pragmatische Regeln bedeutet, zeigt Code-Switching die Fähigkeit einer bilingualen Person, die Sprache je nach externen Faktoren wie z. B. dem Gesprächspartner, dem situativen Kontext, dem Gesprächsthema usw., angepasst auszuwählen bzw. zu verwenden (Köppe & Meisel, 1995, S. 277). Diese Ansicht impliziert sozusagen einen qualitativen Unterschied zwischen der Sprachmischung bei Erwachsenen und bei Kindern. Demnach ist bei den bilingualen Kindern eher von Code-Mixing die Rede, bevor sie die pragmatischen und soziolinguistischen Regularitäten des Sprachwechsels beherrschen. Allerdings gibt es neuere Studien, die dem widersprechen (vgl. Basnight-Brown & Altarriba, 2007, S. 77-79). Ganz anders werden Code-Mixing und Code-Switching in der Arbeit von Muysken (2000, S. 1) nach strukturellen Kriterien jeweils als äusserungsinterne Mischung („intra-sententiales Code-switching“) und äusserungsexterne Mischung („inter-sententiales Code-switching“) bezeichnet. Muysken (ebd.) unterscheidet zwischen Code-Switching und Code-Mixing insofern, als Code-Switching allgemein das Phänomen des Sprachwechsels innerhalb einer Konversation bezeichnet, während Code-Mixing solche Fälle betrifft, wo lexikalische Elemente und grammatikalische Merkmale aus den betreffenden zwei Sprachen in einer Äusserung auftreten (siehe auch Müller et al., 2011, S. 191, 231). Überdies kommt es in der Literatur auch vor, dass die zwei Begriffe synonym verwendet werden (vgl. Heredia & Altarriba, 2001).

In der vorliegenden Arbeit verwende ich den Begriff Code-Switching in der Bedeutung der äusserungsexternen Mischung beim Auftreten der Sprachmischung in zwei verschiedenen Äusserungen im selben Gespräch bzw. beim Übergang von einer Äusserung zur nächsten. Den Begriff Code-Mixing verwende ich hingegen in der Bedeutung der äusserungsinternen Mischung beim Auftreten der Sprachmischung innerhalb derselben Äusserung.

Code-Switching spiegelt sprachliche und kommunikative Strategien bilingualer Personen wider, die miteinander sprechen (Grosjean, 1989, S. 10). Die Fähigkeit, von der einen Sprache in die andere umzuschalten, ist sowohl eine wichtige kommunikative Leistung als

auch ein praktisches kommunikatives Mittel bilingualer Personen zur Erweiterung des sprachlichen Ausdrucks. Code-Switching geschieht im Verlauf eines Gespräches am häufigsten, wenn bilinguale Personen anderen bilingualen Personen mit derselben oder mit einer ähnlichen Sprachkombination begegnen. Wenn sie sich miteinander unterhalten, verwenden sie beide Sprachen wechselnd und wählen je nachdem bewusst oder unbewusst die Konversationssprache aus (vgl. Baker, 2000, S. 31; Li, 2000, S. 16; Milroy & Muysken, 1995, S. 7).

Grosjean (2013a; 2013b, S. 14-17; 1989, S. 8) unterscheidet zwischen dem „monolingualen Modus“ und dem „bilingualen Modus“ bilingualer Personen. Bei ersteren verwenden bilinguale Personen nur eine ihrer beiden Sprachen mit monolingualen Sprechern dieser Sprache, während die andere, die sozusagen nicht-geforderte Sprache in den monolingualen Gesprächssituationen deaktiviert wird. Bei letzteren, dem „bilingualen Modus“, wo bilinguale Personen zusammen sind und die Möglichkeit des Code-Switchings haben, sind die betreffenden Sprachen in solchen bilingualen Gesprächssituationen beide aktiviert. Yip (2013, S. 125-126) wies ausserdem darauf hin, dass die alltägliche Kommunikation der bilingualen Kinder ebenfalls zwischen diesen zwei Modi wechselt. Mit monolingualen SprecherInnen befindet ein bilinguales Kind sich im monolingualen Modus mit einer aktivierten Sprache, während es hingegen bei der Anwesenheit bilingualer SprecherInnen oder SprecherInnen jeweils von den beiden Sprachen zum bilingualen Modus mit beiden aktivierten Sprachen wechselt.

Baker (2000, S. 31) und Grosjean (2010a, S. 52-53) bemerken, dass das Phänomen des Code-Switchings von bilingualen Personen von monolingualen Personen oft als negativ betrachtet werde, weil sie glaubten, dies weise auf ein Defizit hinsichtlich der Beherrschung beider Sprachen hin, sodass sich bilinguale Personen nicht angemessen in einer Sprache ausdrücken könnten oder Code-Switching zu irgendeiner Form von „semilingualism“ (Halbsprachigkeit) führen könne. Studien haben jedoch gezeigt, dass es sich dabei um eine wertvolle sprachliche Strategie handelt. Code-Switching passiert nicht zufällig oder unkontrolliert. Es gibt normalerweise einen beträchtlichen Zweck und eine Logik für die sich wechselnden Sprachen während der Kommunikation. Meisel (1994, S. 415) stellte ebenfalls bereits fest, dass es sich bei Code-Switching um eine Fähigkeit und nicht um ein Defizit handele und dass dieses Sprachumschalten nicht beliebig, sondern unter Berücksichtigung der soziolinguistischen, pragmatischen Aspekte und grammatikalischen Regularitäten stattfinde. Li (2000, S. 17)

unterstrich die geschickte Integration grammatikalischer Regelungen der betreffenden beiden Sprachen beim Code-Switching bilingualer Personen und hob einen wichtigen Aspekt hervor, und zwar, dass die beiden beteiligten Sprachen nicht dieselbe Rolle beim Satzbau spielten: In der Regel legt eine Sprache den grammatikalischen Rahmen fest, während die andere bestimmte Elemente bereitstellt, die in diesen Rahmen passen. Code-Switching ist daher keine einfache Kombination von zwei Settings der grammatikalischen Regeln, sondern die grammatische Integration einer Sprache in die andere Sprache.

Weiter hat Grosjean (2010a) zwei Vorurteilen gegenüber Code-Switching widersprochen. Erstens: Sprachmischung wie Code-Switching geschähe aus reiner Faulheit bilingualer Personen. Zweitens: Bilinguale Kinder mischten ihre Sprachen immer. Code-Switching ist nach Grosjean (ebd., S. 52-57) ein sehr häufiges Verhalten bei den Bilingualen, die mit anderen Bilingualen sprächen. Dabei seien die beiden Sprachrepertoires verfügbar und könnten nach Belieben verwendet werden. Das Code-Switching erlaube es nämlich, das Richtige zu verwenden, ohne auf Übersetzungen zurückgreifen zu müssen, die dem, was man ausdrücken wolle, nicht gerecht würden. In anderen Situationen, z. B. wenn Bilinguale mit Monolingualen sprächen, mischten sie nicht ihre Sprachen und blieben dann bei nur einer Sprache. Auch wüssten bilinguale Kinder die verschiedenen Situationen zu unterscheiden, also wann sie ihre Sprachen mischten und wann sie dies nicht könnten (Grosjean, 2010a, S. 197-199): Sie wissen ganz genau mit den Monolingualen nur die eine Sprache (die Muttersprache der betreffenden monolingualen Person/Personen) sprechen zu müssen, da die Kommunikation ansonsten nicht gelingt. Auf der anderen Seite sind bilinguale Kinder auch sehr pragmatisch. Wenn sie eine bestimmte Sprache mit einer bestimmten Person sprechen und wissen, dass die Person auch ihre andere Sprache spricht, ist es nicht verwunderlich, dass bilinguale Kinder im Gespräch bei Bedarf die andere Sprache einbringen. Magaña (2018, S. 327) berichtete übrigens in einem aktuellen Beitrag, dass im Bildungsbereich einige LehrerInnen und Eltern besorgt seien, dass das Code-Switching bilinguale Kinder verwirren könne, oder sie betrachten bilinguale Kinder als solche mit unzureichenden Sprachkompetenzen in den beiden Sprachen. Dazu äusserte sie, wenn bilinguale Kinder Möglichkeiten hätten, zwischen ihren Sprachen wechseln zu können, würden nicht nur ihre Identitäten gestärkt, sondern sie verfügten dadurch auch über mehr sprachliche Ressourcen, sodass sie sich besser ausdrücken könnten (Magaña, 2018, S. 327).

Die wichtigen Gründe und Funktionen von Code-Switching (einschliesslich der bilingualen Kinder und Erwachsenen) liegen sowohl im sprachinternen bzw. linguistischen Bereich als

auch in den aussersprachlichen bzw. sozialen und psychologischen Bereichen. Baker (2000, S. 34-36) hat diese wie folgt zusammengefasst (siehe auch Grosjean, 2010a, S. 53-57): (1) Wenn eine bilinguale Person ein Wort oder einen Ausdruck in einer Sprache nicht kennt, kann eine andere Sprache an die Stelle gesetzt werden und sie vertreten. (2) Bestimmte Begriffe oder Konzepte werden angemessener, zielgerichteter und besser in der anderen Sprache ausgedrückt. (3) Bilinguale Personen können die Sprachen wechseln, um einen Begriff oder eine Idee ohne ein Äquivalent in der Kultur der anderen Sprache auszudrücken. In anderen Worten, Code-Switching kann geschehen, um ein sprachliches Bedürfnis nach einem bestimmten Wort oder einem Ausdruck zu befriedigen: Wenn z. B. ein Lebensbereich bzw. ein Gesprächsthema eng mit einer bestimmten Sprache verbunden ist bzw. von dieser eher abgedeckt wird als der, den die bilinguale Personen gerade in einem Gespräch verwendet, wird sie die Wörter und Ausdrücke aus der anderen Sprache einbringen, die sie benötigt. Dies geschieht entweder, weil solche Wörter und Ausdrücke die einzigen sind, die bilinguale Personen können, oder weil diese gerade am leichtesten verfügbar sind. (4) Code-Switching kann verwendet werden, um ein bestimmtes Wort oder seine zentrale Funktion in einem Satz hervorzuheben bzw. um einen Punkt klarzustellen. (5) Code-Switching in die Majoritätssprache kann z. B. eine Aufforderung bekräftigen. (6) Code-Switching in die Minoritätssprache kann Freundschaften oder Familienbindungen verstärken. Es wird die gemeinsame Identität und die Freundschaft kommuniziert, wenn von der üblichen Majoritätssprache zu der Heimat- oder Minoritätssprache gewechselt wird, die sowohl die sprechende Person als auch die Zuhörende gut verstehen. In ähnlicher Weise kann das Code-Switching auch das Bedürfnis zeigen, sich in eine Gruppe aus Personen mit ähnlichen Merkmalen integrieren zu wollen. (7) Wenn eine bilinguale Person sich auf ein früheres Gespräch bezieht, das in einer anderen Sprache stattgefunden hat, kann sie authentisch in den ursprünglichen Worten berichten. (8) Code-Switching kann manchmal den Wunsch signalisieren, an einem Gespräch teilnehmen zu wollen. (9) Code-Switching kann auf eine Stimmungsänderung innerhalb des Gesprächs hinweisen. (10) Code-Switching spiegelt häufig eine Änderung der Einstellung oder Beziehung wider. Ein Sprachwechsel signalisiert eine Verringerung der sozialen Distanz mit wachsender Solidarität und Verbindung. Es wird z. B. ein Witz in einer Sprache erzählt, aber die Schlüsselstelle wird in einer anderen Sprache wiedergegeben. Dies geschieht nicht nur, weil er besser in der anderen Sprache ausgedrückt werden kann, sondern die gemeinsamen Werte und Erfahrungen einer bestimmten Gruppe werden damit hervorgehoben. Das ist ein übliches gemeinsames Merkmal in vielen Sprachen und Kulturen, sowohl im Osten als auch im Westen. (11) Ein Wechsel von der

Minoritätssprache in die Majoritätssprache kann auch auf den Wunsch des Sprechers hinweisen, den Status zu erhöhen, eine Distanz zum Hörer zu schaffen oder eine formellere Geschäftsbeziehung darzustellen. (12) Nicht zuletzt kann man mit einem Code-Switching auch Personen von einem Gespräch ausschliessen.

Aus den Erläuterungen von Baker (2000) und von Grosjean (2010a) geht hervor, dass es eine ganze Reihe von Ursachen und Funktionen für das Code-Switching von bilingualen Personen gibt. Allerdings betreffen nicht alle der oben erwähnten Punkte das Phänomen vom Code-Switching bei den bilingualen Kindern. In der Literatur wird vor allem die lexikalische Lücke, inkl. schneller zugänglich/abrufbar, als die Hauptursache für das Code-Switching bilingualer Kinder unterstrichen (vgl. Deuchar & Quay, 2000, S. 70-75; Genesee, 1989, S. 167; Kielhöfer & Jonekeit, 1995, S. 58-59; Meisel, 1989, S. 14; 1994, S. 415). Code-Switching ist die geschickte und zielgerichtete Art und Weise, in der bilinguale Personen zwischen ihren beiden Sprachen wechseln. So können nach Baker und Prys Jones (1998, S. 37) auch bereits sehr kleine Kinder – anstatt ihre beiden Sprachen zu verwechseln – praktisch und zielgerichtet zwischen den Sprachen wechseln, indem sie sich mit ihrem besser verfügbaren Vokabular und der Grammatik ausdrücken. Code-Switching erfolgt häufig von der schwächeren Sprache des bilingualen Kindes in die stärkere oder dominante Sprache des Kindes. Ein bilinguales Kind kann auch seine Sprachen wechseln, wenn ein Wort oder eine Phrase in der anderen Sprache einfacher oder leichter auszusprechen ist.

3.3 Code-Mixing

Wie im vorherigen Abschnitt im Voraus erläutert, ist mit dem Begriff Code-Mixing die äusserungsinterne Mischung gemeint, d. h. diese Art von Sprachmischung tritt innerhalb derselben Äusserung auf. Verglichen mit dem Begriff Code-Switching, beschreibt Code-Mixing nach Baker (2000, S. 32) vor allem die Änderungen auf der Wortebene in den Äusserungen, d. h., wenn sich ein oder zwei Wörter in einem Satz in die andere Sprache ändern. Demnach ist eine Äusserung wie *Anna reads un livre*. (Beispiel 1) ein Beispiel für Code-Mixing. Im Vergleich dazu kann ein Satz wie *I'm starving, je rentre à la maison*. (Beispiel 2) als Code-Switching betrachtet werden. Gemäss dem Konzept von Myers-Scotton (1993, S. 82-83) handelt es sich bei der Sprachmischung in der Form von Code-Mixing vor allem um die Basis- und Matrixsprache, welche die grammatischen Strukturen vorgibt. Beim Code-Mixing werden die lexikalischen Elemente der anderen Sprache in die Basis- bzw. Matrixsprache eingebettet (siehe auch Baker, 2000, S. 31). Das Konzept bzw. die Definition

der Matrixsprache wird allerdings von anderen Studien über frühkindliche Sprachmischung im Hinblick auf die womöglich fehlenden Hinweise (grammatische Morpheme) auf die Matrixsprache in Frage gestellt (vgl. Cantone, 2007, S. 67-69; Yip, 2013, S. 135-136).

Nach der Ansicht von Muysken (2000, S. 3-10) sind die oben genannten Beispiele gar beide als Phänomene vom Code-Mixing zu betrachten, die jeweils zu den zwei Unterkategorien „alternation" (Beispiel 2) und „insertion" (Beispiel 1) gehören. Es handelt sich um „alternation", wenn der Sprachwechsel innerhalb einer Äusserung unter Berücksichtigung der Grammatiken und Lexika beider Sprachen geschieht: Im Beispiel 2 ist das französische Satzsegment weder in das Englische integriert noch umgekehrt. Beide Satzteile sind eigenständig in der jeweiligen Sprache sowohl lexikalisch als auch grammatikalisch korrekt. Im Gegensatz dazu ist eine Integration der Sprachmaterialien (lexikalische Elemente oder ganze Bestandteile) bei „insertion" vorhanden, d. h., Sprachmaterialien aus einer Sprache werden in die Satzstruktur der anderen Sprache eingefügt: Im Beispiel 1 ist eine französische Determinatorphrase in einen englischen Satz eingebettet.

Muysken (2000, S. 6) illustrierte mit dem Beispielsatz *Bueno, in other words, el flight que sale de Chicago around three o'clock*. noch eine dritte Unterkategorie von Code-Mixing, die als kongruente bzw. übereinstimmende Lexikalisierung (*congruent lexicalization*) bezeichnet wird. Dieser Begriff bezieht sich auf eine Situation, in der die beiden Sprachen eine grammatikalische Struktur teilen, die lexikalisch mit Elementen aus beiden Sprachen gefüllt werden kann: „The term congruent lexicalization refers to a situation where the two languages share a grammatical structure which can be filled lexically with elements from either language. The mixing of English and Spanish could be interpreted as a combination of alternations and insertions, but the going back and forth suggests that there may be more going on, and that the elements from the two languages are inserted, as constituents or as words, into a shared structure" (Muysken 2000, S. 6-7).

Die Gründe, warum Code-Mixing bei den bilingualen Personen auftritt, sind einigen von denen für das Code-Switching sehr ähnlich. Code-Mixing erfolgt in der Regel aufgrund der Kommunikationsbedürfnisse, also z. B. wenn ein bestimmtes Wort nicht in der einen Sprache zur Verfügung steht bzw. kein Äquivalent in der anderen Sprache hat oder wenn bestimmte Wörter in der anderen Sprache geläufiger sind, woraufhin bilinguale Personen auf eine andere

Sprache zurückgreifen und die Wörter schliesslich in dieser einen anderen Sprache einfügen und somit den ganzen Satz in der letzten Sprache vollenden.

3.4 Interferenz

Bilinguale Personen sprechen ihre beiden Sprachen oft nicht gleichmässig mit einer muttersprachlichen Gewandtheit. Oftmals beeinflusst die dominante bzw. stärkere Sprache die schwächere Sprache. Ein solcher Einfluss wird als Interferenz bezeichnet. Laut Grosjean (2010a, S. 68; 1996, S. 167; 1994, S. 1656-1657) sind Interferenzen Abweichungen von der gesprochenen (oder geschriebenen) Sprache, die sich aus den Einflüssen der deaktivierten Sprache (im oben erwähnten „bilingualen Modus“) ergeben, und sie gehören zu den bilingualen Personen. Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 71-72) verstehen unter Interferenz, „dass sich Regeln der beiden Sprachen überlagern und es dadurch zu Umstrukturierungen kommt, was sich nach aussen in bestimmten Fehlern manifestieren kann“. Mackey (2000, S. 40-41) versteht unter Interferenz „the use of features belonging to one language while speaking or writing another”. Weiter vertritt Mackey die Meinung, dass die Interferenzen nicht immer und unter allen Umständen die gleichen Auswirkungen im gleichen Umfang bedeuteten, sondern je nach Medium, Diskursstil, Register (soziale Rolle des Sprechers) und Kontext, den die bilinguale Person gerade verwendeten, variieren könnten. In den Interferenzen zeigt sich häufig der Effekt von der Sprachdominanz. Sprachliche Elemente der dominanten Sprache werden in die schwächere Sprache übertragen und es handelt sich dabei laut Grosjean (1982, S. 299) um den unfreiwilligen Einfluss („involuntary influence“) einer Sprache auf die andere. Seiner Ansicht nach besteht der Haupteffekt der Sprachdominanz nicht nur darin, dass die stärkere Sprache besser entwickelt sei als die schwächere, sondern auch darin, dass die stärkere Sprache die schwächere Sprache beeinflusse (ebd., S. 190).

Interferenzen können auf allen Ebenen einer gesprochenen oder geschriebenen Sprache stattfinden, insbesondere in der Phonologie, auf der lexikalischen Ebene und in der Syntax (Grosjean, 2010a, S. 70-72; 1996, S. 167-168). Im Folgenden werde ich auf die verschiedenen Arten von Interferenzen näher eingehen.

3.4.1 Phonetisch-phonologische Interferenz

Beispiele für Interferenzen auf der Ebene der Phonologie sind ein Akzent oder die vorübergehende falsche Aussprache von Wörtern mit Konsonanten oder Vokalen aus der jeweiligen anderen Sprache. Hoffmann (1991, S. 96) stellte fest, dass phonologische

Interferenz oft als ein ausländischer Akzent wahrgenommen werde. Die Aussprache und die Intonation würden dabei von der einen Sprache auf die andere Sprache übertragen. Verglichen mit Interferenzen auf anderen linguistischen Ebenen ist diese in der Regel am leichtesten zu erkennen. Phonologische Interferenzen beeinflussen die Einheiten und Strukturen von Intonation, Rhythmus, Verknüpfung von Sprachklang („catenation“) und Artikulation (vgl. Mackey, 2000, S. 47-52).

3.4.2 Lexikalisch-semantische Interferenz

Lexikalische Interferenz beinhaltet nach Mackey (2000, S. 45-46) die Einführung von fremden Formen in die Sprache bilingualer Personen, entweder als Einheiten oder als Strukturen. Zwischen den lexikalischen Elementen ist aber zu unterscheiden, ob diese bereits in die Sprache integriert wurden (Lehnwörter wie z. B. das englische Wort *weekend* für das deutsche Wort *Wochenende*) und ob diese in den Äusserungen einer bestimmten bilingualen Person vorkommen, wie z. B. die Formulierung auf Französisch *fin de semaine* für das englische Wort *weekend*. Semantische Interferenzen sind darauf zurückzuführen, dass vertraute Phänomene und Erfahrungen in der jeweils anderen Sprache unterschiedlich klassifiziert oder strukturiert sind. Obwohl die semantischen Einheiten in beiden Sprachen gleich sein können, kann eine fremde Art der Kombination als neue semantische Struktur eingeführt werden. Wenn z. B. eine deutsch-englische bilinguale Person den Satz *Winter is before the door* sagt, nutzt sie dabei ihre englischen semantischen Strukturen nach dem deutschen Modell *Winter steht vor der Tür* – anstelle der (korrekten) englischen Formulierung *Winter is around the corner* (ebd., S. 45).

3.4.3 Syntaktische Interferenz

Zu den Interferenzen auf Syntaxebene gehört vor allem die Verwendung falscher Wortordnungsstrukturen. Zwei Sprachen können oft die gleichen Sprachteile haben, die sich jedoch möglicherweise erheblich in der Art und Weise unterscheiden, wie sie sich zu Strukturen zusammenfügen. Dies ist einer der Bereiche der Interferenz, wobei bilinguale Personen am unbewusstesten sind. Englisch-französische Bilinguale könnten z. B. sagen *Là où l'accent tonique est* (dabei wird die englische Satzstruktur als die Grundlage für die französische Äusserung übernommen) anstatt *Là où est l'accent tonique* (Grosjean, 1996, S. 168). Eine bilinguale Person, die *une des plus grande jamais vue dans la région* sagt, bemerkt möglicherweise nicht, dass sie dabei das englische Modell *one of the biggest ever seen in the area* verwendet (Mackey 2000, S. 47).

Für Mackey (2000, S. 44-45) ist ausserdem eine weitere Ebene der Interferenz vorhanden, diese bezeichnet er als kulturelle Interferenz. Er führt aus, dass, obwohl die Interferenz in der Sprache der bilingualen Personen zu finden sei, deren Ursachen nicht in der anderen Sprache, sondern in der Kultur, die diese andere Sprache widerspiegele, gefunden werden könnten. Das fremde Element könne das Ergebnis einer Bemühung sein, neue Phänomene oder neue Erfahrungen in einer Sprache auszudrücken, die in dieser Sprache nicht vorhanden seien bzw. nicht berücksichtigt würden. Eine bilinguale Person müsse möglicherweise über einige Dinge sprechen, für die sie in ihrer anderen Sprache keine Äquivalente habe. Beispielsweise seien im Chinesischen keine Wörter vorhanden, die den Anwendungen von *Z'Nüni* und *Z'Vieri*[23] im Schweizerdeutschen entsprächen. Sagte eine deutsch-chinesische bilinguale Person auf Chinesisch 她有一个绿拇指 (tā yǒu yīgè lǜ mǔzhǐ, ‚Sie hat einen grünen Daumen.'), wäre dies darauf zurückzuführen, dass im Chinesischen kein entsprechender Ausdruck in der Bedeutung der deutschen Redewendung *Jemand hat einen grünen Daumen*[24] existiert.

Grosjean (2010a, S. 68-69; 1996, S. 167-168; 1994, S. 1656-1657; 1989, S. 9) ist der Ansicht, dass zwischen statischer und dynamischer Interferenz zu unterscheiden sei. Statische Interferenzen widerspiegelten einen relativ permanenten Einfluss einer der Sprachen der bilingualen Personen auf die andere Sprache wie z. B. permanenter Akzent, Bedeutungserweiterungen bestimmter Wörter, spezifische syntaktische Strukturen usw. Diese repräsentierten somit dauerhafte Spuren einer Sprache in der anderen Sprache. Dynamische Interferenzen stellten hingegen ein vorübergehendes Eindringen mit Elementen der einer Sprache in die andere Sprache dar. Sie würden erkannt, wenn Eigenschaften oder Merkmale aus einer Sprache temporär in die andere Sprache übertragen würden. Beispielsweise gelte dies im Fall der zufälligen bzw. situativen Abweichung vom Betonungsmuster eines Wortes aufgrund der Regelungen für das Wortbetonungsmuster der anderen Sprache oder die vorübergehende Verwendung einer syntaktischen Struktur aus der Sprache, die gerade nicht gesprochen werde, etc. Wichtig sei, dass Interferenzen von anderen Arten von Sprachfehlern abgegrenzt werden sollten, die auf das Niveau der Sprachkompetenz zurückzuführen seien. Baker (2000, S. 32) plädierte übrigens dafür, dass der Begriff „transfer" vorzuziehen sei, wenn die Interferenz nur vorübergehend sei, denn seiner Meinung nach vermeide der Begriff

[23] Die zwei Ausdrücke *Z'Nüni* und *Z'Vieri* in der Deutschschweiz sind jeweils von der Zahl *Neun* und von der Zahl *Vier* abgeleitet. Die morgendliche Zwischenmahlzeit (gegen neun Uhr) wird als *Z'Nüni* genannt und *Z'Vieri* bedeutet die nachmittägliche Zwischenmahlzeit (um vier Uhr).

[24] Wenn man es wortwörtlich aus dem Deutschen übersetzt, wird man es im Chinesischen so verstehen, dass jemand einen grün gefärbten Daumen hat.

„transfer“ die negativen Konnotation von „Interferenz“ und sei daher neutraler (vgl. auch Bussmann, 2002[25]).

3.5 Sprachverweigerung

Wie bereits in einem vorherigen Abschnitt erläutert, ist in den meisten Fällen die Majoritätssprache des Landes, in dem bilinguale Kinder leben, auch die dominante Sprache dieser Kinder. Der Gebrauch der Majoritätssprache bzw. der Umgebungssprache ist allgegenwärtig. Dabei wird oft beobachtet, dass bilinguale Kinder im Verlauf ihrer Sprachentwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt anfangen zu verweigern, ihre Minoritätssprache zu verwenden bzw. zu produzieren. Das Phänomen der Sprachverweigerung scheint so häufig vorzukommen, dass es sinnvoll ist, an der Stelle neben anderen Merkmalen der Bilingualen ebenfalls darauf einzugehen.

Die Verweigerung der Minoritätssprache ist ein häufiges Phänomen, das während der Sprachentwicklung von bilingualen Kindern weitverbreitet und kein Einzelfall ist. Nach der Publikation von Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 70-71), die aus einem fundierten wissenschaftlichen Forschungsprojekt entstanden ist, können die Ursachen der Sprachverweigerung bilingualer Kinder in soziale, emotionale und sprachliche Faktoren unterschieden werden.

Der beträchtliche Druck der Umgebungssprache und das geringe Sozialprestige einer Sprache können die sozialen Gründe für die Sprachverweigerung sein. Bereits als Kleinkind kann ein bilinguales Kind ein Gefühl dafür entwickeln, ob seine Sprache (die zweite Erstsprache) von seinem Umfeld positiv oder negativ aufgenommen wird. Dies hängt auch mit dem emotionalen Grund zusammen: Die jeweils positive oder negative Einstellung zu seiner Zweisprachigkeit in der Umgebung kann ein bilinguales Kind sehr gut spüren. Dadurch wird auch die Einstellung des Kindes zu seiner eigenen Zweisprachigkeit beeinflusst werden. Reagiert das Umfeld negativ oder ablehnend auf die Bilingualität des Kindes, kann es ebenfalls jene Haltung übernehmen und die eigene Zweisprachigkeit ablehnen bzw. die

[25] Bussmann (2002, S. 314, 709) ist der Meinung, dass Interferenz eine Untergruppe zum Begriff Transfer bilde, die den Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Sprache auf die Zielsprache im Fremdsprachenlernen bedeute. Es handele sich um positiven Transfer, wenn das Lernen wegen der Ähnlichkeiten zwischen den zwei Sprachen erleichtert werde. Stattdessen bezeichne Interferenz die negative Seite des Transfers. Interferenz könne stattfinden, wenn die Sprachsysteme unterschiedlich seien und die Regeln der Muttersprache an der Zielsprache angewendet würden.

Minoritätssprache verweigern. Hinzu kommt noch, dass oft der sog. Anpassungsdruck vorhanden ist – Kinder wollen oft so sein wie alle anderen Kinder und unter ihren Peers nicht auffallen (Grosjean, 2010a, S. 208). Ein bilinguales Kind möchte dementsprechend nicht wegen seiner Zweisprachigkeit von anderen Kindern in seiner monolingualen Umgebung als ‚anders betrachtet werden. Aufgrund dessen verweigert es die eine Sprache, die von den anderen Kindern nicht gesprochen wird. Dabei wäre es auch sinnvoll, zwischen temporärer, situativer Verweigerung der einen Sprache, z. B. in der Anwesenheit von Schulfreunden, und einer konsistenten Verweigerung, die z. B. jederzeit stattfindet, zu unterscheiden. Nicht zuletzt sind der sprachliche Faktor bzw. die geringe Sprachbeherrschung in der Minoritätssprache und die entsprechende grosse Anstrengung in dieser schwächeren Sprache die häufigsten Ursachen für die bewusste Sprachverweigerung bilingualer Kinder (siehe auch Bogdain, 1989, S. 246-247).

Aleemi (1991, S. 48-49) hat weitere mögliche Ursachen der kindlichen Sprachverweigerung aus anderen Perspektiven aufgezeigt: Zuerst kann der mangelnder Zugang zu einer der beiden Sprachen die Dominanz der anderen Sprache so stärken, dass ein bilinguales Kind keinen Grund sieht, seine schwächere Sprache überhaupt noch zu verwenden. Diese Situation kann jene bilingualen Kinder betreffen, deren einziger die Minoritätssprache vertretende Elternteil beispielsweise aufgrund der Erwerbstätigkeit zu wenig Zeit mit dem Kind verbringen kann oder die familiäre Sprachtrennung nicht konsequent durchführen kann. Wenn das Kind neben diesem Elternteil sonst über keinen alternativen Zugang zu der Minoritätssprache verfügt, bedeuten die erwähnten Szenarien keinen oder zumindest einen unzureichenden Sprachkontakt und Sprachinput in dieser Sprache. Zweitens kann die Unsicherheit seitens der Eltern bezüglich der familiären bilingualen Spracherziehung eine weitere mögliche Ursache für die kindliche Sprachverweigerung sein. Wenn ein bilinguales Kind diese Unsicherheit oder Unschlüssigkeit der Eltern erlebt und sehr wahrscheinlich auch übernimmt, wird die Vermeidung oder Verweigerung der betreffenden Sprache eine vorstellbare logische Folge sein (Aleemi, 1991, S. 49). Nicht zuletzt kann eine unharmonische oder gar gestörte Beziehung zwischen einem bilingualen Kind und einem Elternteil zu der Ablehnung der betreffenden Sprache führen, die von diesem Elternteil vertreten wird.

Ausserdem spielen weitere Faktoren, die eng mit den oben erwähnten Gründen oder Ursachen zusammenhängen, ebenfalls eine Rolle beim Umstand der Sprachverweigerung bilingualer Kinder. Erstens hängt der von Aleemi (1991) erwähnte mangelnde Zugang zu einer

bestimmten Sprache auch mit der wahrgenommenen Bedeutung dieser Sprache zusammen: Je mehr Personen es in der Umgebung gibt, die die betreffende Minoritätssprache sprechen, desto häufiger bekommt ein bilinguales Kind die Sprache zu hören und hat dabei auch mehr Möglichkeiten diese Sprache zu gebrauchen. Dadurch steigt die wahrgenommene Bedeutung dieser Sprache, denn die Sprache ist somit für das bilinguale Kind eine Sprache, die nicht nur zu Hause einzig mit einem Elternteil gesprochen wird. Im Gegenteil: Bei einem mangelnden sprachlichen Zugang verliert dementsprechend eine bestimmte Sprache für ein bilinguales Kind an Bedeutung. Zweitens: Das Sprachverhalten der Eltern bzw. die ausserfamiliären sprachlichen Kontakte beeinflussen auch indirekt das Gesamtbild eines bilingualen Kindes über seine Sprachen und sein eigenes Sprachverhalten. Wenn ein bilinguales Kind beispielsweise immer wieder miterlebt, wie der betreffende Elternteil, der sonst mit ihm nur die Minoritätssprache spricht, mit anderen Personen im Umfeld aber die Majoritätssprache spricht und diese gut versteht, wird es aus den genannten sprachökonomischen Gründen verweigern, die Minoritätssprache zu sprechen, die es sozusagen nicht für notwendig hält.

Das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen bilingual aufwachsender Kinder ist keine statische Gegebenheit, sondern unterliegt einer dynamischen Veränderung bzw. wird sich im Laufe der Entwicklung wahrscheinlich mehrmals ändern (vgl. Wandruszka, 1987, S. 45-48). Die Stadien der kindlichen Sprachverweigerung entstehen häufig dort, wo die Dominanz der Sprachen der bilingualen Kinder wechselt. Die strukturelle Änderung der Sprachumgebung bilingualer Kinder beeinflusst nämlich direkt den Zeitpunkt einer möglichen Sprachverweigerung. Die erstmalige grosse strukturelle Änderung der Sprachumgebung eines bilingualen Kindes geschieht generell bereits beim Eintritt in den Kindergarten. In der Regel handelt es sich dabei um einen einsprachigen Kindergarten, in dem nur die Majoritätssprache präsent ist und die betreffende Minoritätssprache weder gesprochen noch gefördert wird bzw. gefördert werden kann. Auch beim Eintritt in die Schule wird ein bilinguales Kind plötzlich noch intensiveren Kontakt mit der Majoritätssprache haben, die vorher womöglich nicht besonders stark ausgebildet war. Durch immer stärker werdenden Einfluss der SchulkollegInnen, der Schule und der Schulumgebung allgemein während des alltäglichen Schulbesuchs wird sich das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen bilingualer Kinder verändern und die Schulsprache bzw. die Majoritätssprache wird normalerweise ziemlich schnell die dominante Sprache. Der Schuleintritt stellt somit meistens den substanziellen Wendepunkt der Sprachentwicklung bilingualer Kinder dar (vgl. de Jong, 1986, S. 55, 61).

4 Beurteilen bilingualer Sprachkompetenz

„Sprache ist im Hirn mit allen höheren geistigen Prozessen der Wahrnehmung, der Bewusstheit und des Gedächtnisses verbunden und alle Lernprozesse sind zugleich emotional-sozial-kognitiv-kommunikativ-präsentativ. Insofern kann nicht von einer monolithischen Sprachkompetenz gesprochen werden.“ (Fuchs & Bindel 2012, S. 177) Müller et al. (2011, S. 17) sind der Ansicht, dass aufgezeichnete Spracherwerbsdaten immer Performanzdaten seien, die dadurch entständen, dass Menschen von ihrem Sprachwissen und ihrer Sprachproduktion Gebrauch machten. Aus der aktiven Anwendung dieses Sprachwissens, das als Sprachkompetenz bezeichnet werde, resultiere also die Sprachperformanz.

Anders als etwa die Körpergrösse, die lediglich aus dem Merkmal ‚Meter’ besteht und folglich eindeutig anhand eines Metermasses festgestellt werden kann, ist Sprachkompetenz viel zu komplex, als dass man nur einen bestimmten Massstab anlegen könnte. Es gibt viele wichtige Hinweise darauf, wie gut ein Mensch die Sprache beherrscht. Es wäre zu eindimensional, die Sprachkompetenzen bilingualer Personen beispielsweise allein durch die Grösse ihres Wortschatzes[26] und/oder grammatikalischen Repertoires bestimmen zu wollen. Die Zweisprachigkeit ist keineswegs eine feste Grösse. Sowohl die Sprachkompetenzen bilingualer Personen als auch das Verhältnis ihrer beiden Sprachen zueinander kann sich im Laufe der Sprachentwicklung und des Lebens mehrfach ändern: Die Zweisprachigkeit ist etwas Dynamisches (vgl. De Houwer, 1990, 2007, 2009a, 2009b). Baker (2011) erklärt ebenfalls: „over time and place, an individual’s two languages are never static but ever-changing and evolving” (S. 16).

[26] Wenn beispielsweise ein monolinguales englisches Kind drei lexikalische Bezeichnungen für drei semantische Elemente hat und ein bilinguales Kind zwei lexikalische Bezeichnungen in Englisch und zwei Äquivalente dafür z. B. in Spanisch hat, wird das Vokabular des monolingualen Kindes als aus drei Wörtern bestehend und das Vokabular des bilingualen Kindes nur als aus zwei Wörtern bestehend gezählt. Dies ist der Fall, weil die Vokabulargrösse nicht als Anzahl der bekannten lexikalischen Elemente, sondern als Anzahl der konzeptuellen Darstellungen mit lexikalischen Bezeichnungen gezählt wird. Auf diese Weise werden, wenn auch das bilinguale Kind insgesamt vier Wörter in seinem gesamten Wortschatz hat, die lexikalischen Bezeichnungen nur zwei konzeptuellen Darstellungen zugeordnet, verglichen mit den drei konzeptuellen Darstellungen vom bilingualen Kind. Diese Bewertungstechnik benachteiligt somit häufig bilinguale Kinder (Marian, 2018, S. 24). Romaine (1999, S. 259-260) und Baker (2000, S. 47) stellten beide fest, dass bilinguale Kinder zwar möglicherweise etwas weniger semantische Elemente (Bedeutungen) in jeder ihrer Sprachen als monolinguale Kinder, aber insgesamt mehr Wörter (Ausdrücke) beherrschten (siehe auch Grosjean, 2016). Nicoladis und Genesee (1996) berichteten, dass bilinguale Kinder im Vorschulalter eine gleiche oder sogar höhere Punkteanzahl als jene monolingualen Kinder bei Worttests erreichten, wenn ihre beide Sprachen getestet worden seien. De Houwer (2009b, S. 228-229) ist fest davon überzeugt, dass grundsätzlich kein quantitativer Unterschied zwischen der Wortanzahl in jeder der beiden Sprachen der bilingualen Kinder im Vergleich zu den entsprechenden monolingualen Kindern bestehe.

4.1 Wann ist man wie bilingual?

Es gibt in der Literatur unterschiedliche Auffassungen darüber, ab welchem Grad der Sprachbeherrschung in den betreffenden zwei Sprachen ein Mensch als bilingual bezeichnet werden kann und ob es einen Massstab für die Zweisprachigkeit gibt. Dies sind gleichzeitig auch brennende Fragen, die die generelle Vorstellung von Bilingualität und damit auch die Ansprüche an die Entwicklung von bilingual aufwachsenden Kindern prägen.

Die WissenschaftlerInnen und SprachforscherInnen sind sich also nicht einig, wie (gleichmässig) gut ein Mensch seine zwei Sprachen beherrschen sollte, damit er als bilingual bezeichnet werden kann. Ist eine Person bereits bilingual, wenn er oder sie eine andere Sprache neben seiner oder ihrer ersten Muttersprache in groben Zügen versteht? Oder muss diese Person die betreffenden beiden Sprachen wie monolinguale Muttersprachler bzw. gleichmässig perfekt beherrschen, damit man sie oder ihn als bilingual bezeichnen darf, wie einst der Sprachwissenschaftler Leonard Bloomfield der Meinung war? Wie bereits in einem vorherigen Kapitel erläutert, ist es unrealistisch, perfekte Kenntnisse in beiden Sprachen von den bilingualen Personen zu erwarten (vgl. Hélot, 2007, S. 21-23). Dementsprechend sind (altersgemäss) perfekte Kenntnisse in beiden Sprachen für die meisten bilingual aufwachsenden Kinder ebenfalls nicht die Realität, obwohl sprachtalentierte Kinder nicht ganz auszuschliessen sind. Ausserdem stellt sich die Frage, wie „perfekt“ in diesem Zusammenhang zu definieren wäre? Heisst es muttersprachliche Kompetenz bei allen vier Sprachfertigkeiten oder (mindestens) bei welcher/welchen? Diese Fragen werden in der Bilingualitätsforschung viel und kontrovers diskutiert (vgl. Riehl, 2004, S. 63-64). Fest steht aber, auch einsprachige Menschen beherrschen ihre Sprache mit unterschiedlichen Niveaus. Solche, die ihre Sprache weniger gut beherrschen als die anderen einsprachigen Menschen derselben Sprache, werden trotzdem als monolinguale Menschen bezeichnet (vgl. Abdelilah-Bauer, 2008, S. 29). Ausserdem spielt dabei für Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 11) die Sichtweise der bilingualen Personen selbst eine wichtige Rolle, demnach ist ihr Bewusstsein der Zweisprachigkeit ebenfalls entscheidend, denn zur Bilingualität gehört auch ein individuelles Gefühl, sich in den beiden betreffenden Sprachen wie „zu Hause“ zu fühlen. Wandruszka (1987, S. 45) stellte übrigens fest, dass es unmöglich sei, einen Zeitpunkt zum Zweck der Definition einer Bilingualität anzugeben, also einer Person ab einem bestimmten Zeitpunkt zu bescheinigen, zweisprachig oder mehrsprachig zu sein.

Für Grosjean (2010b) gilt dafür die von ihm vorgelegte Konzeption „the bilingual (or wholistic) view of bilingualism“. Grosjeans ganzheitliche Sicht der Bilingualität zeichnet ein breites Spektrum mit vielen Kombinationen. Er beschreibt die Zweisprachigkeit als „the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (Grosjean, 2008, S. 10; 2010a, S. 4). Weiter ist er der Ansicht, dass unterschiedliche Zwecke und Kontexte des Sprachgebrauchs zu unterschiedlichen Kompetenzniveaus der betreffenden Sprachen führten: „The bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in the two languages. Levels of fluency in a language will depend on the need for that language and will be extremely domain specific” (Grosjean, 2008, S. 14; 2010b, S. 24). Nach Baker (2011) ist es völlig normal, Stärken und Schwächen in verschiedenen Sprachbereichen zu haben – sog. balancierte Bilinguale mit starken Kompetenzen in jeden Bereichen seien eher selten.

Grosjean (2008, 2010a, 2010b) ist davon überzeugt, dass bilinguale Personen eine kommunikative Kompetenz entwickelt hätten, die für ihren Alltag hinreichend sei. Bei dieser Kompetenz wird je nach Situation, Thema, Gesprächspartner usw. die eine Sprache, die andere Sprache oder beide Sprachen zusammen, in der Form einer gemischten Sprache, verwendet. Die Kommunikationskompetenz der bilingualen Personen kann daher nach Grosjean (1989, S. 6-7) nicht nur durch eine ihrer Sprachen richtig bewertet werden, es muss stattdessen durch das gesamte Sprachrepertoire der Bilingualen untersucht werden, wie dies in ihrem Alltag verwendet wird.

Ich teile die Ansichten von Grosjean und vertrete den Standpunkt, dass, sobald ein Mensch in seinem täglichen Leben in unterschiedlichen Lebensbereichen bzw. verschiedenen Situationen seine beiden Sprachen regelmässig verwendet und damit die alltäglichen Kommunikationsbedürfnisse bewältigen kann, der Mensch als bilingual gilt, und zwar unabhängig davon, auf welchem Niveau genau er bei welcher Sprachfertigkeit die beiden Sprachen jeweils beherrscht. Ich richte die Aufmerksamkeit in der vorliegenden Arbeit daher auf die Kommunikationsfähigkeit der bilingualen Kinder, womit sie sich im alltäglichen Leben verständigen und ihre Kommunikationsbedürfnisse bewältigen können. Konkreter heisst es, dass dabei der Schwerpunkt auf das Hörverstehen und das Sprechen, sozusagen die mündliche Kommunikation, gelegt wird.

4.2 Monolinguale Normen als Massstäbe?

Eine der Grundproblematiken darüber, wie bilinguale Personen sich selbst sehen und wie andere Leute sie sehen, liegt wohl an dem konstanten Vergleich zwischen der Monolingualität und der Bilingualität. Bilinguale Personen werden häufig als zwei einsprachige Personen in einem Körper betrachtet (De Houwer, 2009a; 2009b, S. 308). Dies wird gar auch bei den bilingualen Kindern erwartet. Viele Leute befürchten, die bilingualen Sprachinputs störten die Gedanken der Kinder in so einem Masse, dass sie im Vergleich zu den monolingualen Kindern eine verspätete Sprachentwicklung hätten. Vor diesem Hintergrund müssten die Forschenden sich mit diesen Bedenken konfrontieren, indem sie bilinguale Kinder mit monolingualen Kindern bei ihren sprachlichen Leistungen verglichen hätten, um herauszufinden, ob diese Befürchtungen berechtigt gewesen wären. Die Gedanken, dass bilinguale Kinder nicht unbedingt mit monolingualen Kindern verglichen werden sollten oder gar müssten oder dass die monolingualen Kinder überhaupt als Standards für bilinguale Kinder betrachtet werden sollten, wurden dabei nie in Betracht gezogen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es korrekt ist bzw. Sinn ergibt, dass man überhaupt die Gewandtheit und die Fertigkeit einer monolingualen Person bei einer bilingualen Person erwartet. Diese Erwartung bzw. Evaluierung existiert jedenfalls oft in der Realität. Eine Konsequenz davon besteht darin, die Definition bilingualer Personen auf diejenigen zu beschränken, die in beiden Sprachen gleichermassen fliessend sprechen, also mit einer Kompetenz, die mit einer monolingualen Person vergleichbar ist. Wenn diese Kompetenz oder Fertigkeit nicht in beiden Sprachen vorhanden ist, insbesondere wenn nicht in der Majoritätssprache, können zweisprachige Menschen als unterlegen oder sprachlich inkompetent eingestuft werden (vgl. De Houwer, 1990; 2007; 2009a).

Die ältere (und teilweise neuere) Bilingualitätsforschung geht davon aus, dass die Monolingualität die Norm für ihre ‚Deviation' Bilingualität darstelle (Cruz-Ferreira, 2006, S. 5, 14-19). Es ist also ein sehr übliches Phänomen, bilinguale Personen mit dem Massstab von den Monolingualen zu messen. Grosjean (2010b, S. 20-21) argumentiert, dass die einsprachige Sichtweise der Bilingualität zu Unrecht eine zu grosse Rolle bei den vorhandenen Studien über Menschen, die im Alltag zwei Sprachen verwendeten, gespielt habe. Grosjean (1989) kritisiert die monolinguale Ansicht, nach der eine bilinguale Person zwei getrennte und isolierte monolinguale Sprachkompetenzen habe (oder diese haben solle), diese Kompetenzen seien jeweils denen der entsprechenden Monolingualen ähnlich (oder sie sollten denen ähnlich sein). Laut dieser Ansicht besteht eine bilinguale Person sozusagen aus

zwei monolingualen Personen in einer Person, was eben dazu führt, dass bilinguale Personen nach monolingualen Massstäben beurteilt würden. Grosjean (1989, S. 4) sieht dabei den Hauptgrund dafür, warum diese monolinguale Sichtweise so verbreitet ist, darin, dass die Sprachwissenschaften in erster Linie Untersuchungen und Studien über die Monolingualen entwickelt haben, die zum Vorbild-Modell des „normalen Sprecher-Hörers" wurden.

Sprachkenntnisse bilingualer Personen werden somit fast immer in Bezug auf monolinguale Standards bewertet. Die Sprachtests, die mit zweisprachigen Kindern durchgeführt werden, sind oft einfach die Tests, die für monolinguale Kinder der entsprechenden beiden Sprachgruppen konzipiert wurden. Diese Tests werden entweder unverändert oder nur mit geringen Änderungen bei den bilingualen Kindern eingesetzt und berücksichtigen kaum die unterschiedlichen Bedürfnisse bilingualer Personen in ihren beiden Sprachen oder die unterschiedlichen sozialen Funktionen dieser Sprachen. Diese Tests berücksichtigen ebenfalls selten die verschiedenen Situationen und Bereiche, in denen die beiden Sprachen verwendet werden, sowie die Menge und Art der Sprachmischung der bilingualen Personen. Dies führt zu starken Einflüssen der monolingualen Vorurteile auf die Forschungen zur Bilingualität und der ideale monolinguale Sprecher-Hörer wird dabei als Massstab genommen, an dem die bilingualen Personen und ihre Bilingualität gemessen werden (Grosjean, 1989, S. 4-5). Traditionelle Sprachtests, bei denen die Form und Korrektheit der Sprache stärker betont werden als die kontextbezogene kommunikative Kompetenz und die Fähigkeiten des Sprechers sind daher nicht angemessen für die bilinguale Sprachstanderhebung (ebd., S. 6-7). Pearson (1998, S. 349, 367) ist ebenfalls der Meinung, dass es nicht angebracht sei, monolinguale Normen als Standard für bilinguale Kinder zu übernehmen. Problematisch findet auch De Houwer (2009b, S. 74) den einfachen Vergleich der Testresultate zwischen bilingualen und monolingualen Kindern anhand des für monolinguale Kinder konzipierten Sprachtests[27].

Vergleiche zwischen Bilingualen und Monolingualen können sinnvoll sein, wenn man besser verstehen möchte, was die zweisprachige Erfahrung einzigartig macht. Man sollte jedoch vermeiden, das Verhalten, die Verarbeitung oder die Fertigkeiten von zweisprachigen Menschen im Vergleich zu einsprachigen Menschen als mangelhaft zu beschreiben oder solche Schlussfolgerung zu ziehen, dass die Bilingualen „keine einsprachigen Normen

[27] Beispielsweise anhand des verbreiteten CDI-Fragebogens (*The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*, MB-CDIs).

erreicht haben" (Silva-Corvalán & Treffers-Daller, 2016, S. 2). In diesem Sinne können auf der anderen Seite die Vergleiche zwischen den Sprachleistungen der bilingualen und monolingualen Kinder auch dazu dienen, aufzuzeigen, dass bilinguale Kinder ebenfalls über die Fähigkeiten der monolingualen Kinder verfügen oder dass gewisse Mängel bilingualer Kinder auch bei den monolingualen Kindern vorhanden sind bzw. auftreten werden.

Die monolingualen Richtwerte oder Normen sollen nicht die Massstäbe für bilinguale Personen sein. Grosjean (1989, 2010b) ist diesbezüglich der Meinung, dass die Kenntnisse bilingualer Personen von mehr als einer Sprache, die sozusagen einer Multikompetenz gleicht, nicht mit einsprachigen Normen bewertet und beschrieben werden sollten, da die Sprachverarbeitungen bei den Einsprachigen und den Zweisprachigen grundlegend unterschiedlich seien. De Houwer (2009a, S. 72) brachte die Beziehungen zwischen dem monolingualen und dem bilingualen Erstspracherwerb wie folgt auf den Punkt:

„Where it has been possible to make comparisons with monolingual acquisition, bilingual children have been found to develop their two languages in ways that are very similar to monolingual children. The important milestones of language development are reached at similar ages in monolingual and bilingual children alike. However, all too often, researchers in bilingual acquisition hold up monolingualism as a standard. Monolingual acquisition, though, is not the norm for bilingual acquisition, nor should it be. Bilingual acquisition can and needs to be studied in its own right. “

Wie in einem vorherigen Abschnitt bereits erläutert, erklärt Grosjean (2010b, 1989) die Sachlage bilingualer Personen anschaulich und zutreffend anhand einer Parallele in der Leichtathletik (Hürdenläufer), der sich De Houwer (2009a) anschliesst. Die beiden sind derselben Ansicht, dass es nicht gerecht sei, den Hürdenläufer mit einem Kurzstreckenläufer oder einem Hochspringer zu vergleichen und anhand dessen ihre Leistungen zu beurteilen. Der Kurzstreckenläufer und der Hochspringer konzentrieren sich jeweils nur auf eine Eigenschaft bzw. Exzellenz in einer Sache, der Hürdenläufer entwickelt hingegen gleichzeitig zwei verschiedene Fähigkeiten und versucht, einen hohen Standard in beiden zu kombinieren. Der Hürdenläufer wird zwar nicht in der Lage sein, so schnell zu rennen wie ein Kurzstreckenläufer oder so hoch zu springen wie ein Hochspringer, das heisst aber nicht, dass der Hürdenläufer deswegen ein schlechterer Sportler ist als die anderen beiden Sportler. Ein solcher Vergleich ergibt überhaupt wenig Sinn, denn sowohl die Ausgangslage als auch der

Entwicklungsprozess sind dabei ganz anders. Diese beiden Sportarten sind daher nicht eindimensional vergleichbar. Der Vergleich zwischen der Sprachkompetenz einer bilingualen Person mit der Sprachkompetenz einer monolingualen Person ist ebenso ungerecht. Bei der Beurteilung der Sprachkompetenz einer bilingualen Person müsste eine ganzheitliche Sicht berücksichtigt werden.

Dies hat zur Folge, dass für die Sprachstandmessungen bilingualer Kinder andere Messungsmethoden angewendet werden müssen als solche, die für monolingual aufwachsende Kinder entwickelt worden sind. Bei den Sprachstanderhebungen bilingualer Kinder geht es um deren gesamtes Sprachvermögen. Gemäss Mueller Gathercole (2013a; siehe auch Letts, 2013, S. 40) mangelt es jedoch bisher an standardisierten, komparativ ausgerichteten Instrumenten zur Erfassung der Sprachkompetenzen von bilingualen oder mehrsprachigen Kindern (siehe auch Mueller Gathercole, 2013b).

4.3 Normale Variationen in der bilingualen Sprachentwicklung

So wie es Variationen gibt, wann monolinguale Kinder die wichtigen sprachlichen Meilensteine erreichen, sind auch Variationen bei den bilingualen Kindern vorhanden: Einige Kinder können z. B. Zweiwortäusserungen produzieren, wenn sie anderthalb Jahre alt sind, während andere erst zum Zeitpunkt ihres zweiten Geburtstages dazu fähig sind. Manche Kinder sprechen schon ein paar kurze Sätze, wenn sie zweieinhalb Jahre alt sind, während andere Kinder dies erst zum Zeitpunkt ihrer 3. Geburtstage können (De Houwer, 2009a, S. 5-7; 2009b, S. 257). Beide Möglichkeiten stellen die normale Variation dar, die sowohl für MESE-Kinder als auch für BESE-Kinder gilt, wobei keine Hinweise auf ein verspätetes Einsetzen von Wortkombinationen bei bilingualen Kindern bestehen. Es gibt häufig die verbreitete Befürchtung, dass bilingual aufwachsende Kinder die sprachlichen Meilensteine viel später erreichen als monolinguale Kinder, die nur mit einer Sprache aufwachsen. Mit anderen Worten, man glaubt an eine Verzögerung kindlicher Sprachentwicklung, die sozusagen auf die bilinguale Sprachumgebung von der Geburt an zurückzuführen ist. Diesbezüglich stellte De Houwer klar, dass bilingual aufzuwachsen per se keine Gefahr für den Spracherwerbsprozess der Kinder darstelle (ebd.).

BESE-Kinder verstehen möglicherweise mehr Wörter und Sätze in der einen Erstsprache als in der anderen Erstsprache, oder sie verstehen Sätze viel einfacher in der einen als in der anderen Sprache. Bei der Sprachproduktion gibt es auch zwei Pole. Auf einer Seite gibt es die

BESE-Kinder, die sehr flüssig in einer Erstsprache sind, während sie die andere Erstsprache kaum sprechen können. Auf der anderen Seite sind aber auch Kinder zu finden, die in ihren beiden Erstsprachen fast gleich gewandt sind. Zwischen diesen zwei Polen existieren jegliche Möglichkeiten von Kombinationen, wobei sich die BESE-Kinder mit ihren zwei Erstsprachen auf unterschiedlichen Niveaus befinden. Ausserdem gibt es in der Realität auch verschiedene Variationen unter den BESE-Kindern hinsichtlich des Aspekts, wie viele oder welche Wörter sie in jeder ihrer Sprachen verstehen und sprechen können (De Houwer, 2009a, S. 7).

Es ist, wie bereits erläutert, eine bekannte Tatsache, dass BESE-Kinder ihre zwei Sprachen nicht zwangsläufig gleich gut beherrschen. Ein möglicher Grund dafür kann darin liegen, dass die Kinder im Alltag den beiden Sprachen in unterschiedlicher Intensität ausgesetzt sind (ebd.). Innerhalb von bilingualen Familien kann die sprachliche Dominanz und Kompetenz unter den Familienmitgliedern und im Laufe der Zeit variieren. Ausserdem: Dort, wo Eltern mit ihren Kindern eine Minoritätssprache sprechen, während in der Schule und in der Umgebung die dominierende Majoritätssprache gesprochen wird, werden die bilingualen Kinder möglicherweise nur eine passive Kompetenz in der Minoritätssprache haben (Baker, 2000, S. 39). BESE-Kinder mit einer passiven Bilingualität sind folglich sehr oft in sog. „dilingualen Gesprächen“[28] (*dilingual conversations*) involviert, in denen die BESE-Kinder in der einen Sprache antworten, obwohl sie in der anderen angesprochen wurden (De Houwer, 2009a, S. 8; 2009b, S. 138). Wenn die Eltern dabei nicht so viel Wert darauf legen, in welcher Sprache das Kind ihnen antwortet, würden sie dem Kind sozusagen seine Sprachwahl lassen. Dies führt eben oft dazu, dass die passive Bilingualität des Kindes nicht geändert wird. Wenn die Eltern aber bei den dilingualen Gesprächen immer oder zumindest oft das von dem BESE-Kind z. B. in der EA Gesprochene in die EB übersetzen und es sozusagen in der EB nochmals wiederholen, zeigen sie dem Kind, dass sie zwar das Gesprochene von ihm verstanden haben, aber es gern von dem Kind in der einen anderen Sprache hören möchten. Damit könnten die Eltern das Kind dazu bewegen, während seiner bilingualen Sprachentwicklung möglichst in den beiden Sprachen aktive Sprachkompetenz zu behalten (De Houwer, 2009a, S. 9-10).

[28] Gespräche zwischen Sprechern (mit unterschiedlichen Sprachen), die nur beschränkte Kenntnisse in der Sprache des Interaktionspartners besitzen, siehe auch Saville-Troike (1987).

5 Bilinguale Spracherziehung in der Familie

De Houwer (2009a) stellt fest, dass viele Eltern in den binationalen bzw. bilingualen Familien uninformiert und unsicher seien, wenn es um die bilinguale Spracherziehung gehe. Mit Mangel an professioneller Unterstützung und praktischer Anleitung sowie mit verwirrenden Ratschlägen von Laien fühlten sich viele Eltern, besonders in schwierigen Situationen oder kritischen Phasen der Sprachentwicklung ihrer bilingual aufwachsenden Kinder, mehr oder weniger ratlos. Dies könne oft dazu führen, dass viele Eltern mit der Zeit ihre Bemühungen einstellten, wobei die wichtigen Aspekte bei einer bilingualen Spracherziehung sozusagen aus dem Auge verloren würden: Eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung, besonders in einer monolingualen Umgebung, setze nämlich sehr viel Engagement, Ausdauer, Geduld und die Bereitschaft, genügend Zeit und Energie zu investieren, voraus. Es gebe jedoch auch viele Eltern in den bilingualen Familien, die trotz einer monolingualen Umgebung der Majoritätssprache ihr Bestes versuchten, ihr Kind der Minoritätssprache als eine der beiden Erstsprachen möglichst viel auszusetzen.

In der Tat, um sicherzustellen, dass die Kinder in bilingualen Familien auch tatsächlich aktiv bilingual werden, d. h. ihre beiden Erstsprachen aktiv benutzen und auf einem bestimmten guten Niveau beherrschen, ist eine ganze Menge Arbeit von deren Eltern erforderlich. Beispielsweise müssen die Eltern den Standpunkt der familiären bilingualen Spracherziehung des Kindes klarstellen, die entsprechende Spracherziehungsstrategie konsequent durchführen können und anderen Menschen mit negativen Meinungen zur Bilingualität gegenüber standhalten. Es müssten ausserdem Lernmaterialien in beiden Sprachen besorgt werden, die Sprachinputs in den beiden Sprachen sollten möglichst ausgeglichen gewährleistet werden und Sprachkontakte in ähnlicher Konstellation, wo die betreffende Minoritätssprache ebenfalls gesprochen wird usw., sollten ausfindig gemachen werden.

5.1 Spracherziehungsstrategien in bilingualen Familien

In der Literatur sind unterschiedliche Konstellationen oder Sprachverteilungen in den bilingualen Familien vorzufinden. Die Sprachverteilungen sind entweder nach Personen oder den zugeordneten Anwendungsgebieten bzw. sprachlichen Bereichen kategorisiert. Gemäss Romaine (1989, S. 166-168) gibt es sechs Kategorien von bilingualen Kindern, die mit sechs verschiedenen Methoden der bilingualen Spracherziehung verbunden seien (vgl. Romaine,

1999, S. 253-254; De Houwer, 2009b, S. 87, 132-145; Müller et al., 2011, S. 48-52). Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung davon dargestellt[29].

5.1.1 Eine Person, eine Sprache

In vielen binationalen Familien, in denen die Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, wird hinsichtlich des sprachlichen Umgangs mit ihren Kindern bewusst oder unbewusst oft die Methode „Eine Person, eine Sprache" angewandt, d. h. jeder Elternteil spricht mit dem Kind jeweils nur in seiner eigenen Muttersprache, die eine der beiden Erstsprachen des bilingualen Kindes ist. Diese sprachlich festgelegte Rolle soll dabei konsequent eingehalten und nicht beliebig geändert werden. Die Umgebungssprache ist die Muttersprache eines Elternteils. Dabei wird oft eine der beiden Muttersprachen der Eltern als die Familiensprache ausgewählt, die bei gemeinsamer Interaktion zwischen den Eltern und den Kindern gesprochen wird. Zwischen den Eltern wird oft die Umgebungssprache bzw. die Majoritätssprache gesprochen. Es kommt aber auch vor, dass zu Hause zwischen den Eltern die Minoritätssprache gesprochen wird. Dies hängt häufig von den individuellen familiären Situationen bzw. affektiven Faktoren sowie von der Sprachkompetenz der beiden Elternteile in den betreffenden Sprachen ab. Die Spracherziehungsmethode „Eine Person, eine Sprache" geht auf den französischen Linguisten Jules Ronjat (1913) zurück[30], der selbst bei seinem deutsch-französisch bilingual aufwachsenden Sohn Louis diese Methode erfolgreich anwandte und in seinem Werk die erste ausführliche Beschreibung dazu dargestellt hat.

Arnberg (1987, S. 87) und Mahlstedt (1996, S. 60) fassten einige Gründe zusammen, die für die Anwendung dieser Strategie in den binationalen Familien mit simultan bilingual aufwachsenden Kindern sprechen. Erstens: Das bilinguale Kind wird dadurch unterstützt, seine zwei Erstsprachen voneinander zu trennen, weil jede Sprache ganz klar mit einem

[29] Drei Kategorien davon werden allerdings nicht dargestellt, denn diese betreffen nicht das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit über die bilingualen Kinder der binationalen Familien (siehe auch Abs. Themeneingrenzung und Erkenntnisinteresse). Der Vollständigkeit halber werden diese drei Kategorien an dieser Stelle kurz zusammengefasst (Romaine, 1989, S. 167-168): (1) „Die eine Sprache zu Hause, die andere Sprache aus der Umgebung" – Beide Elternteile haben dieselbe Muttersprache, die anders ist als die Umgebungssprache. Zu Hause wird diese Minoritätssprache gesprochen, ausserhalb die Umgebungssprache bzw. die Majoritätssprache. Diese Situation betrifft vor allem Migrantenfamilien. (2) „Nicht muttersprachliche Eltern" – Die Eltern sind monolingual, ihre gleiche Muttersprache ist auch die Sprache der monolingualen Umgebung. Jedoch spricht ein Elternteil eine andere Sprache als seine Muttersprache mit dem Kind, die er/sie gut beherrscht (z. B. Englisch). (3) „Gemischte Sprachen" – die Eltern sind bilingual mit derselben Sprachkombination, sowie die Umgebung (z. B. Deutsch und Französisch in Fribourg in der Schweiz), beide Elternteile sprechen beide Sprachen mit dem Kind."

[30] Jules Ronjat schrieb am Anfang in seiner Studie (1913, S. 3), dass er kurz nach dem Tag der Geburt seines Sohnes von seinem Kollegen, ebenfalls einem französischen Sprachwissenschaftler, Maurice Grammont, den Ratschlag der Sprachverteilung bzw. -trennung nach Person erhalten habe (*Une personne, une langue*), den er in der Praxis befolgt habe.

bestimmten Elternteil verbunden bzw. assoziiert ist. Zweitens: Der Spracherwerb in den beiden Sprachen geschieht somit in einer natürlichen familiären Umgebung durch die sprachlichen Vorbilder der Eltern. Drittens: Diese Methode ist nicht nur für die Kinder vorteilhaft, sondern sie bringt auch Vorteile für die Eltern selbst, denn mit der jeweiligen eigenen Muttersprache spürt und vermittelt jeder Elternteil tiefgebundene Emotionen in den Interaktionen mit dem Kind und eine affektive Bindung wird dadurch ohne sprachliche Barrieren auf eine natürliche Art und Weise zum Kind hergestellt. Bei dieser Methode ist es entscheidend, dass der Elternteil der Minoritätssprache während den Interaktionen mit dem Kind in höchstem Masse konsequent bei seiner Muttersprache bleibt. Dies gilt insbesondere, wenn oder weil er in vielen Fällen die einzige Person in der direkten Umgebung des Kindes ist, die Sprachkontakte bzw. -input in dieser Sprache anbieten kann. Der Erfolg dieser Strategie hängt sozusagen davon ab, ob die „Eine Person, eine Sprache"-Strategie, auch als ‚Partnerprinzip' bekannt (Kielhöfer & Jonekeit, 1995, S. 26-28), streng eingehalten wird.

5.1.2 Eine Umgebung, eine Sprache

Bei vorhandenen Sprachkenntnissen des einen Elternteils in der Muttersprache (der Minoritätssprache) des anderen Elternteils ist es auch denkbar und möglich, die Minoritätssprache als Familiensprache zu bestimmen. Somit werden beide Elternteile in der Familie und mit dem Kind die Minoritätssprache sprechen. In solcher Situation wäre das Kind der Umgebungssprache vor allem ausserhalb der Familie ausgesetzt, obwohl die Umgebungssprache die Muttersprache eines Elternteils ist. Der Grund bzw. die Motivation für solche Spracherziehungsstrategie liegt darin, die Minoritätssprache als die Nicht-Umgebungssprache zu unterstützen bzw. zu stärken, weil der Sprachinput in dieser Sprache für das Kind sonst einfach unzureichend ist. Diese Strategie wird auch als „Nicht-Umgebungssprache zu Hause/Eine Umgebung, eine Sprache" bezeichnet (Romaine, 1989, S. 167, 174; vgl. Müller et al., 2011, S. 49) und setzt, wie bereits erwähnt, entsprechende Sprachkompetenz eines Elternteils in der betreffenden Minoritätssprache voraus, was allerdings in der Realität eher auf wenige bilinguale Familien zutrifft.

Nach dieser Strategie werden die beiden Erstsprachen des bilingualen Kindes sozusagen jeweils zu Hause und auswärts verwendet. Die Sprachen sind somit nicht jeweils mit einer bestimmten Person verbunden, wie es bei der Strategie „Eine Person, eine Sprache" der Fall ist, sondern die Sprachen sind jeweils mit einer bestimmen Umgebung oder einer Situation verknüpft. Da dabei ein Elternteil nicht unbedingt nur eine bestimmte Sprache verkörpert,

wird die Sprachwahl abhängig von der Umgebung oder von der Situation getroffen. Beispielsweise wird zu Hause die Sprache EA mit dem Kind gesprochen, aber im Kindergarten, in der Schule oder allgemein in der Öffentlichkeit wird mit dem Kind die Sprache EB gesprochen (in solchen Fällen ist in der Regel die Sprache EA die Minoritätssprache und die Sprache EB die Majoritätssprache). Eine andere Situation, bei der diese Strategie „Eine Umgebung, eine Sprache“ eingesetzt werden kann, könnte folgendermassen sein: Der Elternteil mit der Minoritätssprache spricht mit dem Kind in seiner Muttersprache nur, wenn sie unter sich sind, ob zu Hause oder auswärts. In Anwesenheit anderer Personen sind zwei Möglichkeiten zu unterscheiden. Wenn die anderen Anwesenden im günstigen Fall ebenfalls die Minoritätssprache sprechen, wird das Sprachmuster mit dem Kind natürlich beibehalten. Wenn die anderen Anwesenden aber über keine Sprachkenntnisse in der Minoritätssprache verfügen, wird dann mit dem Kind die Majoritätssprache gesprochen. Jedenfalls setzt diese Strategie schlussendlich gegenseitige Sprachkenntnisse jeweils in der Minoritätssprache und in der Majoritätssprache beider Elternteile voraus.

5.1.3 Zwei Sprachen zu Hause, eine andere Sprache in der Umgebung

Es gibt auch Familiensituationen, in denen Kinder mit mehr als zwei Sprachen aufwachsen und diese Sprachen simultan erwerben. Diese Kinder sind somit keine klassischen bilingualen Kinder, sondern in der Tat mehrsprachige Kinder. In solchen Familien haben die Eltern zwei unterschiedliche Muttersprachen und die Familie lebt in einer monolingualen Umgebung, in der eine dritte Sprache, also keine der beiden Muttersprachen der Eltern, gesprochen wird. Zu Hause sprechen die Eltern jeweils ihre Muttersprache mit dem Kind und ausserhalb der Familie wird mit dem Kind die dritte Sprache bzw. die Umgebungssprache gesprochen. Das Kind erwirbt sozusagen zwei Minoritätssprachen zu Hause und die Majoritätssprache in der Umgebung. Anders als die anderen zwei Sprachverteilungsstrategien ist bei dieser Konstellation keine Muttersprache der Eltern die Umgebungssprache. Es bleibt in dieser Situation eher offen, welche Sprache als die Familiensprache verwendet wird. Wenn beide Elternteile keine ausreichenden Sprachkenntnisse in der Sprache des Partners besitzen, wird wahrscheinlich die Umgebungssprache die Familiensprache sein (müssen).

An dieser Stelle lohnt sich übrigens noch, ein Phänomen in der Praxis binationaler und bilingualer Familien zu nennen, das zwar nicht zu den Spracherziehungsstrategien gehört, jedoch in der Praxis vorkommt – ich nenne es „Eine Person, zwei Sprachen“ (oder „Eine Person, mehr Sprachen“). Eltern, die dies unbewusst praktizieren, also ohne sich dafür

bewusst entschieden zu haben, sprechen ohne festgelegte Prinzipien zwei oder mehr Sprachen gemischt mit ihren Kindern. Die mit den Kindern gesprochenen Sprachen sind weder mit bestimmten Personen noch mit bestimmten Umgebungen oder Situationen verbunden. Konkret kann dies wie folgt aussehen: Ein Elternteil spricht mit dem Kind nur in einer Sprache bzw. in seiner Muttersprache, während der andere Elternteil, je nachdem, wechselnd in zwei oder drei Sprachen mit dem Kind kommuniziert. Diese Situation kann am Beispiel einer erdachten Familie verdeutlicht werden: Der Vater spricht Deutsch (Hochdeutsch), die Mutter spricht Chinesisch. Die Familie lebt in der Schweiz. Das Schweizerdeutsch ist die Umgebungssprache. Die Kinder gehen zur Schule. Zu Hause spricht der Vater nur Hochdeutsch mit dem Kind. Die Mutter spricht Chinesisch, Hochdeutsch und Schweizerdeutsch mit dem Kind[31], und zwar je nachdem, welche Sprache davon ihr dabei am schnellsten einfällt. Oft gibt es in solcher Situation keine festgelegte Familiensprache.

Ausser der Spracherziehungsstrategie „Eine Person, eine Sprache" setzen alle anderen oben genannten Spracherziehungsstrategien gute bis sehr gute Sprachkenntnisse (mindestens) eines Elternteils in mehr als einer Sprache voraus.

In allen oben beschriebenen Strategien handelt es sich um eine Sprachverteilung bzw. -trennung entweder nach Personen oder nach sprachlichen Situationen. Je nach individueller Situation der bilingualen Familien finden alle diese Strategien ihre Verwendungen. Allerdings kommt die Strategie „Eine Person, eine Sprache" in der Praxis am häufigsten vor, d. h. in den meisten bilingualen Familien werden zu Hause beide Muttersprachen der Eltern mit den Kindern gesprochen. Ausser in den früheren Literaturen zum bilingualen Erstspracherwerb mit den tagebuchähnlichen Aufzeichnungen über die bilinguale Spracherziehung mit eigenen Kindern der bekannten Sprachwissenschaftler wie Ronja (1913) und Leopold (1939-1949) haben dies auch andere neuere Studien mit einer jeweils grossen Anzahl der Probanden bestätigt (z. B. Barron-Hauwaert, 2004; Deprez, 1994; Hélot, 2007 etc.).

Nicht zuletzt möchte ich an dieser Stelle eine beeindruckend umfangreiche Studie von De Houwer (2007) zusammenfassend darstellen, die auf einer Umfrage in 1'899 Familien basiert und Informationen zu 3'677 Eltern und 4'556 Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren enthält. Die Daten wurden in Flandern, der niederländisch-sprachigen Region in Belgien, gesammelt (S. 412-413). In diesen Familien sprach mindestens ein Elternteil zu Hause eine

[31] Selbst wenn die Mutter die drei Sprachen natürlich auf unterschiedlichen Niveaus beherrscht.

andere Sprache, entweder unter Ausschluss der Majoritätssprache Niederländisch oder zusätzlich dazu. Die Studie enthält viele verschiedene Sprachpaare: In den befragten bilingualen Familien wurde neben Niederländisch noch eine von den ungefähr 73 anderen Sprachen[32] gesprochen (De Houwer, 2007, S. 414). Die Untersuchung befasste sich mit der Frage, warum einige Kinder, die von Anfang an zwei Sprachen ausgesetzt waren, doch nicht diese beiden Sprachen sprechen (können). Ziel der Studie war es herauszufinden, wie erfolgreich die Kinder diese 73 anderen Sprachen erworben haben bzw. diese Minoritätssprachen von den Eltern an die Kinder weitergegeben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder in diesen Familien alle die Majoritätssprache sprachen, der Gebrauch der Minoritätssprache jedoch sehr unterschiedlich war. Der kindliche Sprachgebrauch korrelierte mit der elterlichen Sprachwahl. Abhängig davon, welche elterliche Sprachverteilung verwendet wurde, zeigten die Familien jeweils unterschiedliche Erfolgsraten bei der Weitergabe der betreffenden Minoritätssprache bzw. bei dem Spracherwerb der Kinder in dieser Sprache. Konstellationen der familiären Sprachinputs, bei denen beide Elternteile nur die Minoritätssprache verwendeten und bei denen ein Elternteil nur die Minoritätssprache sprach und der andere die Minoritätssprache und Niederländisch, hatten jeweils hohe Erfolgschancen von 96.92% und 93.42%. Wenn beide Elternteile sowohl die Majoritätssprache als auch die Minoritätssprache sprachen, lag die Erfolgsrate bei 79.18%. Die „Eine Person, eine Sprache“-Sprachverteilung der Eltern zeigte eine Erfolgsrate von 74.24%. Als mit Abstand am wenigsten erfolgreich (35.7%) zeigte sich die Sprachverteilung der Eltern, bei der ein Elternteil die Minoritätssprache und Niederländisch sprach und der andere Elternteil nur Niederländisch (ebd., S. 419).

5.2 Wichtige Faktoren für die familiäre bilinguale Spracherziehung

Kinder, die in binationale und bilinguale Familien hineingeboren werden und aufwachsen, werden nicht automatisch von sich selbst aktiv zweisprachig. De Houwer (2007, S. 421) und Yip (2013, S. 122) sind ebenfalls beide der Ansicht, dass der monolinguale Erstspracherwerb, abgesehen von den Ausnahmen der Kinder mit physischen oder mentalen Defiziten, eigentlich immer gelinge, während ein bilingualer Erstspracherwerb durchaus erfolglos erfolgen könne. So stellt sich die Frage, welche wichtigen Faktoren für eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung entscheidend sind. Offenbar ist neben einer durchdachten Planung und Durchführung der Spracherziehungsstrategie die Erfüllung von einigen unabdingbaren

[32] Davon waren die 8 am häufigsten gesprochenen Sprachen Französisch, Türkisch, Englisch, Arabisch, Berberisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch (De Houwer, 2007, S. 414).

Bedingungen während der bilingualen Spracherziehung unerlässlich. Im Folgenden werden drei der wichtigsten Bedingungen jeweils hinsichtlich der Aspekte Eltern, Kind und Interaktion dargestellt, wobei ich zuerst mit der Interaktion anfange, bevor ich danach die zwei interagierenden Parteien näher betrachte.

5.2.1 Quantität und Qualität des Sprachinputs

Verschiedene Faktoren beeinflussen die bilinguale Sprachentwicklung eines Kindes, worauf Eltern in bilingualen Familien achten bzw. grossen Wert legen sollten. Einer der wichtigsten Faktoren liegt in der Quantität und Qualität des Sprachinputs in der jeweiligen Sprache. Die Sprachentwicklung monolingualer Kinder hängt schon vom Sprachinput der Eltern ab, bei der (nur) eine Sprache beteiligt ist, und (daher) erst recht und noch wichtiger sind die Sprachinputs jeweils in den zwei Sprachen für die Sprachentwicklung bilingualer Kinder. Denn rein aus objektiven bzw. zeitlichen Gründen kann der Sprachinput in jeder einzelnen der beiden Sprachen der bilingualen Kinder effektiv nicht genauso sein wie derjenige für ein monolinguales Kind. Die einem bilingualen Kind anzubietenden sprachlichen Fakten könnten zwar doppelt so komplex sein wie bei einem monolingualen Erstspracherwerb, der entsprechende Sprachinput in jeder der beiden Sprachen bilingualer Kinder könnte aber nur halb so reichhaltig sein (Yip, 2013, S. 122).

Für De Houwer (2009a, S. 70-71) müssten dabei folgende Aspekte in Betracht gezogen werden: Erstens: Wie häufig hört das bilinguale Kind jeweils die zwei Sprachen bzw. wie intensiv ist es diesen Sprachen ausgesetzt? Wenn das Kind wenige Kontakte mit der Minoritätssprache hat und diese Kontakte nur in der Interaktion mit einem Elternteil erfolgt, sollten dem Kind viele andere Kontaktmöglichkeiten mit dieser Sprache angeboten werden, z. B. durch Bücher, Audio- und Video-Produkte etc. Zweitens: Die absoluten Mengen der Sprachinputs jeweils in den beiden Sprachen für das Kind und der jeweilige Anteil der Verwendung der beiden Sprachen sowie die Änderungen in diesem Verhältnis sind wichtige Aspekte.

Die Studie von Hart und Risley (1995) zum Zusammenhang zwischen dem Sprachinput und der Wortschatzgrösse beim monolingualen Erstspracherwerb im Englischen hat anhand von Daten belegt, dass erstens der Sprachinput der Eltern, gemessen an der durchschnittlichen Anzahl von Wörtern pro Stunde, von Familie zu Familie eine erhebliche Schwankung zeigt (S. 68, 131-133, 197-198); zweitens, dass die Quantität des Sprachinputs einen direkten Einfluss

auf den Wortschatz der Kinder hat, und zwar direkt proportional zur Vokabulargrösse der Kinder. Das bedeutet, die Menge des Sprachinputs der Eltern korreliert positiv mit der Grösse des Wortschatzes der Kinder (Hart & Risley, 1995, S. 47, 164-165, 234). Diese Korrelation wird ebenfalls von Studien zum bilingualen Erstspracherwerb bestätigt. Die Ergebnisse der Studie von Pearson, Fernández, Lewedeg und Oller (1997) zeigen eindeutig, dass der Prozentanteil des Wortschatzes in einer der beiden Sprachen bilingualer Kinder stark mit dem Prozentanteil des Sprachinputs in dieser Sprache korreliert. Weiter spricht die Analyse der erhobenen Daten in der Studie von David und Li (2008) ebenfalls deutlich für die Korrelation zwischen der Dauer des Sprachinputs und der Vokabulargrösse bilingualer Kinder bzw. bei einem ausgewogenen Sprachinput weisen die untersuchten bilingualen Kinder einen ausgewogenen Wortschatz in den betreffenden beiden Sprachen auf.

Beim Erwerb einer Minoritätssprache ist nach Döpke (1992, S. 192-193) die Qualität des Sprachinputs für die bilingualen Kinder noch wichtiger als die Quantität des Inputs. Diesbezüglich findet De Houwer (2009a, S. 70-71) zwei Aspekte wichtig: erstens die Frage, ob die Eltern oft gemischte Sprachformulierungen benutzen bzw. ob das Kind einer Menge von gemischtsprachigen Äusserungen der Eltern ausgesetzt ist; zweitens, ob Eltern während den Interaktionen mit den Kindern bilinguale Diskursstrategien oder monolinguale Diskursstrategien verwenden[33]. Gemäss der Untersuchung von Goodz (1989) tendieren die Mütter dazu, häufiger in Gesprächen mit den Kindern eine andere Sprache zu verwenden als die Sprache, die sie verkörpern. Goodz (ebd., S. 39) zieht daraus Schlussfolgerung, dass Väter mehr als Mütter während der Gespräche mit Kindern der Verwendung einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache widerständen. In anderen Worten: Väter mischten in der Kommunikation mit den bilingualen Kindern viel weniger die Sprachen.

Ein sprachförderndes Umfeld ist ebenfalls von grosser Bedeutung für eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung. Konkret soll ein bilingual-förderndes familiäres Umfeld für das Kind vorhanden sein. Wenn die Eltern ihre Muttersprachen gegenseitig gut verstehen können oder die Sprachen gar gut beherrschen, wirkt sich das familiäre Umfeld sehr bilingual-fördernd aus, denn unter diesem Umstand können beide Elternteile die Gespräche zwischen dem Kind und dem anderen Elternteil gut verfolgen und fühlen sich dabei somit nicht ausgeschlossen. Dies wirkt wiederum positiv darauf, dass sich die Eltern in den Interaktionon

[33] Bei den bilingualen Diskursstrategien ist die Verwendung von zwei Sprachen in der innerfamiliären Kommunikation erlaubt, während bei den monolingualen Diskursstrategien die jeweilige gewünschte Einsprachigkeit in der familiären Kommunikation konsequent eingefordert wird (vgl. Lanza, 1997).

mit dem Kind an die eigene Muttersprache halten (können) und die Sprache(n) weder wechseln noch mischen (müssen). In solcher Situation könnte im günstigsten Fall die Minoritätssprache als die Familiensprache bestimmt werden. Dadurch wäre einerseits die Menge der Sprachinputs für das bilinguale Kind in der Minoritätssprache um die Hälfte erhöht und andererseits wären die Sprachkontakte und die Anwendungsgelegenheiten in dieser Sprache für das Kind viel intensiver. Das Gegengewicht der Minoritätssprache zur starken Majoritätssprache könnte auf diese Weise vorteilhaft auf die angestrebte aktive Bilingualität bzw. die harmonisierte bilinguale Sprachentwicklung des Kindes wirken.

Da der Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache in den meisten Fällen der einzige Sprachpartner im direkten Umfeld des Kindes ist, der dem Kind entsprechende Sprachinputs in dieser Sprache anbieten kann, ist es für den Erfolg einer bilingualen Spracherziehung von entscheidender Bedeutung, diese wichtigsten Sprachinputs sowohl quantitativ als auch qualitativ sicherzustellen. Ansonsten würde das Kind früh die Motivation verlieren, die Minoritätssprache aktiv zu gebrauchen, vielmehr würde es dazu übergehen, ausschliesslich seiner stärkeren Sprache, der Umgebungssprache, zu dienen, denn ohne den betreffenden Elternteil, der die Minoritätssprache verkörpert und verwendet, würde vom Kind sonst in seinem Umfeld nicht verlangt oder erwartet, in dieser Sprache zu kommunizieren.

5.2.2 Einstellung zur Bilingualität

Einstellungen zur Bilingualität spielen nach Bogdain (1989, S. 238-240) eine wesentliche Rolle für das Gelingen oder Misslingen einer bilingualen Spracherziehung, denn Einstellungen bilden zugleich die Voraussetzungen und wirken sich auf die bilinguale Spracherziehung je nachdem positiv oder negativ aus. Die Einstellungen im direkten Umfeld des Kindes müssen besonders berücksichtigt werden, d. h. die Einstellungen der Eltern, die Einstellungen des näheren Familienkreises[34] und nicht zuletzt auch die Einstellung des Kindes selbst zu seiner eigenen Zweisprachigkeit. Letztere wird weitestgehend durch die Einstellungen des direkten Umfelds beeinflusst. Eine positive Einstellung zur Bilingualität des Kindes von dem Elternteil, der die Majoritätssprache als seine Muttersprache hat, zählt als wichtiger Erfolgsfaktor für eine familiäre bilinguale Spracherziehung. Die Ermutigung, Unterstützung, Rücksichtnahme und das Verständnis dieses Elternteils gegenüber dem

[34] Laut der Untersuchung von Leist-Villis (2004) finde die bilinguale Spracherziehung nicht nur innerhalb der Familie statt, sondern sie werde auch durch die sozialen Netzwerke der Familie beeinflusst. Diese wirkten dann unterstützend, wenn sie einen hohen Anteil an Personen aufwiesen, die gegenüber der Minoritätssprache und gegenüber der Bilingualität generell positiv eingestellt seien.

anderen Elternteil mit einer Minoritätssprache als Muttersprache sind äusserst wichtig. Beide Eltern sollen sich über die bilinguale Spracherziehung ihres Kindes einig sein und mit positiver Überzeugung an die Praktizierung herangehen. Planlosigkeit, Unentschlossenheit oder Halbherzigkeit der Eltern haben offensichtliche negative Auswirkungen, denn ein authentisches und konsequentes Verhalten der Eltern gegenüber dem Kind gilt als der entscheidende Faktor für positive Ergebnisse einer bilingualen Spracherziehung. Wenn das Kind sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Familie positive Reaktionen und Rückmeldungen zu seiner Bilingualität bzw. seinen bilingualen Sprachkompetenzen bekommt, tendiert es dazu, motiviert seine Zweisprachigkeit weiterzuentwickeln und möglichst auch auf seine Bilingualität stolz zu sein.

Neben der positiven Einstellung zur Bilingualität ist eine überzeugende Einstellung und Zuversichtlichkeit bezüglich der bilingualen Spracherziehung ebenfalls äusserst wichtig für ein konsequentes sprachliches Verhalten des einen Elternteils, der als der Einzige die Minoritätssprache an das Kind weitergeben kann. Diese Überzeugung ist besonders entscheidend, wenn dieser Elternteil gute Sprachkenntnisse in der Majoritätssprache besitzt. Denn wenn die Einstellung dieses Elternteils zur bilingualen Spracherziehung nicht überzeugend genug ist, kann die Unschlüssigkeit häufiger dazu führen, dass dieser Elternteil immer mehr dazu übergeht, auch mit dem Kind die Majoritätssprache zu sprechen. Der Nachteil dieses Verhaltens ist offensichtlich: Der einzige Sprachinput für das Kind in der Minoritätssprache wird dadurch deutlich verringert (Bogdain, 1989, S. 238-240).

5.2.3 Motivation des Kindes

Positive und überzeugende Einstellungen der Eltern allein genügen jedoch nicht für eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung. Eine bilinguale Spracherziehung ohne entsprechende Motivation vom Kind selbst wird nicht zum Erfolg führen können. Es ist daher sehr wichtig, das Interesse am Spracherwerb von zwei Sprachen und insbesondere das Interesse am aktiven Gebrauch der Minoritätssprache des Kindes zu wecken und zu fördern.

Im Gegensatz zu Erwachsenen, die aufgrund vom Prestige oder vom gesellschaftlichen Wert einer Bilingualität motiviert werden können, mehr als eine Sprache zu erwerben, liegt die grösste Motivation für ein Kind, eine Sprache zu lernen und zu gebrauchen, im alltäglichen praktischen Nutzen der Kommunikation und deren Notwendigkeit. Die Aufrechterhaltung der Zweisprachigkeit hängt sozusagen ganz und voll mit der Motivation der Kinder zusammen,

damit einen offensichtlichen Nutzen zu haben, in den betreffenden zwei Sprachen mit bestimmten Menschen kommunizieren zu können (Bogdain, 1989, S. 241). Besonders beim Erwerb einer Minoritätssprache ist es daher unentbehrlich für die Eltern, nicht nur den Kindern diesen Nutzen aufzuzeigen, sondern auch möglichst viele zweckdienende Situationen dafür zu schaffen, bei denen die Kinder die Möglichkeit haben, bewusst selbst erleben zu können, dass der Erwerb der Minoritätssprache sinnvoll, nützlich und notwendig ist, z. B. indem sie diese Sprache auch ausserhalb der Familie verwenden können oder müssen.

Ausserdem ist ausreichende emotionale Zuwendung für das Kind meines Erachtens eine weitere Motivation bzw. ein Förderfaktor für das Kind, die Minoritätssprache zu erlernen: Wenn sich ein Elternteil mit zeitlichem und emotionalem Engagement einer stärkeren Bindung des Kindes widmet, wird das Kind dessen Sprache auch verstärkt übernehmen und gut beherrschen wollen.

5.3 Hindernisse in der bilingualen Spracherziehung

Zweifelsohne ergeben sich während der familiären bilingualen Spracherziehung auch Schwierigkeiten und Probleme, die eine reibungslose Sprachentwicklung bilingualer Kinder in unterschiedlichem Masse erschweren können. Da die entsprechenden Besonderheiten und Verhaltensweisen der bilingualen Kinder diesbezüglich bereits in den früheren Kapiteln ausführlich erläutert wurden, fokussiert sich der nächste Abschnitt an dieser Stelle auf die Seite der Eltern.

5.3.1 Mangelnder Sprachinput

Eine erfolgreiche bilinguale Spracherziehung bedarf einer Vermittlung der beiden Sprachen mit ähnlicher Häufigkeit und Intensität. Wenn bei einem Elternteil generell Zeitmangel für die Kommunikation mit dem Kind herrscht, so kann keine harmonisierte Bilingualität des Kindes erwartet werden. Beim Fehlen der entsprechenden emotionalen und sprachlichen Zuwendung eines Elternteils bleibt dessen Sprache in der kindlichen Sprachentwicklung zurück (vgl. Kielhöfer & Jonekeit, 1995, S. 15; siehe auch Silva-Corvalan, 2003).

Die bilinguale Spracherziehungsstrategie „Eine Person, eine Sprache“ mag sich unkompliziert anhören und ist die bekannteste und immer noch am weitesten verbreitete Strategie. Jedoch kann sie Probleme mit sich bringen, bei denen besonders diejenigen Elternteile betroffen sind, die die Minoritätssprache sprechen. Diesbezüglich ist Grosjean (2010a, S. 208) der Ansicht,

wenn die Eltern nicht sehr klare Massnahmen ergreifen, wird dabei eine der beiden Sprache letztendlich immer weniger Input erhalten. Sobald die Kinder in die Aussenwelt gehen, werden sie die Majoritätssprache viel mehr hören und benutzen. Zusätzlich zu dem Problem des verringerten Sprachinputs in der Minoritätssprache möchten Kinder bekanntermaßen wie andere Kinder sein und nicht auffallen. Nach und nach wird die Majoritätssprache die dominante Sprache der bilingualen Kinder sein, was zum Kummer des betreffenden Elternteils der Minoritätssprache führen kann.

Einige Studien (vgl. Lippert, 2010; Yamamoto, 2001) haben ausserdem gezeigt, dass im Rahmen vom Sprachinput für die Minoritätssprache bei der „Eine Person, eine Sprache"-Spracherziehungsstrategie auch ein anderes innerfamiliäres Hindernis entstehen kann, wenn die Minoritätssprache von einem Elternteil verkörpert und gesprochen wird, der in der Familie aber weniger präsent ist. Dabei kommt es auf die individuelle familiäre Konstellation der Präsenz jeweils vom Vater und von der Mutter an.

5.3.2 Fehlende Sprachkenntnisse eines Elternteils

Wenn nicht beide Eltern in derselben Sprachkombination bilingual sind, kann es schwierig oder gar belastend sein, auf Dauer die Sprachverteilung bzw. -trennung in der Form von „Eine Person, eine Sprache" in der Familie einzuhalten. Ein Elternteil würde sich immer mehr oder weniger von der Kommunikation zwischen dem anderen Elternteil und dem Kind ausgeschlossen fühlen (De Houwer, 2009b, S. 314). Erfahrungsgemäss betrifft dies normalerweise den Elternteil, der die Majoritätssprache als seine Muttersprache hat. Um Unannehmlichkeiten zu vermeiden, kann der Elternteil mit der Minoritätssprache dazu tendieren, die Majoritätssprache zu verwenden, wenn beide Eltern gemeinsam mit dem Kind interagieren bzw. wenn alle Familienmitglieder beisammen sind, oder er tendiert dazu, die Minoritätssprache nur dann mit dem Kind zu sprechen, wenn der andere Elternteil nicht anwesend ist. Als Folge reduziert sich somit grösstenteils auch der Sprachinput für das Kind in der Minoritätssprache. Dies ist offensichtlich nicht positiv für eine bilinguale Spracherziehung, denn wie bereits erläutert, sind die Menge des Sprachinputs und die Intensität der sprachlichen Interaktion mit dem Kind in der Minoritätssprache, die in der Regel auch die schwächere Sprache ist, von entscheidender Bedeutung für eine harmonisierte Bilingualität des Kindes.

Es liegt auf der Hand, dass die sprachliche Situation in bilingualen Familien viel entspannter ist, wenn der Elternteil mit der Majoritätssprache als Muttersprache zumindest passive Sprachkenntnisse beim Hörverstehen in der Muttersprache des anderen Elternteils bzw. in der Minoritätssprache besitzt. Für manche Eltern ist es selbstverständlich, die Muttersprache des anderen Elternteils zu erwerben, um sich einerseits in der alltäglichen Kommunikation in dieser Sprache zurechtzufinden und andererseits eine tiefere emotionale Bindung mit dem Partner oder der Partnerin aufrechtzuhalten. Es gibt allerdings auch sehr viele Eltern in den bilingualen Familien, die dies für anstrengend und unnötig halten; insbesondere, wenn ihre Muttersprachen die Majoritätssprachen sind und wenn der andere Elternteil bereits Sprachkenntnisse in der Majoritätssprache besitzt. Eine höhere Motivation dafür, sich intensiv mit der Sprache des anderen Elternteils zu beschäftigen, zeigt sich in der Praxis oft nur bei solchen Situationen, wo die betreffende Sprache entweder eine Weltsprache ist oder eine Sprache mit einer verbreiteten Anwendung. In anderen Worten hängt solch eine mögliche Motivation eher mit einem allgemeinen externen praktischen Nutzen zusammen als sie dem innerfamiliären Zweck dient, um eine harmonisierte bilinguale Spracherziehung des Kindes zu fördern.

5.3.3 Inkonsequente Durchführung der Sprachverteilung

Das konsequente Sprachverhalten der Eltern steht bei ihren Bemühungen für eine bilinguale Spracherziehung stets im Mittelpunkt und ist eng mit deren Erfolg verbunden, dies unabhängig davon, welche durchdachte bilinguale Spracherziehungsstrategie die Eltern dabei einsetzen, ob die „Eine Person, eine Sprache“ oder „Eine Umgebung, eine Sprache“ usw. Dass jeder Elternteil mit dem Kind seine Muttersprache spricht, erscheint auf den ersten Blick einfach und gut machbar, ist aber in der Realität häufig mit Anstrengungen verbunden, insbesondere für die Mütter oder Väter, deren Muttersprachen die Minoritätssprachen sind.

Muttersprache ist zweifelsohne die Sprache, die jeder Mensch am besten beherrscht. Für die bilinguale Sprachentwicklung braucht das Kind gute sprachliche Vorbilder jeweils in den beiden Sprachen. In der Minoritätssprache, für die sonst im direkten Umfeld des bilingualen Kindes keine weiteren Sprachvorbilder vorhanden sind, ist der betreffende Elternteil zugleich das erste und das einzige Sprachvorbild in dieser Sprache. Hinzu kommt noch, dass man sich mit seiner Muttersprache emotional am tiefsten verbunden fühlt. Genau diese tiefe Verbundenheit und Bindung möchte auch jede Mutter und jeder Vater dem Kind vermitteln. Trotzdem ist es in der Praxis einer familiären bilingualen Spracherziehung nicht immer

einfach, diese grundsätzliche Selbstverständlichkeit und Überzeugung tatsächlich auch konsequent umsetzen bzw. durchführen zu können. Die Hälfte der Eltern in den untersuchten bilingualen Familien in der Studie von Hélot (2007, S. 74) hat zugegeben, dass, auch wenn sie sich bewusst für die „Eine Person, eine Sprache"-Sprachverteilung entschieden hätten, sie sich während der Spracherziehung nicht konsequent daran gehalten hätten.

Oft kommt es vor, dass die Elternteile mit den Minoritätssprachen im Gespräch mit ihren Kindern in die jeweilige Majoritätssprache wechseln, wenn Personen anwesend sind, die die Minoritätssprache nicht verstehen. Ein wichtiger Grund dafür ist das eigene Bestreben, die Höflichkeit bzw. den Anstand den betreffenden Personen gegenüber zu zeigen. Dies geschieht unabhängig davon, ob die Gespräche in der Minoritätssprache mit dem Kind die anderen Anwesenden überhaupt betreffen. Es geht dabei sozusagen nicht wirklich um die Notwendigkeit, dass andere anwesende Personen die Gespräche verstehen und verfolgen können. Durch das Wechseln in die Majoritätssprache ist zwar die soziale Funktion der Höflichkeit oder des Anstandes erfüllt, es bedeutet allerdings in jeder solchen Situation gleichzeitig auch einen Abbruch einer konsequenten bilingualen Spracherziehung. Neben dem Sprachwechsel kommt die Sprachmischung seitens der Eltern während der Kommunikation mit dem bilingualen Kind ebenfalls oft vor. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass dies bei vielen Eltern auch ganz unbewusst erfolgen kann (vgl. Goodz, 1989; Hélot, 2007; Lanza, 1997).

Ebenfalls kann es häufig vorkommen, dass manche Elternteile der Minoritätssprache in die Majoritätssprache wechseln, wenn das Kind im Beisein monolingualer Freunde adressiert wird, um das Empfinden des Kindes im sozialen Kreis zu berücksichtigen. Allerdings kann sich bei diesem Manöver ein Risiko bzw. eine Andeutung für das Kind verbergen, dass es sich viel mehr mit der eingesetzten Majoritätssprache in seinem Freundeskreis identifiziert. Ausserdem könnte das Kind diese Abweichung des Sprachverhaltens seitens der Eltern so wahrnehmen, dass die Verwendung der Minoritätssprache nicht dem Normalfall entspricht.

Ausserdem ist ein anderer Grund für das wechselnde bzw. inkonsequente Sprachverhalten der Eltern nicht zu ignorieren bzw. zu unterschätzen, nämlich dass der Elternteil mit der Minoritätssprache dadurch Integrationswillen und Integrationsbemühungen zeigen möchte. Der psychologische Faktor ist nämlich sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern präsent. Nicht nur Kinder möchten nicht als anders oder exotisch betrachtet werden,

Erwachsene haben ebenfalls Integrations- bzw. Anpassungsbedürfnisse. Es ist nicht zu übersehen, dass der betreffende Elternteil und das Kind mit seiner Minoritätssprache in der Öffentlichkeit der Umgebung auffallen und dadurch gezwungenermassen eine Aussenseiterrolle zugeschrieben bekommen. Durch das Sprachwechseln können die betreffenden Elternteile ihre Integration dem Umfeld klar signalisieren, wobei sie als Folge die bilinguale Sprachordnung nach dem Partnerprinzip nicht konsequent einhalten (können).

Obwohl es selten Eltern gibt, die sich im Voraus bewusst für eine inkonsequente bilinguale Spracherziehung mit einem inkonsequenten Sprachverhalten entschieden haben, besteht dennoch die Gefahr bei einer inkonsequenten Handhabung der Sprachverteilung, dass das Kind mit einem verringerten Sprachinput eines Tages keine Notwendigkeit mehr sieht, die Minoritätssprache zu sprechen oder dass es nur noch eine passive Fähigkeit in der Sprache behält.

5.3.4 Druck der monolingualen Umgebung

In den binationalen bzw. bilingualen Familien verläuft der Spracherwerb der Kinder in der Majoritätssprache meistens ohne Probleme, denn diese Sprache als die Umgebungssprache ist allgegenwärtig im höchsten Masse präsent und wird auch in der obligatorischen Schule intensiv gefördert. Im Gegensatz dazu liegt die Minoritätssprache als die Nichtumgebungssprache mehr oder weniger im Schatten der Umgebungssprache. Wenn es nicht um spezielle bilinguale Erziehungsinstitutionen geht, wird die betreffende Minoritätssprache ausserhalb der Familie, z. B. im Kindergarten oder in der Schule, im Normalfall nicht gefördert und im Extremfall gar abwertend angesehen. Je nach individuellen und gesellschaftlichen Umständen kann der starke soziale Druck der Monolingualität dazu führen, dass der Elternteil mit der Minoritätssprache schlussendlich aufgibt, individuelle Bilingualität mit dieser Minoritätssprache bei dem Kind zu etablieren. Das kann unter Umständen bedeuten, dass das Kind nicht in der Lage sein wird, mit den Grosseltern und anderen Familienmitgliedern der Verwandtschaft im Heimatland des betreffenden Elternteils zu kommunizieren (De Houwer, 2009a, S. 71).

Die monolinguale Umgebung stellt in der Tat ein weiteres Problem für die bilinguale Spracherziehung dar. Es ist z. B. in der Praxis fast unmöglich, in allen Situationen des Alltags in einer monolingualen Umgebung die „Eine Person, eine Sprache“-Strategie strikt durchzuführen bzw. die Sprachordnung gegenüber dem Kind immer konsequent einzuhalten.

Selbst wenn der betreffende Elternteil mit dem Kind konsequent nur in der Minoritätssprache spricht, wenn sie unter sich sind, wird das Kind sonst eine Reihe von alltäglichen Situationen miterleben, wo dieser Elternteil sich in einer anderen Sprache, meistens in der Majoritätssprache, präsentiert bzw. präsentieren muss – sei es bei den Gesprächen mit den Nachbarn, mit den Kindergarten-LehrerInnen oder LehrerInnen in der Schule, sei es beim Einkauf oder auch beim Besuch bei/von Verwandten oder Freunden des anderen Elternteils, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Das bedeutet, die Rolle des betreffenden Elternteils als das Sprachvorbild nur in der Minoritätssprache wird vor dem Kind nicht immer konsequent festgehalten werden können. Abweichungen von der Sprachordnung sind sozusagen im Alltag kaum vermeidbar, sondern in gewissen Situationen gar gerechtfertigt. Hinzu kommt noch, wie bereits erwähnt, dass viele Eltern es als unangemessen oder unanständig betrachten, in der Öffentlichkeit bei Anwesenheit anderer Personen die Minoritätssprache zu sprechen und es daher bevorzugen, hauptsächlich zu Hause bzw. in der Familie diese Sprache mit dem Kind zu sprechen. Diese Einstellung von Eltern kann allerdings den Erfolg der bilingualen Spracherziehung bzw. die Erlangung einer aktiven harmonisierten Zweisprachigkeit des Kindes beeinträchtigen.

Die Eltern in bilingualen Familien sollen sich daher bewusst sein, dass nicht nur das Kind den Druck der Majoritätssprache spüren wird, sondern der Druck ebenfalls auf das sprachliche Verhalten der Eltern wirkt. Nur solche Eltern, die mit einer überzeugenden Einstellung und einem konsequenten Verhalten ausgerüstet sind, können dem Druck der Umgebungssprache entgegenwirken und somit gute Chancen haben, ihre bilinguale Spracherziehung erfolgreich durchzuführen.

6 Sprachvergleich: Deutsch vs. Chinesisch

In diesem Kapitel werden die beiden untersuchten Sprachen, Deutsch und Chinesisch, zuerst einzeln und dann vergleichend betrachtet, um auf ein besseres Verständnis für die Analysen und Auswertungen der Sprachkompetenzen dieser beiden Sprachen in späteren Kapiteln der vorliegenden Arbeit vorzubereiten – im Hinblick darauf werden hier entsprechende Vorstellungen der Sprachrahmenbedingungen dargestellt. Aufgrund der Komplexität der Thematik der Vergleichenden Linguistik Deutsch – Chinesisch[35] wird hier lediglich ein Überblick bzw. eine kurze Einführung gegeben. Der Vergleich im Bereich des deutschen und chinesischen Grammatiksystems beschränkt sich hier nur auf die Phonologie, Morphologie und Syntax.

6.1 Sprachtypen

Die beiden Sprachen Deutsch und Chinesisch gehören zu zwei ganz verschiedenen Sprachfamilien: Deutsch befindet sich in der Sprachfamilie der indoeuropäischen Sprachen, genauer gesagt der westgermanischen Sprachen (Bussmann, 2008, S. 127; Glück, 2010, S. 141), während Chinesisch seinen Ursprung bzw. sein Zuhause in der sinotibetischen Sprachfamilie (Glück, 2010, S. 118) findet. Überdies gehört Chinesisch dem isolierenden Sprachtypus an (Bussmann, 2008, S. 103; Glück, 2010, S. 119; Ineichen, 1991, S. 48), Deutsch hingegen wird dem flektierenden Sprachtypus zugeordnet (Ineichen, 1991, S. 50).

Als Muttersprache wird Deutsch in verschiedenen Dialektvarianten von insgesamt ca. 100 Mio. SprecherInnen vor allem in Deutschland (90 Mio.), Österreich (7,5 Mio.), der Schweiz (4,2 Mio.), Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Italien gesprochen[36]. Deutsch befindet sich nach seiner SprecherInnenzahl an der sechsten Stelle der Weltsprachen (Bussmann, 2008, S. 127; Glück, 2010, S. 141).

Chinesisch ist die grösste sinotibetische Sprache mit einer Gruppe von mindestens sechs Sprachen mit insgesamt über eine Mrd. SprecherInnen (darunter ca. 874 Mio. Mandarin-

[35] Hier werden die beiden Sprachen jeweils nur in Form der Standardsprachen, nämlich Hochdeutsch und Mandarin, untersucht.

[36] In diesen Ländern ist Deutsch auch eine Amtssprache. Darüber hinaus gibt es aber auch in anderen Ländern Menschen mit Deutsch als Muttersprache bzw. deutschsprachige Minderheiten.

SprecherInnen[37]) und stellt somit auch als die sprecherInnenreichste Sprache weltweit dar (Bussmann, 2008, S. 103; Li & Thompson, 1989, S. 2). Chinesische Sprachen sind Tonsprachen – im Mandarin sind vier Töne vorhanden, jeweils hoch (1. Ton), steigend (2. Ton), fallend-steigend (3. Ton) und fallend (4. Ton).

6.2 Phonologie

Deutsch und Chinesisch unterscheiden sich in phonologischer Hinsicht stark voneinander, vor allem wegen der kleinen Anzahl an Übereinstimmungen von vokalischen und konsonantischen Phonemen. Beide Sprachen verfügen jeweils über eigene Phoneme, die in der anderen Sprache gar nicht vorhanden sind. Zum Beispiel besitzt das Chinesische kein [ɛ] wie in *kämmen*, kein [ø] wie in *Bö* [bø:], kein [œ] wie in *können*, kein [p͡f] wie in *Pflicht*, kein [ʁ] oder [ʁ] wie in *Ratte*, kein [ʏ] wie in *Tschüss* etc., während im Deutschen beispielsweise kein [ɕ] wie in *xué* (学, [ɕyɛ], ‚lernen'), kein [ɤ] wie in *hē* (喝, [χɤ], ‚trinken'), kein [ʂ] wie in *shān* (山, [ʂan], ‚Berg') oder kein [ʐ] wie in *rén* (人, [ʐən], ‚Mensch/Person') usw. vorkommen. Diese gegenseitigen Eigentümlichkeiten auf der phonologischen Ebene bereiten oft Schwierigkeiten bei der Artikulation, und es kommt als Folge häufig zur Verwechslung dieser Laute.

Die Tonhöhe und –kontur ist sehr wichtig im Chinesischen, denn Chinesisch ist eine Tonsprache mit ihren bekannten vier Tönen (Li & Thompson, 1989, S. 6). Die unterschiedliche Tonhöhe bildet den phonologischen Baustein des Auslautteils einer Silbe und besitzt somit die wichtige Funktion, die die Bedeutungen unterscheidet. Konkret heisst dies, dass zum Beispiel eine Silbe wie *da* eweils einen anderen Sinn trägt, wenn sie jeweils in vier verschiedenen Tönen artikuliert wird. Die verschiedenen Bedeutungen werden jeweils auch durch verschiedene Schriftzeichen repräsentiert. Im Folgenden ein Beispiel:

搭
dā (Erster Ton: Tonhöhe konstant und hoch, Tonstärke gleichbleibend)
‚nehmen'

答
dá (Zweiter Ton: Tonhöhe steigt von niedrigerer in die hohe Tonlage, leicht ansteigende Tonstärke)
‚antworten'

[37] Inkl. Festland China und Region Taiwan. Eine abweichende statistische Angabe ist bei Glück (2010, S. 118) zu finden: Ihm zufolge sind es 740 Mio. Mandarin-SprecherInnen.

打
dǎ (Dritter Ton: Tonhöhe sinkt zuerst aus dem mittleren Niveau nach unten und steigt wieder zurück, Tonstärke am Anfang am lautesten, fällt dann ab und steigt am Ende der Silbe wieder an)
‚schlagen'

大
dà (Vierter Ton: Tonhöhe fällt scharf nach unten, Tonstärke fällt stark ab)
‚gross'

Der Begründer der modernen chinesischen Sprachwissenschaft Yuen Ren Chao[38] (1968, S. 25-26) hat zur grafischen Darstellung (Tondiagramm) eine vertikale Referenzlinie (anstelle der üblichen horizontalen Linie für die Abszisse) zwischen den Punkten 1 und 5 erstellt. Er unterteilt die Tonhöhe in fünf Ebenen, wobei 1 der niedrigste und 5 der höchste Ton ist. Die Tonänderung kann durch eine Verkettung dieser fünf Zahlen als eine Art Ton-Form dargestellt werden. Für Hochchinesisch bzw. Mandarin werden die Töne dementsprechend jeweils als erster Ton (55), zweiter Ton (35), dritter Ton (214) und vierter Ton (51) beschrieben.

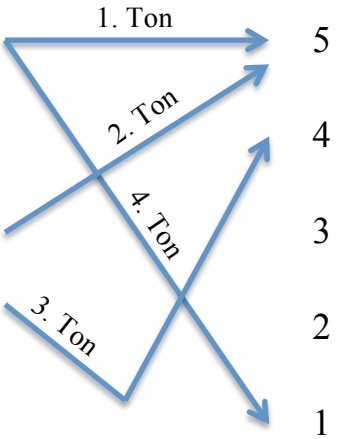


Abbildung 6: Tondiagramm im Chinesischen (In Anlehnung an Chao (1968, S. 26), vgl. auch Li & Thompson, 1989, S. 6-9)

Die meisten Wörter in Mandarin haben einen der vier lexikalischen Töne. Gewisse Wörter tauchen jedoch nie mit einem dieser Töne auf, sondern befinden sich immer in einem sog. „neutralen Ton"[39] (Tonhöhe bleibt tief, mit äusserst geringer Stärke). Dieser neutrale Ton

[38] 赵元任 (Pinyin: ZHAO Yuan Ren). Nach dem Wade-Giles-System, das die phonetische Umschrift der chinesischen Zeichen bzw. Sprache in lateinische Schrift bis in die 1970er-Jahre realisierte, hiess er CHAO Yuan Ren.
[39] Auch als der fünfte Ton genannt, gemäss Chao (1968) schreibt man für den neutralen Ton /11/.

wird für Morpheme oder Partikeln verwendet, deren Tonhöhe durch den Ton des vorhergehenden Morphems bestimmt wird (vgl. Yip, 1980, S. 79-83). Viele solcher Morpheme oder Wörter kommen niemals in einer Phrase an der Ausgangsposition vor, gehören in der Regel zum Synsemantikum und weisen keine lexikalische Bedeutung auf, wie z. B. die Partikeln 吧[40] (*ba*), 吗[41] (*ma*), 了[42] (*le*) und der Attributmarker 的 (*de*), oder sie können doppelsilbige Wörter sein, bei denen die zweite Silbe weniger stark ausgesprochen wird als die erste, und mit einem neutralen Ton auftreten. So werden z. B. 妈妈 (‚Mama') als *māma*, 爸爸 (‚Papa') als *bàba*, 妹妹 (‚jüngere Schwester') als *mèimei*, 叔叔 (‚Onkel') als *shūshu* und 婆婆 (‚Schwiegermutter') als *pópo* gesprochen etc. – dabei tritt der neutrale Ton bei der zweiten Silbe auf, obwohl beide Silben für dasselbe Schriftzeichen stehen.

6.3 Morphologie

Erhebliche Unterschiede gibt es nicht nur im Bereich der Phonologie, sondern ebenfalls im Bereich der Morphologie. Die deutsche Sprache ist eine flektierende Sprache[43]. Im Gegensatz dazu tragen im Chinesischen die Wortstellung, die Hilfswörter[44] sowie Adverbien zum Aufbau der Sätze mit unterschiedlichen Bedeutungen bei.

Die chinesischen Wörter haben jeweils nur eine einzige Form: Weder werden die Verben konjugiert, noch haben Nomen ein Genus oder ändern sich nach Kasus. Als Entsprechungen zu Kasus resultieren die Bedeutungsänderungen der Sätze im Chinesischen aus dem Stellungswechsel der betreffenden Wörter. Die Wortstellung eines Satzes ist im Chinesischen in der Regel[45] festgelegt: Das Agens steht meistens an der ersten Stelle eines Satzes, das Verb meistens an der zweiten Stelle, gefolgt vom Objekt:

---

[40] Es fungiert als Satzfinalpartikel, die zu etwas auffordert, Zustimmung einholt oder eine Frage beinhaltet (Li & Thompson, 1989, S. 238, 307-311; Chao, 1968, S. 81, 807-808).

[41] Diese Fragepartikel am Satzende verwandelt den vorhergehenden Satz in eine Ja-oder-Nein-Frage (Li & Thompson, 1989, S. 521, 547; Chao, 1968, S. 81, 800).

[42] Diese kann sowohl als perfektive Aspektpartikel (Li & Thompson, 1989, S. 185-216) als auch als Satzfinalpartikel fungieren (vgl. ebd., S. 238-295).

[43] Obwohl das Deutsche bereits viel Flexionsabbau (z.B. am stärksten beim Substantiv, so wird im Kasussystem der Akkusativ nur noch im Singular Maskulinum markiert) und eine ständige Tendenz der Entwicklung hin zum analytischen Sprachbau zeigt (vgl. Eisenberg, 2005, S. 25-27).

[44] Hilfswort, das nur in Verbindung mit einem anderen Wort bestimmte grammatische Funktionen hinsichtlich Struktur (wie *de* 的, *di* 地 etc.), Zeit (wie *le* 了, *zhe* 着 etc.) oder Aussageweise (wie *ba* 吧, *ma* 吗 etc.) erfüllt.

[45] Die grundlegende Wortstellung im Chinesischen ist SVO für Sätze, die Subjekte und Objekte enthalten. Jedoch stellt SVO nicht die einzige Wortstellung im Chinesischen dar (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 19-26).

我	帮	你。	你	帮	我。
wǒ	*bāng*	*nǐ*	*nǐ*	*bāng*	*wǒ*
ich	helfen	du	du	helfen	ich
‚Ich helfe dir.‘			‚Du hilfst mir.‘		

Neben den Funktionen der Wortstellung, um die Bedeutungsänderungen der Sätze im Chinesischen auszudrücken, kann das Wort *gěi* (给, ‚geben‘) auch als Koverb die Funktion haben, den Rezipienten zu markieren (Li & Thompson, 1989, S. 370-371), entsprechend dem deutschen indirekten Objekt im Dativ:

我	给	你	买	了	一	支	笔
wǒ	***gěi***	***nǐ***	*mǎi*	*le*	*yī*	*zhī*	*bǐ*
ich	geben	du	kaufen	[Aspektpartikel]	ein	[Klassifikator]	Stift

‚Ich habe dir einen Stift gekauft.‘

你	给	我	买	了	一	支	笔
nǐ	***gěi***	***wǒ***	*mǎi*	*le*	*yī*	*zhī*	*bǐ*
du	geben	ich	kaufen	[Aspektpartikel]	ein	[Klassifikator]	Stift

‚Du hast mir einen Stift gekauft.‘

Im Vergleich zum Chinesischen ist das Deutsche unabhängig von einer festen Wortstellung des Satzes:

Variante 1:

Ich (Subjekt) *helfe* (Verb) *dir* (Objekt).

Ich (Subjekt) *habe dir* (indirektes Objekt) *einen Stift* (direktes Objekt) *gekauft* (Verb).

Du (Subjekt) *hast mir* (indirektes Objekt) *einen Stift* (direktes Objekt) *gekauft* (Verb).

Variante 2:

Dir (Objekt) *helfe* (Verb) *ich* (Subjekt).

Dir (indirektes Objekt) *habe ich* (Subjekt) *einen Stift* (direktes Objekt) *gekauft* (Verb).

Mir (indirektes Objekt) *hast du* (Subjekt) *einen Stift* (direktes Objekt) *gekauft* (Verb).

Im Folgenden werden der Ausdruck von Numerus, Aspekt und Genus Verbi im Chinesischen diskutiert.

6.3.1 Numerus

Anders als im Deutschen, wo der Numerus in den Formen von Singular und Plural bei Substantiven, Pronomen, Artikeln, Verben und Adjektiven dargestellt wird, wird im Chinesischen der Plural der Personalpronomen und einiger Substantive durch das Anhängen des (einzigen) Pluralmorphems *men* (们) ausgedrückt. Für Pronomen wie Substantive wird dabei dasselbe Pluralmorphem verwendet (vgl. Corbett, 2000, S. 76; Li & Thompson, 1989, S. 40-41):

你	–	你 们	孩 子	–	孩 子 们	熊 猫	–	熊 猫 们
nǐ		*nǐ men*	*hái zi*		*hái zi men*	*xióng māo*		*xióng māo men*
‚du'		‚ihr'	‚Kind'		‚Kinder'	‚Panda'		‚Pandas'

Corbett (2000, S. 56) zeigt in seinem Werk die sog. Belebtheitshierarchie (*Animacy Hierarchy*) auf:

speaker	> addressee	> 3rd person	> kin	> human	> animate	> inanimate	
(1st person pronouns)	(2nd person pronouns)						

, Sprecher	> Adressat	> 3. Person	> Verwandtschaftsterminologie	> Mensch	> belebt	> unbelebt '		
Pers.-Pron. der 1.Person	Pers.-Pron. der 2.Person			(menschlich)				

Dabei stellt er fest: „The singular-plural distinction in a given language must affect a top segment of the Animacy Hierarchy" (ebd.). Gemäss dieser Belebtheitshierarchie betrifft die Differenzierung des Numerus, bei Sprachen mit Numerus als grammatische Kategorie, mindestens die Personalpronomen der 1. Person. Und wenn eine bestimmte Sprache an einer Position in dieser Skala sich im Numerus differenziert, bedeutet dies, dass die Differenzierung des Numerus an allen anderen Positionen links davon vorhanden ist (vgl. Löbel, 2009, S. 265). Eine weitere Feststellung, die auf der Belebtheitshierarchie basiert, lautet: „As we move rightwards along the Animacy Hierarchy, the likelihood of number being distinguished will decrease monotonically (that is, with nointervening increase)" (Corbett, 2000, S. 70). Im Chinesischen wird das Pluralmorphem „们" (*men*) nur bis zur und mit der Position „human" dieser Skala funktionieren bzw. nur auf einem Teil dieser Belebtheitshierarchie, nämlich bis und mit „menschlich" (inkl. Tiere) angewandt und gilt nicht bei anderen Substantiven bzw. den restlichen Positionen der Skala. Im Folgenden ein Beispiel, um dies zu verdeutlichen:

树 – *树 们 (diese Pluralform ist inkorrekt im Chinesischen)
shù **shù men*
‚Baum'

Korrekte Formulierungen, um den Sinn des Plurals für das Wort 树 (*shù*, ‚Baum') zu vermitteln, gelingen einerseits mit den folgenden bestehenden Wörtern:

树	林	森	林
shù	*lín*	*sēn*	*lín*
Baum	Wald	Wald	Wald
‚kleiner Wald'		‚grosser Wald'	

Andererseits sind vor diesem Substantiv Wörter wie ‚einige', ‚viele' oder Numerale zu setzen, um die Mehrzahl auszudrücken – diese Varianten kennen allerdings andere Sprachen auch und sie sind daher kein eigenes Numerussystem der chinesischen Sprache (vgl. Corbett, 2000, S. 22-38; Li & Thompson, 1989, S. 11-12). Im Chinesischen gehört jedoch üblicherweise zu jedem Substantiv ein spezifischer Numeralklassifikator[46], was im Deutschen nicht vorhanden ist. Die Wahl des Klassifikators wird durch das Substantiv bestimmt[47]. Es gibt im Chinesischen je nach Substantiv eine Reihe von unterschiedlichen Klassifikatoren (Li & Thompson, 1989, S. 104-113), dazu im Folgenden ein paar Beispiele:

一	**头**	牛	一	**匹**	马	一	**条**	鱼	一	**只**	鸟
yī	***tóu***	*niú*	*yī*	***pǐ***	*mǎ*	*yī*	***tiáo***	*yú*	*yī*	***zhī***	*niǎo*
eins	[Klassifikator]	Kuh	eins	[Klassifikator]	Pferd	eins	[Klassifikator]	Fisch	eins	[Klassifikator]	Vogel
‚Eine Kuh'			‚Ein Pferd'			‚Ein Fisch'			‚Ein Vogel'		

一	**本**	书	一	**支**	笔	一	**幅**	画
yī	***běn***	*shū*	*yī*	***zhī***	*bǐ*	*yī*	***fú***	*huà*
eins	[Klassifikator]	Buch	eins	[Klassifikator]	Stift	eins	[Klassifikator]	Bild
‚Ein Buch'			‚Ein Stift'			‚Ein Bild'		

一	**棵**	树	一	**朵**	花	一	**根**	草
yī	***kē***	*shù*	*yī*	***duǒ***	*huā*	*yī*	***gēn***	*cǎo*
eins	[Klassifikator]	Baum	eins	[Klassifikator]	Blume	eins	[Klassifikator]	Gras
‚Ein Baum'			‚Eine Blume'			‚Ein Gras'		

[46] Die bekanntesten Typen von Klassifikatoren sind Numerale-Klassifikatoren, Substantiv-Klassifikatoren, Genitiv-Klassifikatoren und Verb-Klassifikatoren. Darunter sind die Numerale-Klassifikatoren der gebräuchlichste und allgemein anerkannte Typ (Grinevald, 2000, S. 63-68).

[47] Grundsätzlich muss auswendig gelernt werden, welche Substantive mit welchem Klassifikator vorkommen, jedoch gibt es eine gewisse Regelmässigkeit in Bezug auf die Bedeutungen der Gruppierungen der Substantive, die jeweils denselben Klassifikator verwenden (Li & Thompson, 1989, S. 112).

一 台 机器 一 辆 车
yī ***tái*** *jī qì* *yī* ***liàng*** *chē*
eins [Klassifikator] Maschine eins [Klassifikator] Maschine
‚Eine Maschine' ‚Ein Auto'

一 句 话 一 场 球 赛
yī ***jù*** *huà* *yī* ***chǎng*** *qiú sài*
eins [Klassifikator] Rede eins [Klassifikator] Ball Wettbewerb
‚Ein Satz' ‚Ein (Ball-)Match'

一 个 人
yī ***gè*** *rén*
eins [Klassifikator] Mensch
‚Ein Mensch'

Darunter ist der Klassifikator „个" (*gè*) im obigen letzten Beispiel der allgemeinste und häufigste gebrauchte Klassifikator im Chinesischen. Er hat übrigens allmählich gewisse spezialisierte Klassifikatoren ersetzt, ist vielseitig einsetzbar und passt zu vielen Substantiven (Li & Thompson, 1989, S. 112):

一 个 问 题 一 个 水 果 一 个 家
yī ***gè*** *wèn tí* *yī* ***gè*** *shuǐ guǒ* *yī* ***gè*** *jiā*
eins [Klassifikator] fragen Titel eins [Klassifikator] Wasser Frucht eins [Klassifikator] Zuhause
‚Ein Problem' ‚Eine Frucht' ‚Ein Zuhause / Eine Familie'

一 个 消 息 一 个 位 子
yī ***gè*** *xiāo xī* *yī* ***gè*** *wèi zi*
eins [Klassifikator] Nachricht eins [Klassifikator] Sitzplatz
‚Eine Nachricht' ‚Ein Sitzplatz'

一 [道] 菜 一 个 菜
yī ***[dào]*** *cài* *yī* ***gè*** *cài*
eins [Klassifikator] Gericht eins [Klassifikator] Gericht
‚Ein Gericht' ‚Ein Gericht'

Hier beim letzten Beispiel ist der 道 (*dào*) ein spezialisierter Klassifikator im Chinesischen für das Substantiv 菜 (*cài*, ‚Gericht'), wird aber im Alltag immer mehr durch den Klassifikator 个 (*gè*) ersetzt. Wenn aber das Substantiv selbst ein Mass ist bzw. ein Mass darstellt (Zählwort), wird kein Klassifikator verwendet:

两 年 两(*个)年
liǎng *nián*
[Numerale] [Zählwort]
zwei Jahr
‚Zwei Jahre'

In der Tat nimmt ein Zählwort im Chinesischen nicht nur im Allgemeinen keinen Klassifikator an, sondern jedes Zählwort kann (selber) ein Klassifikator sein (Li & Thompson, 1989, S. 106). Das obige Beispiel zeigt ein Zählwort, das als Substantiv (ohne Klassifikator) fungiert, und das folgende Beispiel zeigt dasselbe Zählwort, das als Klassifikator (mit einem anderen Substantiv) fungiert:

两	年	时间
liǎng	*nián*	*shíjiān*
[Numerale]	[Klassifikator]	[Substantiv]
zwei	Jahr	Zeit

‚Zwei Jahre Zeit'

Die Klassifikatorphrasen im Chinesischen können ebenfalls die Gesamtheit oder die Behälter anzeigen, das ist etwa gleich wie im Deutschen:

一	群	人
yī	*qún*	*rén*
[Numerale]	[Klassifikator]	[Substantiv]
eins	Gruppe	Mensch

‚Eine Gruppe von Menschen'

三	瓶	啤酒
sān	*píng*	*píjiǔ*
[Numerale]	[Klassifikator]	[Substantiv]
drei	Flasche	Bier

‚Drei Flaschen Bier'

Eine andere Art von Klassifikatorphrasen im Chinesischen umfasst Substantive, die entweder Körperteile oder umschlossene Bereiche bezeichnen (ebd., S. 111). Sie treten typischerweise mit 一 (*yī*, ‚eins') auf, mit einer besonderen Bedeutung von „voller ..." wie im Deutschen.

一	头	卷	发
yī	*tóu*	*juǎn*	*fǎ*
eins	Kopf	Rolle	Haar

‚Ein Kopf voller Locken'

一	桌	书
yī	*zhuō*	*shū*
eins	Tisch	Buch

‚Ein Tisch voller Bücher'

6.3.2 Aspekt

Während im Deutschen die Tempora existieren, die die Temporalität bzw. den Zeitbezug ausdrücken, können Zeitbezüge im Chinesischen teilweise durch Aspektpartikeln ausgedrückt werden (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 12-13, 184-185; Timmermann, 2005, S. 18).

Temporale Lexeme, zusammengesetzte Zeitangaben und Verankerungsstrategien kontextueller Zeitbezüge sind in beiden Sprachen, Deutsch und Chinesisch, vorhanden. Das Deutsche kann allerdings allein anhand der Wahl der Tempusformen die Zuordnung des Gegenwarts- oder des Vergangenheitsbereiches realisieren, während das Chinesische auf die temporalen Angaben[48] zurückgreifen muss. Die Angabe des Tempus ist im Deutschen durch die Konjugation des finiten Verbs in jedem Satz obligatorisch, im Gegensatz dazu bleibt das Verb im Chinesischen unverändert, kann aber durch eine Aspektpartikel ergänzt werden. (Timmermann, 2005, S. 165-167). Die vier am häufigsten untersuchten Aspektpartikeln im Chinesischen sind: 了(*le*), 过(*guò*), 着(*zhe*) und 在(*zài*)[49] (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 185-232).

Es besteht in der Literatur Einigkeit darüber, dass 了(*le*) und 过(*guò*) einen perfektiven Aspekt ausdrücken (Klein, Li & Hendrik, 2000, S. 723-724). Mit der Partikel *le* wird eine Situation oder ein Ereignis in ihrer/seiner Gesamtheit dargestellt, deren/dessen Anfang und Ende eingeschränkt bzw. begrenzt sind. Die Bedeutung der Vervollständigung der betreffenden Aktion ergibt sich aus der Bedeutung des Verbs, das mit dem *le* auftritt (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 185-202). Die andere perfektive Aspektpartikel *guò* wird in der Literatur auch oft als experimentale Aspektpartikel bzw. Erfahrungsmarker (*experiential marker*) bezeichnet (Klein et al., 2000, S. 725). Mit dieser Partikel wird angezeigt, dass ein Ereignis zu einem unbestimmten Zeitpunkt, normalerweise in der Vergangenheit, einmal aufgetreten ist (Li & Thompson, 1989, S. 226). Li und Thompson (ebd., S. 185-186, 227-229) stellt fest, dass sich 了(*le*) und 过(*guò*) in der Bestimmtheit unterscheiden: *le* kennzeichnet nicht nur die Begrenztheit (*bounded event*), sondern auch ein bestimmtes oder spezifisches Ereignis (*definite or specific event*), während es für *guò* ausreicht, dass irgendein Ereignis des vom Satz beschriebenen Typs irgendwann einmal vorgekommen ist (*no reference time specified*). Im Folgenden sind ein paar Beispiele zum Aufzeigen der temporalen Ausdrücke im Chinesischen angeführt:

[48] Die temporale Verortung auf der Zeitachse im Chinesischen erfolgt sozusagen durch Zeitangaben, inkl. der temporaldeiktischen Ausdrücke. Diese sind oft simple Angaben wie z.B. 今天 (*jīntiān*, ‚heute'), 昨天 (*zuótiān*, ‚gestern'), 明天 (*míngtiān*, ‚morgen'), 去年 (*qùnián*, ‚letztes Jahr'), 下星期 (*xià xīngqí*, ‚nächste Woche'), 现在 (*xiànzài*, ‚jetzt'), 刚刚 (*gānggāng*, ‚vorhin') etc.

[49] Die ersten drei Partikeln positionieren sich in den Sätzen unmittelbar nach dem Verb, die letzte steht hingegen vor dem Verb (Klein et al., 2000, S. 723).

我 昨天 看 书， 今天 看 报纸 。
wǒ zuótiān kàn shū, jīntiān kàn bàozhǐ
ich gestern lesen Buch heute lesen Zeitung
‚Ich las gestern Bücher und lese heute Zeitungen.‘

我 昨天 看 <u>了</u> 很 多 书。
wǒ zuótiān kàn ***le*** *hěn duō shū*
ich gestern lesen [Aspektpartikel] sehr viel Buch
‚Ich habe gestern sehr viele Bücher gelesen.‘

我 以前 看 <u>过</u> 这 个 电影。
wǒ yǐqián kàn ***guò*** *zhè ge diànyǐng*
ich früher sehen [Aspektpartikel] dies- [Klassifikator] Film
‚Ich habe diesen Film früher (schon einmal) gesehen.‘

In der Sprachpraxis können sich sowohl die mit 了(*le*) als auch die mit 过(*guò*) modifizierten Aussagen nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Zukunft beziehen. 过 wird zwar häufig mit der Vergangenheit in Verbindung gebracht, jedoch zeigt 过 selber keine Vergangenheit an (Klein et al., 2000, S. 725): Es kann ebenfalls eine explizite Referenzzeit für die Zukunft angegeben werden, und auch 过 (so wie 了) kann verwendet werden, um anzugeben, dass ein Ereignis zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft stattgefunden haben wird:

我 明天 吃 <u>了</u> 饭 后 去 公园。
wǒ míngtiān chī ***le*** *fàn hòu qù gōngyuán*
ich morgen essen [Aspektpartikel] Essen/Speise später gehen Park
‚Ich werde morgen in den Park gehen, nachdem ich gegessen habe.‘

明年 这 个 时候 我 已经 去 <u>过</u> 中国。
míngnián zhè ge shíhòu wǒ yǐjīng qù ***guò*** *zhōngguó*
nächstes Jahr dies- [Klassifikator] Zeit ich schon gehen [Aspektpartikel] China
‚Nächstes Jahr um diese Zeit bin ich (dann) schon mal in China gewesen.‘

Die futurischen Tempora Futur I (Futurum) und Futur II (Futurum exactum) im Deutschen werden beide analytisch gebildet. Während das Futur I aus einer Präsensform des Hilfsverbs *werden* und dem Infinitiv des Vollverbs besteht, besteht das Futur II aus einer Präsensform des Hilfsverbs *werden* und dem Infinitiv Perfekt. Mit dem Futur I werden Ankündigungen, Absichten und Vermutungen etc. ausgedrückt. Das Futur II dient einerseits der Darstellung eines Geschehens, das zu einem künftigen Zeitpunkt vollendet sein wird, kann andererseits ebenfalls eine Vermutung über ein vergangenes Geschehen ausdrücken (Duden, 2019, S. 34).

Das Tempus Futur kann auch mit modalen Komponenten zum Ausdruck gebracht werden. Es konnte nachgewiesen werden, dass in vielen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien modale Komponenten vorzufinden sind, die das Futur aufweisen[50]: Die Futurformen werden dabei mit Hilfe von Modalverben gebildet (vgl. Hentschel, 2013, S. 90).

Im Chinesischen sieht es folgendermassen aus: Wenn Wörter wie 要(*yào*) und 会(*huì*)[51] als temporale Ausdrucksmittel in Verbindung mit einem (anderen) Vollverb verwendet werden, fügen sie dem (anderen) Verb eine Bedeutung hinzu, die auf die Zukunft hindeutet. Ausserdem werden die Auxiliarverben 将要(*jiāngyào*) und 将会(*jiānghuì*) im Allgemeinen für formellere schriftliche Äusserungen verwendet und die Verwendung ist die Gleiche wie (nur) mit *yào* oder *huì*. Ebenfalls kann das Adverb 将(*jiāng*) auch separat erscheinen, um die Zukunftsform zu kennzeichnen (vgl. Wu & Kuo, 2010[52]; Li & Thompson, 1989, S. 175-176, 183). Im Folgenden sind ein paar Beispiele im Chinesischen mit verschiedenen Möglichkeiten zur sprachlichen Realisierung der beschriebenen Ereignisse, die in der Zukunft stattfinden werden, angegeben:

我 今天 上班， 明天 去 游泳。
wǒ jīntiān shàngbān, míngtiān qù yóuyǒng
ich heute arbeiten morgen gehen schwimmen
‚Ich arbeite heute (und) gehe morgen schwimmen.‘
Bzw.: ‚Ich arbeite heute (und) werde morgen schwimmen gehen.‘

[50] Beispielsweise sind im Englischen zwei Modalverben (*shall* und *will*) vorhanden, die bei einem solchen modalen Gebrauch für die Futurbildung fungieren: *I shall/will pick her up*. *Shall* wird übrigens in diesem Rahmen nur mit der 1. Person verwendet.

[51] Die beiden Wörter 要(*yào*) und 会(*huì*) fungieren hier in diesem Rahmen bzw. Kontext jeweils eher als Adverb und Auxiliarverb (Li & Thompson, 1989, S. 175-176, 183). Sie haben allerdings auch andere Funktionen und Bedeutungen – Näheres wird im Teil II der vorliegenden Arbeit bei der Empirie untersucht.

[52] Wu und Kuo charakterisieren die drei Wörter in dem Sinne, dass 将(*jiang*) die reine Zukunft, 会(*huì*) die epistemische Zukunft und 要(*yào*) die gewollte Zukunft ausdrückt.

她们 **要** 去 旅游。
tā men ***yào*** *qù* *lǚyóu*
sie-PL [Adverb] gehen reisen
‚Sie werden auf Reisen gehen.‘

她 这 星期 **会** 去 看 医生。
tā *zhè* *xīngqí* ***huì*** *qù* *kàn* *yīshēng*
sie dies- Woche [Auxiliarverb] gehen sehen Arzt
‚Sie wird diese Woche (mal) zum Arzt gehen.‘

他 **将** 去 欧洲 教学 三 个 月。
tā ***jiāng*** *qù* *ōuzhōu* *jiàoxué* *sān* *gè* *yuè*
er [Adverb] gehen Europa unterrichten drei [Klassifikator] Monat
‚Er wird drei Monate nach Europa zum Unterrichten gehen.‘

他 **将要** 获 胜。
tā ***jiāngyào*** *huò* *shèng*
er [Auxiliarverb] bekommen Sieg
‚Er wird (bald) gewinnen.‘

这 **将会** 是 一 次 特别 的 重 逢。
zhè ***jiānghuì*** *shì* *yī* *cì* *tèbié* *de* *chóng* *féng*
Dies- [Auxiliarverb] sein [Infinitiv] eins Mal besonders [Attributmarker] wieder begegnen
‚Das wird ein besonderes Wiedersehen sein.‘

Da an dieser Stelle die Aspektpartikeln im Chinesischen, im Vergleich zum Tempus im Deutschen, untersucht wurden, möchte ich die Gelegenheit nutzen, an derselben Stelle ebenfalls die anderen zwei Partikeln der vier am häufigsten untersuchten Aspektpartikeln im Chinesischen kurz vorzustellen: Diese zwei (durativen) Aspektpartikeln 着(*zhe*) und 在[53](*zài*) zeigen fortlaufende Aktionen oder Ereignisse (Dauerhaftigkeit) an (Li & Thompson, 1989, S. 217-218). Sie sind der imperfektiven Aspektpartikel zugeordnet, mit ihnen wird eine Situation oder ein Ereignis als unabgeschlossen, fortschreitend oder andauernd (progressiv) gekennzeichnet.

[53]Aspektpartikel ist allerdings nicht die einzige Funktion von dem Wort 在(*zài*) – es fungiert nämlich auch häufig als Präposition (Li & Thompson, 1989, S. 390-409).

Die Hauptfunktion der Aspektpartikel 在 (*zài*) besteht darin, anzuzeigen, dass sich eine Aktion oder ein Ereignis gerade in der Ausführung bzw. im Prozess befindet, daher hat sie auch die Bezeichnung eines „*progressive marker*" (Klein et al., 2000, S. 726).

你 **在** **做** 什么?
nǐ ***zài*** *zuò* *shénme?*
du [Aspektpartikel] machen was
‚Was machst du (jetzt gerade)? '

我 **在** **看** 书。
wǒ ***zài*** *kàn* *shū*
ich [Aspektpartikel] lesen Buch
‚Ich lese (jetzt gerade) ein Buch/Bücher.' (‚Ich bin beim Lesen[54].')

Die Partikel 着 (*zhe*) zeigt an, dass die betrachtete Situation fortdauernd oder fortlaufend ist. Im Chinesischen gibt es eine Reihe von Verben, die Körperhaltungen eines Menschen oder physische Dispositionen eines Objektes an einem Ort bezeichnen, wie z. B. 坐 (*zuò*, ‚sitzen'), 站 (*zhàn*, ‚stehen'), 躺 (*tǎng*, ‚liegen'), 睡 (*shuì*, ‚schlafen') und 停 (*tíng*, ‚anhalten/parken') etc. Diese Verben können mit der Aspektpartikel 着(*zhe*) gemeinsam auftreten, um die aktuelle Körperhaltung eines Menschen oder die physische Disposition eines Objektes an einem Ort anzuzeigen (Li & Thompson, 1989, S. 219-220):

我 在[55] 大 厅 **坐** **着**。
wǒ zài *dà* *tīng* *zuò* ***zhe***
ich [Präposition] gross Halle sitzen [Aspektpartikel]
‚Ich sitze in der Lobby.'

她 在 门口 **站** **着**。
tā *zài* *ménkǒu* *zhàn* ***zhe***
sie [Präposition] Tür/Eingang stehen [Aspektpartikel]
‚Sie steht vor der Tür.'

---

[54] Im Deutschen wird der Progressiv (Verlaufsform) mit der analytischen *am*-Konstruktion gekennzeichnet, die aus *am*, einem Infinitiv und einer Form von *sein* besteht (Hentschel & Weydt, 2013, S. 123-124).

[55] Wie bereits auf der vorherigen Seite erwähnt, fungiert das Wort 在 (*zài*) ausser als Aspektpartikel je nachdem ebenfalls oft als Präposition und zeigt bei den folgenden Beispielen jeweils den Standort der betreffenden Aktion bzw. des betreffenden Ereignisses an. Zum Vergleich dieser zwei Funktionen von 在 siehe Li & Thompson, 1989, S. 218-220. Weiter kann 在 auch als Verb fungieren und bedeutet ‚irgendwo sein' (ebd., S. 365), wie z. B. in dem Satz 我在大厅(*wǒ zài dà tīng*, ‚Ich bin in der Lobby.').

我们 在 草 地 上 躺 着。
*wǒmen zài cǎo dì shàng tǎng **zhe***
ich-PL [Präposition] Grass Boden oben/darauf liegen [Aspektpartikel]
‚Wir liegen auf der Wiese.‘

孩子 在 房 间 睡 着。
*háizi zài fángjiān shuì **zhe***
Kind [Präposition] Zimmer schlafen [Aspektpartikel]
‚Das Kind schläft im Zimmer.‘

火车 在 6 号 站 台 停 着。
*huǒchē zài 6 hào zhàntái tíng **zhe***
Zug [Präposition] 6 Nummer Gleis/Perron stoppen [Aspektpartikel]
‚Der Zug hält (gerade) auf Gleis 6.‘

Die Partikel 着(*zhe*) kommt auch oft in „Verb+着“- oder „Verb+着+Verb“-Konstruktionen vor und dient bei den letzteren als zusätzliche Information, indem die Partikel bei dem ersten Teil der zwei Satzteile verwendet wird, um zu signalisieren, dass die erste Aktion einen dauerhaften bzw. begleitenden Hintergrund für die andere Aktion im zweiten Satzteil mitbringt (Li & Thompson, 1989, S. 220-221, 223-226).

她 拿 着 一 本 书。
*tā ná **zhe** yī běn shū*
sie nehmen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Buch
‚Sie hält ein Buch (in der Hand).‘

她 穿 着 一 条 红 裙子。
*tā chuān **zhe** yī tiáo hóng qúnzi*
sie anziehen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] rot Rock
‚Sie hat einen roten Rock an.‘

她 笑 着 说。
*tā xiào **zhe** shuō*
sie lächeln [Aspektpartikel] sprechen
‚Sie spricht/sprach mit einem Lächeln.‘

他 闭 着 眼睛 听 音乐。
*tā bì **zhe** yǎnjīng tīng yīnyuè*
er schliessen [Aspektpartikel] Augen hören Musik
‚Er hört Musik mit geschlossenen Augen.‘
(‚Er hört Musik, während er seine Augen geschlossen hält.‘)

Beide Partikeln 在(*zài*) und 着(*zhe*) können sowohl für die Gegenwart, die Vergangenheit als auch für die Zukunft angewandt werden:

我 刚 刚 **在** 看 书。
wǒ gānggāng ***zài*** *kàn shū*
ich vorhin [Aspektpartikel] lesen Buch
‚Ich las vorhin ein Buch/Bücher.' (‚Ich war vorhin beim Lesen.')

明天 这 个 时候 我 **在** 睡觉。
míngtiān zhè ge shíhòu wǒ ***zài*** *shuìjiào*
morgen dies- [Klassifikator] Zeit ich [Aspektpartikel] schlafen
‚Morgen um diese Zeit werde ich schlafen.'

她 长 大 后 会 **笑** **着** 对 你 **说**。
tā zhǎng dà hòu huì xiào ***zhe*** *duì nǐ shuō*
sie wachsen gross später werden lächeln [Aspektpartikel] zu du sagen
‚Wenn sie (später) gross geworden ist, wird sie lächelnd zu dir sagen.'
Bzw.: ‚Wenn sie erwachsen ist, wird sie dir (mal) lächelnd sagen.'

6.3.3 Genus Verbi

Mit dem Genus Verbi wird einerseits das Verhältnis des Verbs zum Subjekt des Satzes, andererseits die Richtung der im Satz beschriebenen Handlung ausgedrückt (Hentschel & Weydt, 2013, S. 113). Es gibt im Deutschen ausserdem auch Sätze im Aktiv, die aber einen passivischen Sinn aufweisen. Diese Ersatzformen werden als Passivperiphrasen bezeichnet (Hentschel & Weydt, 2013, S. 122-123): (a) *sein* + Infinitiv mit *zu*: *Diese Herausforderung ist zu meistern*. (b) *sich lassen* + Infinitiv: *Das Fenster lässt sich nicht öffnen*. (c) *gehören* + Partizip Perfekt: *Das Küchengerät gehört regelmässig gereinigt*. (d) Reflexivkonstruktionen wie *Die Tür öffnet sich* werden oft als Medium und damit als ein weiterer Typ von Genus Verbi angesehen (Vogel, 2006, S.220).

Im Chinesischen sind zwei besondere Konstruktionen vorhanden: Die *bèi*-Konstruktion ist beim Passiv zu verwenden und die *bǎ*-Konstruktion kann man beim Aktiv verwenden. Im Folgenden werden diese zwei Konstruktionen mit Beispielen erläutert.

bèi-Konstruktion

Der Begriff *Passiv* im Chinesischen wird im Allgemeinen auf Sätze angewendet, die das Koverb *bèi* (被)[56] mit der folgenden Anordnung enthalten (Li & Thompson, 1989, S. 492):
NP_1 + *bèi* + NP_2 + Verb.

杯子 **被** 她 打破 了。
bēizi ***bèi*** *tā* *dǎpò* *le*
Tasse [Koverb] sie zerbrechen [Aspektpartikel][57]
‚Die Tasse wurde von ihr zerbrochen.'
Oder: ‚Die Tasse ist von ihr zerbrochen worden.'

Bei der *bèi*-Konstruktion steht das direkte Objekt (die erste Nominalphrase im Satz, die von der Wirkung des Verbs betroffen ist) am Satzanfang. Auf dieses direkte Objekt folgt das Koverb *bèi* mit dem passivischen Sinn, das den Akteur der Aktion einführt. Das Vollverb steht wie bei der *bǎ*-Konstruktion am Satzende. Somit ist die erste Nominalphrase der Hauptgegenstand des Vollverbs und die zweite Nominalphrase die Partei, die die Wirkung ausgeübt hat (ebd.).

Das obige Satzmuster ist nicht die einzige Form, in der die passive Konstruktion im Chinesischen auftreten kann. Bei einer anderen wichtigen Variante kann die zweite Nominalphrase weggelassen werden: NP_1 + *bèi* + Verb. Somit wird nur die Wirkung der betreffenden Aktion beschrieben, der Akteur dieser Aktion wird dabei nicht bekannt gegeben.

杯子 **被** 打破 了。
bēizi ***bèi*** *dǎpò* *le*
Tasse [Koverb] zerbrechen [Aspektpartikel]
‚Die Tasse wurde zerbrochen.'
Oder: ‚Die Tasse ist zerbrochen worden.'

Das Passiv mit der *bèi*-Konstruktion im Chinesischen wird einerseits im Wesentlichen verwendet, um eine ungünstige bzw. negative Situation auszudrücken, wie z. B. im obigen Beispielsatz, wenn etwas Unglückliches passiert ist (ebd., S.493). Oft ist die Botschaft der

[56]被(*bèi*), im Gegensatz zu 把(*bǎ*), kann in keiner Situation als ein Verb fungieren bzw. kann nicht in einem Satz ohne ein anderes Verb vorkommen. 被 ist ein grammatisches Funktionswort und dient als Koverb – es hat keine eigene/andere Bedeutung als die Funktion beim Aufbau der Passivsätze (ebd., S. 365, 506).
[57]了(*le*) kann auch als Satzfinalpartikel betrachtet werden – das gilt ebenfalls für kommende Beispiele in diesem Kapitel (vgl. ebd., S. 324-327).

Passivsätze mit Verben der Wahrnehmung oder Erkenntnis (trotzdem) unglücklich, auch wenn die Bedeutungen der betreffenden Verben neutral sind (Li & Thompson, 1989, S. 495). Beispielsweise vermittelt das Verb 听见(*tīngjiàn*, ‚hören/gehört haben') weder an sich noch in Aktivsätzen eine unglückliche Botschaft, jedoch haben *bèi*-Konstruktionen, die solche Verben enthalten, negative Auswirkungen auf die Bedeutung der Sätze. Der folgende Beispielsatz deutet daher an, dass das betreffende Gespräch (eigentlich) nicht von anderen Leuten gehört werden sollte/darf, bzw. dass das Gespräch von anderen Leuten gehört wurde, wirkt sich als Konsequenz negativ auf die Gesprächsteilnehmer oder auf die betreffende Situation etc. aus.

她们 的 谈话 **被** 别人 听见 了。
*tāmen de tánhuà **bèi** biérén tīngjiàn le*
sie-PL [Attributmarker] Gespräch [Koverb] Andere hören [Aspektpartikel]
‚Ihr Gespräch wurde von anderen Leuten mitgehört.'

Andererseits sind die *bèi*-Konstruktionen, welche keine ungünstige oder negative Situation ausdrücken, vor allem in der Schriftsprache des modernen Chinesisch ebenfalls vorhanden. Die Benutzung solcher *bèi*-Konstruktionen ist eindeutig auf den Einfluss der indoeuropäischen Sprachen, v. a. der englischen Sprache („*by*"), zurückzuführen. Daher tritt diese Erweiterung am natürlichsten bei denjenigen Verben auf, die in der Neuzeit geliehene oder in die Sprache eingeführte Verwendungen darstellen, z. B. 选 (*xuǎn*, ‚Wahlrecht ausüben') und 翻(译) (*fān yì*, ‚übersetzen') usw. (ebd., S. 496-497).

Erwähnenswert ist, dass das deutsche Passiv oft nicht der *bèi*-Konstruktion im Chinesischen entspricht. Mit anderen Worten, was normalerweise am besten in einen deutschen Passivsatz übersetzt wird, ist oft kein Satz mit der *bèi*-Konstruktion im Chinesischen. Umgekehrt wird ein deutscher Passivsatz auch oft nicht ins Chinesische mit der *bèi*-Konstruktion übersetzt (vgl. ebd., S. 498). Im Folgenden zwei Beispiele dazu:

杯子 已经 打破 了。
bēizi yǐjīng dǎpò le
Tasse schon zerbrechen [Partikel][58]
‚Die Tasse wurde schon zerbrochen.'

[58]了(*le*) fungiert hier nur als Satzfinalpartikel, wenn das Wort 已经(*yǐjīng*) im Satz hinzugefügt wird; es wird typischerweise verwendet, um die Zustände zu beschreiben (Li & Thompson, 1989, S. 299-300).

这 条 裤子 洗 了 吗？
zhè tiáo kùzi xǐ le ma
Dies [Klassifikator] Hose waschen [Partikel][59] [Fragepartikel]
‚Wurde die Hose gewaschen? ‘

Bei den obigen Beispielsätzen im Chinesischen sind keine *bèi*-Konstruktionen aufgetreten, jedoch entsprechen die beiden Sätze dem deutschen Passiv. Nicht zuletzt sind Reflexivkonstruktionen auch im Chinesischen häufiger als Passiversatz anzutreffen und sie enhalten gelegentlich die modale Komponente ‚können’:

这 个 牌子 卖 得[60] 很 好。
zhè ge páizi mài de hěn hǎo
dies [Klassifikator] Marke verkaufen [Partikel] sehr gut
‚Diese Marke verkauft sich sehr gut.‘
(‚Diese Marke kann sehr gut verkauft werden.‘)

这 篇 文 章 很 难 读。
zhè piān wénzhāng hěn nán dú
dies [Klassifikator] Artikel sehr schwer lesen
‚Dieser Artikel liest sich schwer.‘
(‚Dieser Artikel kann nur schwer verstanden werden.‘)

这 个 词 用 错 了。
zhè ge cí yòng cuò le
dies [Klassifikator] Wort verwenden falsch [Partikel]
‚Das Wort wird falsch verwendet.‘
Oder: ‚Das Wort ist falsch verwendet worden.‘
(Nicht:*‚Das Wort kann falsch verwendet werden.‘)

Die *bèi*-Konstruktion beschreibt ein Ereignis, bei dem mit einem Objekt oder einer Person in irgendeiner Weise umgegangen, gehandhabt oder manipuliert wird. *Bèi* selbst hat keine eigene Bedeutung. Als ein Koverb hat *bèi* keine andere Bedeutung als die Funktion des Auftretens im Passiv-Satzbau.

[59] 了(*le*) tritt hier im Satz, als Satzfinalpartikel, gemeinsam mit der Fragepartikel 吗(*ma*), auf (ebd., S. 238-239).
[60] 得(*de*) wird im Chinesischen als Strukturpartikel zur Bildung des Komplements verwendet (Verb + 得), um verschiedene Arten von Ergänzungen zu konstruieren (siehe auch Cheng, 1988, S. 235).

bǎ-Konstruktion

Beim Aktiv im Chinesischen gibt es eine besondere Konstruktion, nämlich die *bǎ*-Konstruktion. Diese dient der Hervorhebung dessen, dass die Handlung auf das Objekt gerichtet ist und insofern das Objekt sozusagen dadurch markiert wird. Wie bei der *bèi*-Konstruktion beschreibt die *bǎ*-Konstruktion ebenfalls ein Ereignis, bei dem mit einem Objekt oder einer Person in irgendeiner Weise umgegangen, gehandhabt oder manipuliert wird. Aus diesem Grund ist die *bǎ*-Konstruktion auch nicht mit allen Verben möglich.

Aus struktureller Sicht ist die *bǎ*-Konstruktion unkompliziert, im Allgemeinen wird das direkte Objekt unmittelbar nach *bǎ* und vor dem Verb platziert (Li & Thompson, 1989, S. 463). *Bǎ* funktioniert in der *bǎ*-Konstruktion als ein sog. Koverb, das das vorangestellte direkte Objekt im Satz kennzeichnet und dient daher als eine Art Objektmarker (Li & Thompson, 1989, S. 356, 381-383).

Die Kategorie des Koverbs (coverb) bezieht sich auf solche Morpheme im Chinesischen, die teilweise wie Verben und teilweise wie Präpositionen sind. Der Begriff Koverb vermeidet, dass die betreffenden Wörter entweder als Verben oder als Präpositionen bezeichnet werden – Sie haben einen gemischten Status, da die meisten dieser heutigen Koverben in früheren Phasen der Sprachentwicklung Verben waren und viele von ihnen heute immer noch Merkmale von Verben aufweisen und als Verben mit ähnlicher Bedeutung verwendet werden können. Zum Beispiel ist das Koverb 把(bǎ) zugleich ein Verb, das ‚halten' oder ‚nehmen' bedeutet (ebd., S. 360).

她 **把** 杯子 打破 了。
tā ***bǎ*** *bēizi dǎ pò* *le*
sie [Koverb] Tasse zerbrechen [Aspektpartikel][61]
‚Sie hat die Tasse zerbrochen.'

Neben dieser allgemeinen Satzstruktur gibt es auch Situationen, wo mit der *bǎ*-Konstruktion zwei Objekte in einem Satz beinhaltet sind. Diese Konstruktion lässt sich wie folgt schematisieren (ebd., S. 470):

[61] Hier kann 了(*le*) auch als Satzfinalpartikel betrachtet werden (vgl. ebd., S. 283, 288, 297-298).

Subjekt + *bǎ* + Objekt $_1$ + Verb + Objekt $_2$

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

我 把 桌子 刷 了 白 漆。

wǒ ***bǎ*** *zhuōzi* *shuā* *le* *bái* *qī*

ich [Koverb] Tisch streichen [Aspektpartikel] weiss Lack

‚Ich habe den Tisch mit weissem Lack gestrichen.'

(‚Ich nehme den Tisch und streiche ihn mit weissem Lack.')

6.4 Syntax

Eine umfangreiche Gegenüberstellung der deutschen und chinesischen Syntax mit Berücksichtigung aller grammatikalischen Aspekte würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. An dieser Stelle wird daher nur auf ein paar zentrale Eigenschaften des Chinesischen eingegangen, die entscheidende Unterschiede bei der syntaktischen Funktion zwischen dem Deutschen und dem Chinesischen darstellen.

6.4.1 Satzstruktur

Die deutsche Syntax unterliegt einer Rahmenkonstruktion des Verbalprädikats. Das deutsche Prädikat wird oft in zwei Teile aufgegliedert: das finite Verb und der zweite Prädikatsteil, die zusammen genommen eine Klammer[62] für die Satzglieder bilden. Dabei gibt es drei Felder (Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld), auf denen die Satzglieder ihre Stellung einnehmen können. Die Satzart ist für die deutsche Syntax entscheidend. Je nach Satzarten und -typen gibt es unterschiedliche Positionierungen des finiten Verbs (vgl. Hentschel & Weydt, 2013, S. 389-390, 393; siehe auch Pasch, Brausse, Breindl & Hermann Wassner, 2003, S. 67-68). Im Folgenden ein paar Beispiele dazu, um nur einige davon darzustellen:

Fragesätze (Hauptsätze – Spitzenstellung des finiten Verbs):

Kommt *sie morgen?*

Ist *sie Lehrerin?*

Aussagesätze (Hauptsätze – Zweitstellung des finiten Verbs):

Sie ***kommt*** *morgen.*

Sie ***ist*** *Lehrerin.*

[62] Viele Autoren sprechen auch von der verbalen Klammer oder dem Satzrahmen (Hentschel & Weydt, 2013, S. 390).

Adverbialsätze (Nebensätze – Endstellung des finiten Verbs):

*..., wenn sie morgen **kommt**.*

*..., weil sie Lehrerin **ist**.*

Attributsätze (Nebensätze – Endstellung des finiten Verbs):

*Die Person, die morgen **kommt**.*

*Die Person, die Lehrerin **ist**.*

Die Anordnung der Satzglieder ist im Chinesischen, im Gegensatz zur deutschen Sprache, sehr beschränkt mit nur sehr wenigem Spielraum. Sowohl Aussagesätze als auch Fragesätze sind im Chinesischen nach der Grundstellung von „Subjekt + Prädikat + Objekt“ aufgebaut. Hierfür nehme ich für einen Vergleich dieselben Beispielsätze wie auf der vorherigen Seite:

DE 1: *Sie **kommt** morgen.*

CN 1: 她 明天 来。
tā míngtiān lái
sie morgen **kommen**
‚Sie kommt morgen.‘

DE 2: ***Kommt** sie morgen?*

CN 2: 她 明天 来 吗?
tā míngtiān lái ma
sie morgen **kommen [Fragepartikel]**
‚Kommt sie morgen? ‘

DE 3: *Sie **ist** Lehrerin.*

CN 3: 她 是 老师。
tā shì lǎoshī
sie **sein**(Kopula) Lehrer/-in
‚Sie ist Lehrerin.‘

DE 4: ***Ist** sie Lehrerin?*

CN 4: 她 是 老师 吗?
tā shì lǎoshī ma
sie **sein** Lehrer/-in **[Fragepartikel]**
‚Ist sie Lehrerin? ‘

Bei den Aussagesätzen auf Deutsch (DE 1 und DE 3) haben die finiten Verben jeweils die Zweitstellung im Satz nach dem Subjekt. Bei den Fragesätzen auf Deutsch (DE 2 und DE 4) haben die finiten Verben jeweils die Spitzenstellung im Satz vor dem Subjekt. Im Gegensatz dazu sind die finiten Verben von Aussagesätzen und von Fragesätzen im Chinesischen gleich positioniert: CN 1 als ein Aussagesatz verfügt über die gleiche Wortstellung wie CN 2 als ein Fragesatz, dabei ist nur eine einzige Markierung beim Satz CN 2 vorhanden, die auf einen Fragesatz hindeutet, nämlich die Fragepartikel 吗(*ma*) am Satzende. Das Gleiche gilt auch für den Vergleich zwischen dem Satz CN 3 und CN 4.

Die Wortfolge im Chinesischen entscheidet häufig als das einzige grammatikalische Mittel über die Satzgliedfunktionen. Jeder Austausch führt entweder zu einer inhaltlichen Bedeutungsveränderung oder gar zu grammatikalisch inkorrekten Sätzen. Im Folgenden ein Beispiel für einen üblichen deutschen Aussagesatz mit zwei Anordnungsmöglichkeiten, die aber dieselbe Bedeutung haben[63]:

Ich lese dieses Magazin. (Subjekt + Verb + Objekt)
Dieses Magazin lese ich. (Objekt + Verb + Subjekt)

In diesem Beispielssatz wäre eine Stellungsvariante der Satzglieder im Chinesischen mit einer grossen Bedeutungsänderung verbunden, die der Logik nicht entspricht, und somit wäre der zweite Satz auf Chinesisch demzufolge grammatikalisch ebenfalls inkorrekt. Denn die SVO-Satzstruktur im Chinesischen lässt es nicht zu, dass ein Objekt an der Spitzenstellung eines Aussagesatzes positioniert ist. Sonst würde der zweite Satz heissen, dass dieses Magazin mich läse.

6.4.2 Serielle Verbkonstruktionen

Im Chinesischen gibt es viele Sätze, die die folgende Form haben (Li & Thompson, 1989, S. 594): (NP) + V + (NP) + (NP) + V + (NP).[64] Diese Form wird als serielle Verbkonstruktion (*serial verb construction*) bezeichnet und bezieht sich auf einen Satz, der zwei oder mehr Verbalphrasen oder Nebensätze nebeneinander enthält, ohne dass dabei ein Marker angegeben wird, der anzeigt, in welcher Beziehung sie zueinander stehen. So kommt das in der deutschen Sprache nicht vor.

Diese Form vermittelt aber unterschiedliche Arten von Botschaften aufgrund der Bedeutung der beteiligten Verben und der Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen. Das heisst, die Eigenschaft, die sie alle gemeinsam haben, ist, dass sich die Verbalphrasen in der seriellen Verbkonstruktion immer auf Ereignisse oder Sachverhalte beziehen, die als Teile eines Gesamtereignisses oder Sachverhalts verstanden werden. Die genaue Art und Weise, wie sie zusammenhängen, hängt von der Bedeutung der Verben in diesen Verbalphrasen ab. Die Arten von Botschaften bzw. Bedeutungen, die durch serielle Verbkonstruktionen vermittelt

[63] Ganz genau genommen haben die beiden Sätze im Deutschen natürlich schon einen gewissen Bedeutungsunterschied insofern, als durch die Objektstellung im 2. Beispielsatz eine Betonung oder Priorisierung ausgedrückt werden kann - im Sinne von *DIESES Magazin lese ich* bzw. andere Magazine hingegen kommen nicht infrage.
[64] Die Nominalphrasen in Klammern sind alle optional.

werden, können in vier Gruppen eingeteilt werden. Im Folgenden werden diese vier Situationen mit Beispielen detaillierter dargestellt (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 594-621):

1. Zwei oder mehr getrennte Ereignisse

Eine der offensichtlichsten Botschaften, die durch das Nebeneinander von zwei Verbalphrasen oder Nebensätzen vermittelt werden, ist die von zwei getrennten Ereignissen. Bei dieser Art der seriellen Verbkonstruktion können die beiden getrennten Ereignisse so verstanden werden, dass sie auf eine oder mehrere der folgenden vier Arten zusammenhängen:

(a) Konsekutiv: Ein Ereignis tritt nach dem anderen ein.
(b) Zweck: Das erste Ereignis wird durchgeführt, um das zweite zu erreichen.
(c) Abwechselnd: Es findet ein Wechsel zwischen zwei Aktionen statt.
(d) Umstände: Die erste Verbalphrase (VP_1) beschreibt die Umstände, unter denen das Ereignis in der zweiten Verbalphrase (VP_2) oder im Nebensatz eintritt.

Viele Sätze in dieser Gruppe können auf mehr als eine der oben beschriebenen Art und Weise verstanden werden. Bei den folgenden Beispielsätzen werden diese Arten bzw. Möglichkeiten jeweils hinter den chinesischen Sätzen angemerkt.

她 开 门 (VP_1) 进 去 (VP_2)。→ (a) und/oder (b)
tā kāi mén jìn qù
sie öffnen Tür eintreten gehen
‚Sie öffnet die Tür und tritt ein.‘

她 喝 茶 (VP_1) 取 暖 (VP_2)。→ (b) und/oder (d)
tā hē chá qǔ nuǎn
sie trinken Tee holen Wärme
‚Sie trinkt Tee, um sich zu wärmen.‘

她 每 天 读 书 (VP_1) 写 文章 (VP_2)。→ (c) und/oder (a)
tā měi tiān dú shū xiě wénzhāng
sie jede(r) Tag lesen Buch schreiben Artikel
‚Jeden Tag liest sie Bücher und schreibt Artikel.‘

他们 举 手 (VP_1) 表 示 赞成 (VP_2)。→ (d) und/oder (b)
tā men jǔ shǒu biǎoshì zànchéng
er-PL heben Hand äussern Zustimmung
‚Sie äussern ihre Zustimmung, indem sie die Hände heben.‘
Oder: ‚Sie heben die Hände, um ihre Zustimmung zu äussern.‘

2. Eine Verbalphrase oder ein Nebensatz dient als Subjekt oder direktes Objekt eines anderen Verbs im Satz.

(a) Die zweite Verbalphrase ist das direkte Objekt des ersten Verbs.

Bei dieser Art der seriellen Verbkonstruktion kann nach der Bedeutung des ersten Verbs (V_1) ein direktes Objekt folgen, das entweder eine Verbalphrase oder ein Nebensatz ist:

我 **喜 欢** (V_1) **学 语言** (VP_2)。
wǒ xǐ huān xué yǔyán
ich mögen lernen Sprache
‚Ich mag es, Sprachen zu lernen.'

我 **喜 欢** (V_1) **他 学 语言** (NB)。
wǒ xǐ huān tā xué yǔyán
ich mögen er lernen Sprache
‚Ich mag es, dass er Sprachen lernt.'

(b) Die erste Verbalphrase/der Nebensatz ist das Subjekt des zweiten Verbs.

Bei dieser Art der seriellen Verbkonstruktion erlaubt die Bedeutung des zweiten Verbs (V_2) im Satz, dass ein Nebensatz oder eine Verbalphrase als Subjekt vorkommt:

做 中国 菜 (VP) 很 **花** (V_2) 时间。
zuò zhōngguó cài hěn huā shíjiān
machen China Speise sehr kosten Zeit
‚Chinesisches Essen zuzubereiten kostet sehr viel Zeit.'

他们 常常 运动 (NB) 可以 **帮 助** (V_2) 肺活量 的 提高。
tāmen chángcháng yùndòng kěyǐ bāngzhù fèihuóliàng de tígāo
er-PL oft Sport treiben können helfen Lungenkapazität [Attributmarker] Erhöhung
‚Dass sie oft Sport treiben, kann helfen, die Lungenkapazität zu erhöhen.'

3. Pivot-Konstruktion (*Pivotal constructions*[65])

In einer Pivot-Konstruktion stellt die enthaltene Nominalphrase die entscheidende Eigenschaft dar: Diese Nominalphrase dient gleichzeitig als das Subjekt des zweiten Verbs und als das direkte Objekt des ersten Verbs im selben Satz. Das heisst, diese Nominalphrase fungiert als *Pivot* (Dreh- und Angelpunkt), der die beiden Verben im Satz miteinander verbindet. Je nach Bedeutung des ersten Verbs im Satz kann die Pivot-Konstruktion in zwei Gruppen unterteilt werden: In der ersten Gruppe ist das Ereignis, das vom zweiten Verb im Satz ausgedrückt wird, noch nicht realisiert bzw. das Ereignis wird sich möglicherweise ereignen. Im Gegensatz dazu ist in der zweiten Gruppe das durch das zweite Verb ausgedrückte Ereignis bereits realisiert (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 607-610). Im Folgenden werden die zwei Situationen anhand von Beispielen genauer aufgezeigt: Die als *Pivot* fungierende Nominalphrase wird jeweils doppelt unterstrichen, während die zwei Verben einmal unterstrichen sind.

wǒ qǐng *tā* *bāngmáng.*
我 请 (V_1) 她 帮 忙 (V_2) 。

direktes Objekt Subjekt

ich bitten sie helfen
‚Ich bitte sie zu helfen.' (Situation: Sie hat noch nicht geholfen.)

wǒ xièxiè *tā* *bāngmáng*
我 谢谢 (V_1) 她 帮 忙 (V_2) 。

direktes Objekt Subjekt

ich danken sie helfen
‚Ich danke ihr, dass sie hilft/geholfen hat.' (Situation: Entweder bereits geholfen oder zugesagt.)

[65] Gemäss Rosemarie Tracy (1991, S. 129) geht die Vorstellung der sog. „Pivot-Grammatik" auf die „pivotal constructions" des Psychologen Martin D. S. Braine (kognitive Psychologie) aus dem Jahr 1963 zurück.

4. Beschreibende Nebensätze (*Descriptive Clauses*)

Diese Konstruktion beinhaltet ein transitives Verb, dessen direktes Objekt ein Nebensatz beschreibender Natur ist. Das direkte Objekt des ersten Verbs in einer solchen Konstruktion ist immer indefinit, und der Nebensatz mit dem zweiten Verb enthält eine beiläufige bzw. nebensächliche Beschreibung dieses indefiniten direkten Objekts. Insofern ist diese Konstruktion eine Art präsentativer Satz, indem ihre Funktion im Diskurs darin besteht, eine zu beschreibende Nominalphrase zu präsentieren oder einzuführen. Es gibt zwei Arten dieser Konstruktion: *realis descriptive clauses* und *irrealis descriptive clauses* (Li & Thompson, 1989, S. 611-620).

Die Konstruktion wird als *realis descriptive clauses* bezeichnet, da etwas beschrieben wird, was bereits realisiert wurde. Das Objekt des ersten Verbs ist indefinit; das zweite fügt eine nähere Beschreibung zu diesem Objekt hinzu (ebd., S. 611-612). Im folgenden Beispiel ist die Konstruktion *realis descriptive clauses* doppelt unterstrichen.

realis descriptive clauses:

他 送 了 一 本 书 (NP) 我 很 喜欢 看。
tā sòng le yī běn shū wǒ hěn xǐhuān kàn
er schenken [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Buch ich sehr mögen lesen
‚Er hat mir ein Buch geschenkt, das ich sehr gern lese/gelesen habe.‘

In der Konstruktion *irrealis descriptive clauses* sind auch andere als indefinite Objekte beim ersten Verb möglich und das zweite Verb drückt immer eine Aktivität aus, die noch nicht realisiert wurde (ebd., S. 618).

irrealis descriptive clauses:

她 找 一 个 二 手 电 脑 (NP) 买。
tā zhǎo yī gè èr shǒu diàn nǎo mǎi
sie suchen eins [Klassifikator] zwei Hand Computer kaufen
‚Sie sucht einen gebrauchten Computer zum Kaufen.‘

我 们　买　　这　两　本　　书 (NP) 看。
wǒ men　mǎi　　zhè　liǎng　běn　　shū　　kàn
ich-PL　kaufen　dies- zwei　[Klassifikator] Buch　lesen
‚Wir kaufen diese zwei Bücher zum Lesen.‘

他们　还　有　　很 多　时间 (NP) 实现　　梦 想。
tā men　hái　yǒu　　hěn duō　shíjiān　　shíxiàn　mèngxiǎng
er-PL　noch　haben　sehr viel　Zeit　　realisieren　Traum
‚Sie haben noch sehr viel Zeit, um ihre Träume zu verwirklichen.‘

In den oben dargestellten vier verschiedenen seriellen Verbkonstruktionen gibt es mindestens zwei Verben, die miteinander verknüpft sind, um ein Gesamtereignis oder einen Gesamtzustand auszudrücken. Obwohl sie alle dieselbe Form haben (Li & Thompson, 1989, S. 594) und über keine Marker verfügen, die anzeigen, wie die beiden Verbalphrasen miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen, haben die Sprecher und Hörer den Spielraum, sie je nach Bedeutung der betreffenden Verben unterschiedlich zu interpretieren.

6.4.3 Verb-Copying-Konstruktion

Der Ausdruck *Verb-Copying* bezieht sich auf einen grammatikalischen Vorgang, bei dem ein Verb nach seinem direkten Objekt „kopiert“ wird, d. h., in einem einzigen Satz kommen zwei Instanzen desselben Verbs vor, wenn im Satz sowohl ein direktes Objekt als auch ein postverbaler Adverbialbestandteil vorhanden sind. Die sog. *Verb-Copying* Konstruktion weist folgende Form auf (Li & Thompson, 1989, S. 442):

(Subjekt) + Verb + direktes Objekt + Verb + adverbiale Elemente
　　└──────────┘
　　dasselbe Verb

Diese Konstruktion ist eine spezielle Eigenschaft des Chinesischen, welche im Deutschen nicht möglich ist. Die adverbialen Elemente nach dem „kopierten“ Verb schliessen vier verschiedene Arten von adverbialen Ausdrücken ein, die von Dauer und Häufigkeit über Orts- und Richtungsangaben bis zum Handlungsergebnis reichen (Li & Thompson, 1989, S. 442-444). Die Funktion der *Verb-Copying* Konstruktion besteht darin, die eben genannten Informationen in einem Satz hervorzuheben. Die vier Arten der adverbialen Elemente werden

jeweils mit folgenden Beispielen illustriert. Wie oben in der dargestellten Form sind das Verb und seine Kopie einmal unterstrichen und die Adverbialphrasen sind gestrichelt unterstrichen.

Dauer:

她 **看** 书 **看** 了 三 个 小 时。
tā kàn shū kàn le sān gè xiǎoshí
sie **lesen** Buch **lesen** [Aspektpartikel] drei [Klassifikator] Stunde
‚Sie hat drei Stunden lang Bücher gelesen.'

Häufigkeit:

她 **唱** 这 首 歌 **唱** 了 五 遍。
tā chàng zhè shǒu gē chàng le wǔ biàn
sie **singen** dies- [Klassifikator] Lied **singen** [Aspektpartikel] fünf Mal
‚Sie hat dieses Lied fünfmal gesungen.'

Ort:

他 **藏** 文 件 **藏** 在 衣柜 里。
tā cáng wénjiàn cáng zài yīguì lǐ
er **verstecken** Dokument **verstecken** [Präposition] Kleiderschrank innen
‚Er versteckt Dokumente im Kleiderschrank.'

Richtung:

我们 **跑** 步 **跑** 到 火 车 站。
wǒmen pǎo bù pǎo dào huǒchē zhàn
ich-PL **laufen** Schritt **laufen** [Koverb][66] Zug Station
‚Wir sind bis zum Bahnhof gelaufen.'

Resultat:

她 **讲** 故事 **讲** 到 孩子 睡着 了。
tā jiǎng gùshì jiǎng dào háizi shuìzháo le
sie **erzählen** Geschichte **erzählen** [Koverb] Kind einschlafen [Aspektpartikel]
‚Sie erzählte Geschichten, bis das Kind eingeschlafen war.'

66 到 (*dào*) kann sowohl als Verb (bedeutet ‚ankommen') als auch Koverb (bedeutet ‚bis/zu/nach') fungieren. Wenn es direkt dem Verb folgt, handelt es sich dabei um ein Koverb (Li & Thompson, 1989, S. 409-411).

Die *Verb-Copying* Konstruktion verfügt über folgende grammatikalische Eigenschaften (Li & Thompson, 1989, S. 447-450). Erstens, wo das *Verb-Copying* auftritt, ist das direkte Objekt im Satz normalerweise, auch wenn nicht notwendig, nicht referenziell. Beim dritten Beispielsatz auf der vorderen Seite geht es darum, dass jemand allgemein Dokumente im Kleiderschrank versteckt. Wenn es sich dabei um ein spezielles Dokument handeln sollte, müsste die *bǎ*-Konstruktion verwendet werden:

他	**把**	文 件	**藏**	在	衣柜	里。
tā	***bǎ***	*wénjiàn*	*cáng*	*zài*	*yīguì*	*lǐ*
er	[Koverb]	Dokument	verstecken	[Präposition]	Kleiderschrank	innen

‚Er versteckt das Dokument im Kleiderschrank.'

Zweitens, beim ersten Auftreten des Verbs in einer *Verb-Copying* Konstruktion wird üblicherweise keine Aspektpartikel, wie z. B. 了(*le*) und 过(*guò*), verwendet – das folgende Beispiel ist daher nicht akzeptabel:

她	**看**	*了	书	**看**	了	三	个	小 时。
tā	*kàn*	***le***	*shū*	*kàn*	*le*	*sān*	*gè*	*xiǎoshí*
sie	**lesen**	*[Aspektpartikel]	Buch	**lesen**	[Aspektpartikel]	drei	[Klassifikator]	Stunde

Drittens, die Negationspartikel wird in einer *Verb-Copying* Konstruktion vor dem zweiten Verb und nicht vor dem ersten Verb platziert:

Subjekt + Verb + direktes Objekt + (*Negationspartikel*)[67] + Verb + adverbiale Elemente

dasselbe Verb

1.

我们	**跑**	步	不	**跑**	到	火 车	站。
wǒmen	*pǎo*	*bù*	***bù***	*pǎo*	*dào*	*huǒchē*	*zhàn*
ich-PL	**laufen**	Schritt	nicht	**laufen**	[Koverb]	Zug	Station

‚Wir laufen nicht bis zum Bahnhof.' (→ Neutrale Negation)

[67] Im Allgemeinen folgen Negationspartikeln im Chinesischen dem Subjekt und gehen der Verbalphrase voraus. Wenn ein Subjekt an der ersten Stelle eines Satzes vorkommt, tritt die Negationspartikel sozusagen an der zweiten Stelle auf. Das Subjekt im Satz kann je nachdem etwas komplex sein, aber die Negationspartikel folgt immer direkt dem Subjekt (es sei denn, es gibt gewisse Adverbien, die vor der Negationspartikel stehen müssten, die nicht negiert werden). Die Verbalphrase, die auf die Negationspartikel folgt, ist der Teil des Satzes, der durch die Negationspartikel verneint wird. Der Unterschied zwischen den beiden Negationspartikeln 不*(bù)* und 没(有) *méi(yǒu)* ist rein funktional: *bù* drückt eine neutrale Negation aus, und *méi(yǒu)* negiert die Vollendung eines Ereignisses (Li & Thompson, 1989, S. 417-421).

2. 我们 跑 步 没 跑 到 火 车 站。
*wǒmen pǎo bù **méi** pǎo dào huǒchē zhàn*
ich-PL **laufen** Schritt nicht **laufen** [Koverb] Zug Station
‚Wir sind nicht bis zum Bahnhof gelaufen.' (→ Negation der Vollendung des Ereignisses)

Viertens, bestimmte Adverbien[68] können nur vor dem zweiten Verb, d. h. vorm *Verb-Copying*, und nicht vor dem ersten Verb vorkommen:

她 唱 这 首 歌 也 唱 了 五 遍。
*tā chàng zhè shǒu gē **yě** chàng le wǔ biàn*
sie **singen** dies- [Klassifikator] Lied auch **singen** [Aspektpartikel] fünf Mal
‚Sie hat dieses Lied auch fünfmal gesungen.'

Die Eigenschaften der oben beschriebenen *Verb-Copying* Konstruktion legen nahe, dass sich der Bestandteil, der aus dem ersten Verb und dem direkten Objekt besteht, als eine Art „eingefrorene" Einheit im Satz in dem Sinne verhält, dass er keiner grammatikalischen Änderung unterliegt, und diese gesamte Einheit muss ausserhalb des Bereichs der Negation und bestimmter adverbialer Elemente liegen.

6.4.4 Topik

Eines der auffälligsten Merkmale der chinesischen Syntax, das Chinesisch von vielen anderen Sprachen unterscheidet, ist das Phänomen der Topikalisierung, bei der eine pragmatisch hervorgehobene Nominalphrase aus ihrer klassischen Position heraus und an den Satzanfang gestellt wird. Eine Topik im Satz kann sowohl Subjekt als auch Nicht-Subjekt sein. Anders als das Subjekt, das eine bestimmte, vom Verb vorgegebene thematische Rolle wie etwa die des Agens einnimmt, ist die thematische Rolle des topikalisierten Elements nicht vom Verb vorgegeben (Li & Thompson, 1989, S. 15).

Nicht alle Sprachen verfügen über ein Subjekt im selben Sinne wie das Deutsche und das Subjekt eines Satzes ist auch nicht immer identisch mit dem Agens, das die prototypische Rolle des Subjekts darstellt (Hentschel & Weydt, 2013, S. 315). Das Subjekt ist normalerweise auch die Topik, im Chinesischen scheint allerdings das Konzept der Topik für

[68] Wie z. B. 只(*zhǐ*, ‚nur'); 还(*hái*, ‚noch') oder 也(*yě*, ‚auch')

die Erklärung der Satzstruktur offenbar von entscheidender Bedeutung, während die Agentivität demgegenüber in den Hintergrund tritt. Diese themenbezogene Satzstruktur ist ein wichtiges typologisches Merkmal der chinesischen Sprache, die von anderen Sprachen zu unterscheiden ist (Li & Thompson, 1989, S. 15-16). Das Subjekt kann im chinesischen Gespräch ganz fehlen, während die Topik aber klar gekennzeichnet ist – wie bei dem folgenden Gesprächsbeispiel:

A: 鸡　吃　了　吗？
jī　chī　le　ma
Huhn essen [Aspektpartikel] [Fragepartikel]

B: 鸡　吃　了。
jī　chī　le
Huhn essen [Aspektpartikel]

Ohne Kenntnisse der typischen Topikalisierung bzw. der themenbezogenen Satzstruktur im Chinesischen würde man dieses kurze Gespräch etwa so (falsch) verstehen: A fragt B, ob das Huhn gefressen hat, und B antwortet, dass das Huhn gefressen hat. In der Tat ist das Huhn hier in den meisten Fällen aber gar nicht das Subjekt des Satzes, sondern das Objekt[69]. Das eigentliche Subjekt des Satzes wird hier weggelassen, denn es handelt sich bei einer solchen Satzstruktur um „im Kontext Mitverstandenes"– das Huhn am Satzanfang stellt die Topik des Satzes dar. Die möglichen Subjekte können je nachdem verschiedene Personalpronomen oder Nominalphrasen sein. Das obige Beispiel wird im Folgenden mit ein paar möglichen Subjekten in Klammern vervollständigt:

A: 鸡　{你/ 她/ 你们/ 他们/ Nina}　吃　了　吗？
jī　nǐ /tā /nǐmen/ tāmen/Nina　chī　le　ma
Huhn {du / sie / ihr / sie / Nina}　essen [Aspektpartikel] [Fragepartikel]
‚Hast du
‚Hat sie
‚Habt ihr　Hühnerfleisch gegessen? ‘
‚Haben sie
‚Hat Nina
etc.

[69] Wenn *das Huhn* hier als Subjekt funktionieren soll, dann wird der Satz im Chinesischen anders formuliert, um zu fragen, ob das Huhn gefressen hat, und zwar muss dabei noch ein Objekt (*das Futter*) im Satz enthalten sein: 鸡吃了饲料吗？(*Jī chīle sìliào ma?* ‚Hat das Huhn Futter gefressen?')

B: 鸡　{我/ 她/ 我们/ 他们/ Nina }　吃　了。
jī　*wǒ/ tā /wǒmen/tāmen/Nina*　*chī*　*le*
Huhn {ich /sie / wir/ sie / Nina}　essen　[Aspektpartikel]
‚Ich habe
‚Sie hat
‚Wir haben　Hühnerfleisch gegessen.‘
‚Sie haben
‚Nina hat
etc.

Die Topik bezieht sich immer entweder auf etwas, das der Hörer bereits kennt, d. h. eindeutig etwas Bestimmtes (Definitheit). Im Deutschen sind Substantive i.d.R. durch Artikel gekennzeichnet, die die Definitheit oder die Indefinitheit anzeigen. Im Gegensatz dazu muss im Chinesischen diese Unterscheidung nicht vorgenommen werden. Substantive, die nicht als definit gekennzeichnet sind, werden immer als etwas Bestimmtes oder allgemein Bekanntes interpretiert, wenn sie die Topik darstellen (Li & Thompson, 1989, S. 85-86).

6.4.5 Fragesätze

Fragesätze im Deutschen werden in zwei Typen unterteilt, nämlich die Entscheidungsfragen und die Bestimmungsfragen (Hentschel & Weydt, 2013, S. 374). Bei den Entscheidungsfragen im Deutschen sieht die Verberstellung vor, dass das Verb an erster Position steht, und an zweiter Position folgt das Subjekt. Die Entscheidungsfragen kann man mit *ja* oder *nein* (bzw. mit *nein* und *doch* bei negierten Fragen) beantworten. Es besteht aber auch die seltenere Möglichkeit im Deutschen, dass das Verb in zweiter Position in einer normalen Aussageform verwendet wird, um einen Fragesatz zu bilden. Dabei handelt es sich um die sog. Intonationsfrage, denn die Interrogativität wird lediglich durch die Intonation zum Ausdruck gebracht (ebd., S. 377) – Ähnliches gilt auch für die chinesische Sprache: Es ist allerdings im Chinesischen immer möglich, eine deklarative Aussage mit einer leicht steigenden Intonation in eine Frage zu verwandeln (Li & Thompson, 1989, S. 520). Überdies wird im Chinesischen der Satzmodus der Interrogation oft durch Fragepartikeln zum Ausdruck gebracht. Diese Fragepartikeln dienen ausschliesslich dazu, einen Satz als Entscheidungsfrage zu markieren.

Die Partikelfrage (*particle question*) ist strukturell die am wenigsten komplexe aller Fragetypen im Chinesischen. Was den fragenden Charakter dieses Satzes signalisiert, ist das Vorhandensein der am häufigsten verwendeten Fragepartikel 吗 (*ma*) am Satzende, die entkräftet ist und einen neutralen Ton hat (Li & Thompson, 1989, S. 521, 547):

你 好 吗?
nǐ hǎo ma?
du gut [Fragepartikel]
‚Geht's dir gut? '

Im Chinesischen gibt es bei den Entscheidungsfragen noch zwei andere Typen, die jeweils als disjunktive Frage (*disjunctive question*) und Refrainfrage (*tag question*) bezeichnet werden (ebd., S. 521). Bei einer disjunktiven Frage hat der Befragte die Wahl zwischen zwei Möglichkeiten. Oft besteht ein solcher Fragesatz aus zwei (oder auch mehr) deklarativen Sätzen, die durch das Wort 还是 (*háishì*, ‚oder')[70] verbunden sind. Die mögliche Antwort auf eine disjunktive Frage ist also eine der in der Frage genannten Optionen. Die syntaktische Natur dieser zusammengesetzten und verbundenen Bestandteile kann variieren, aber alle diese Bestandteile innerhalb derselben Frage sind vom gleichen syntaktischen Typ (wie z. B. Verbalphrasen, Adverbien, nominali-sierte Adjektive oder serielle Verbkonstruktionen etc.) (ebd., S. 532). Im Deutschen gibt es neben der einfachen Entscheidungsfrage ebenfalls diese Alternativfrage, die eine Kombination von zwei Entscheidungsfragen darstellt. (Hentschel & Weydt, 2013, S. 377).

Eine spezielle Art der Entscheidungsfrage in der chinesischen Sprache liegt in der sogenannten Refrainfrage, die aus einer Aussage mit einer „A-nicht-A"-Form besteht (Li & Thompson, 1989, S. 535):

好 不 好 ?	对 不 对 ?	行 不 行 ?
hǎo bù hǎo	*duì bù duì*	*xíng bù xíng*
gut nicht gut	richtig nicht richtig	gehen nicht gehen
‚Ok?'	‚Richtig?'	‚Geht (es)?'

Die allgemeine Regel bei der Bildung der „A-nicht-A"-Frage ist, die bejahende und die negative Version des Satzes zusammenzufügen. Bei solcher „A-nicht-A"-Frage wird der befragten Person eine Wahlentscheidung gegeben – die Wahl zwischen einem bejahenden Satz und seinem negativen Gegenstück (Li & Thompson, 1989, S. 535). Daher beantwortet man die Frage entweder mit „A" oder „nicht A", wie es im Folgenden dargestellt wird:

[70] Im Chinesischen gibt es auch andere Wörter, die dieselbe Bedeutung von ‚oder' im Deutschen haben. Jedoch wird 还是 ausschliesslich bei Fragesätzen genutzt und kann nicht bei Aussagesätzen verwendet werden.

你 想 她。
nǐ xiǎng tā
du vermissen sie
‚Du vermisst sie.‘

你 不 想 她。
nǐ bù xiǎng tā
du nicht vermissen sie
‚ Du vermisst sie nicht.‘

⇒ 你 **想** **不** **想** 她?
nǐ xiǎng bù xiǎng tā
du vermissen nicht vermissen sie
‚Vermisst du sie?‘

想	**不** **想**
xiǎng	*bù xiǎng*
vermissen	nicht vermissen
‚Ja, ich vermisse sie.’	‚Nein, ich vermisse sie nicht.’

Die zweite Silbe eines disyllabischen Verbs kann übrigens weggelassen werden – dies kann aber nur im ersten Bestandteil einer „A-nicht-A“-Frage erfolgen, wie das untenstehende Beispiel zeigt:

⇒ Die zweite Silbe **解** des Verbs **理解** wird weggelassen.

你 **理**(~~解~~) **不** **理解** 这 句 话?
*nǐ **lǐ** ~~jiě~~ **bù** **lǐ jiě** zhè jù huà*
du verstehen nicht verstehen dies- [Klassifikator] Worte
‚Verstehst du diesen Satz? ‘

Bei der Refrainfrage im Deutschen handelt es sich um einen verkürzten, als Nach- oder Vergewisserungfrage fungierenden Fragesatz, der durch das Anhängen einer Fragewendung (wie z. B. *nicht wahr*, *gell* usw.) an einen Aussagesatz gebildet wird (Hentschel & Weydt, 2013, S. 377).

Im Gegensatz zu den Entscheidungsfragen steht bei einer Bestimmungsfrage im Deutschen normalerweise das Fragewort am Satzanfang, das den Satzteil erfragt. Das finite Verb folgt an

zweiter Position[71] (Hentschel & Weydt, 2013, S. 378). Im Chinesischen kommen Fragewörter im Allgemeinen an derselben Stelle im Satz vor wie Nicht-Fragewörter, die dieselbe grammatikalische Funktion haben (Li & Thompson, 1989, S. 522-523) – Anbei zwei Beispiele:

谁 来 了？
shéi lái le
wer kommen [Aspektpartikel]
‚Wer ist gekommen?'

你 看 什么？
nǐ kàn shénme
du lesen was
‚Was liest du?'

Im ersten Beispiel ist das Fragewort 谁 (*shéi*, ‚wer') das Subjekt des Verbs und steht daher vor dem Verb, wie es ein Subjekt normalerweise tut. Im zweiten Beispiel dient das Fragewort 什么 (*shénme*, ‚was') jedoch als direktes Objekt des Verbs, daher steht es nach dem Verb. Die Bestimmungsfragen beantwortet man, indem man die gewünschten Informationen liefert. Die Antworten auf Partikelfragen sind etwas vielfätiger, es gibt dabei oft mehrere mögliche Antworttypen, wie sie im folgenden Beispiel dargestellt sind:

你 想 明天 来 吗？
nǐ xiǎng míngtiān lái ma?
du möchten morgen kommen [Fragepartikel]
‚Möchtest du morgen kommen?'

a. (我) 想 明天 来。
(wǒ) xiǎng míngtiān lái
ich möchten morgen kommen
‚Ja, ich möchte morgen kommen.'

b. 是。
shì
sein [Infinitiv]
‚Ja.'

c. 对。
duì
richtig
‚Ja, richtig.'

[71] Ausnahmen bilden z. B. Nachfragen zu einer vorangegangenen Äusserung, wobei auch andere Positionen des Frageworts verwendet werden (Hentschel & Weydt, 2013, S. 378). Beispiel: *Diese Aufgabe wurde wann erledigt*? Diese spezielle Form entspricht eher der üblichen Form einer Bestimmungsfrage im Chinesischen.

Neben der am häufigsten verwendeten Fragepartikel 吗 (*ma*) gibt es im Chinesischen noch zwei andere Fragepartikeln 吧(*ba*) und 呢(*ne*). Im Gegensatz zu 吗(*ma*) kann 呢(*ne*) selbst einen Aussagesatz nicht in eine Frage verwandeln. Stattdessen tritt *ne* als Fragepartikel bei den obengenannten „A-nicht-A"-Fragen, den Bestimmungsfragen sowie abgeschnittenen Fragen auf, die nur aus einem Nomen bestehen (Li & Thompson, 1989, S. 305-306). Für die erste Möglichkeit wähle ich dasselbe Beispiel wie auf der vorherigen Seite – Die Bedeutung dieser zwei Sätze ist fast dieselbe, abgesehen von der Nuance in Klammern:

你 **想** 不 **想** 她 **呢**?
nǐ xiǎng bù xiǎng tā ne
du vermissen nicht vermissen sie [Fragepartikel]
‚Vermisst du sie (in dem Fall)? '

Die folgenden zwei Beispiele illustrieren weiter die anderen zwei Möglichkeiten der Benutzung der Fragepartikel 呢(*ne*):

你 想 谁 **呢**?
nǐ xiǎng shéi ne?
du vermissen wer [Fragepartikel]
‚Wen vermisst du (in dem Fall)? '

我 想 我 的 父母。
wǒ xiǎng wǒ de fùmǔ.
Ich vermissen ich [Attributmarker] Eltern
‚Ich vermisse meine Eltern. '

你 **呢**?
nǐ ne?
du [Fragepartikel]
‚Und du? ' (‚Wen vermisst denn du? ')

Die semantische Funktion von 吧(*ba*) ist äquivalent wie die von Fragen wie *Denkst du nicht so?* oder *Würdest du nicht zustimmen?* − 吧 hat somit die Wirkung, die Zustimmung des Zuhörers in Bezug auf die Aussage einzuholen, der 吧 beigefügt ist (ebd., S. 307):

这样 可以 **吧**?
zhèyàng kěyǐ ba?
So können/ok [Fragepartikel]
‚Ist es ok so? ' (‚Das is ok so, oder?')

6.4.6 Vergleichssätze

Um im Deutschen auszudrücken, dass die durch ein bestimmtes Wort bezeichnete Eigenschaft in einem gesteigerten Masse vorliegt, wird bei Adjektiven und bei einigen Adverbien die Komparation genutzt. Mit Hilfe von Konjunktionen wie *wie* (beim Positiv) und *als* (beim Komparativ) werden Positiv und Komparativ mit den jeweiligen Vergleichsobjekten im Satz verbunden. Komparativische Vergleiche werden im Chinesischen durch das Morphem 比 (*bǐ*) ausgedrückt. Das ursprüngliche Verb mit der Bedeutung ‘vergleichen’ lässt sich sinngemäss mit ‘im Vergleich zu’ ins Deutsche übersetzen. Das Grundmuster für solche Sätze mit Vergleichsobjekten im Chinesischen sieht wie folgt aus: X + Vergleichsmorphem + Y + (Adverb) + Mass/Dimension. (Li & Thompson, 1989, S. 564-565).

我 **比** 她 苗条。
wǒ bǐ *tā miáotiáo*
ich vergleichen sie schlank
‚Ich bin schlanker als sie.‘

Der Superlativ wird im Chinesischen durch eine analytische Konstruktion mit dem Adverb 最 (*zuì*, ‚am meisten‘) ausgedrückt (ebd., 1989, S. 571-572).

她 **最** 苗条。
tā zuì miáotiáo
sie [Adverb] schlank
‚Sie ist am schlanksten.‘

7 Schweizerdeutsche Dialekte

Schweizerdeutsch ist ein Sammelbegriff für alle alemannischen Dialekte verschiedener Regionen der Deutschschweiz. Die Dialekte sind allgegenwärtig und werden in jedem Bereich und von allen sozialen Schichten der Bevölkerung gesprochen. Trotz zum Teil bedeutender Dialekt-Unterschiede zwischen einzelnen Regionen können alle Schweizerdeutsch sprechenden Personen sich gegenseitig verständigen (EDA, 2019). Die Datenanalysen der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014 durch das Bundesamt für Statistik bestätigen diese Feststellung für die Deutschschweiz, wo kein linearer Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Intensität der Verwendung von Schweizerdeutsch besteht (Coray & Bartels, 2017, S. 8; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 9). Geschrieben wird die Umgangssprache Schweizerdeutsch eher selten – in den meisten Fällen von jüngeren Bevölkerungsgruppen in ihrer privaten Kommunikation. Im Schweizerdeutschen ist keine einheitliche Orthografie vorhanden, daher wird die private schriftliche Korrespondenz nur mit individueller Orthografie erfolgen. Die Sprachform Deutsch bzw. Hochdeutsch wird in der Schweiz in ihrer Funktion als Standardsprache bzw. „Schriftdeutsch“ angesehen, die vor allem geschrieben und gelesen wird, und ihre mündliche Form findet nur bei wenigen Gelegenheiten in der Schule, den Massenmedien (v. a. staatliche Sender) und der öffentlichen Rede eine beschränkte Verwendung. D. h. also, dass das Hochdeutsch in der Schweiz nur geschrieben, gelesen und vorgelesen und das Schweizerdeutsch in allen anderen Sprechsituationen bzw. bei mündlichen Kommunikation im Alltag verwendet wird. Diese Sprachsituation stellt somit eine sog. mediale Diglossie dar (Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 9, 18).

Seit mehr als 30 Jahren beschäftigen sich viele linguistische Studien mit dieser für die Deutschschweiz typischen Diglossie. Einerseits werden die Charakteristika des Schweizerdeutschen unter die Lupe genommen, andererseits werden der Spracherwerb, die Verwendungen inkl. die funktionale sowie gesellschaftliche Differenzierung, das Verhältnis und das Zusammenleben dieser zwei Sprachformen (Schweizerdeutsch und Hochdeutsch) untersucht und analysiert. Ausserdem wird auch in der Linguistik kontrovers diskutiert, ob es sich dabei um zwei verschiedene Sprachen oder um unterschiedliche Ausprägungen derselben Sprache handelt (Baur, 1983; Berthele 2004; Burger & Häcki Buhofer, 1994; Christen 2005; Christen, Glaser & Friedli, 2013; Christen, Guntern, Hove & Petkova, 2010; Haas 2000, 2005,

2006; Hägi & Scharloth, 2005; Lötscher, 1983, 2017; Schmidlin, 1999; Siebenhaar & Vögeli, 2010; Siebenhaar & Wyler, 1997 etc.).

In der sprachlichen Realität der Deutschschweiz gibt es DAS Schweizerdeutsch nicht, denn es handelt sich dabei nicht um eine einheitliche Sprachform, sondern um eine Vielzahl bzw. Vielfältigkeit von verschiedenen Dialekten, die sich je nach Regionen mit unterschiedlichen Graden in der Lautung, in den grammatischen Formen sowie im Wortschatz unterscheiden. Üblicherweise werden die verschiedenen Dialekte mit den Kantonsnamen bezeichnet, wie z. B. Luzerndeutsch, Berndeutsch, Zürichdeutsch, Baseldeutsch, St. Gallen-Deutsch etc. Der Vereinfachung halber werden in der vorliegenden Arbeit jedoch die zwei Ausdrücke „der Dialekt“ und „das Schweizerdeutsch“ verwendet. Die ganze Vielfalt all dieser Dialekte bzw. alle Besonderheiten im Schweizerdeutsch darzustellen würde den Rahmen der Arbeit sprengen, daher werden im Folgenden ein paar typische Unterschiede der Eigenarten dargestellt, die alle oder die meisten Schweizer Dialekte auf die gleiche oder ähnliche Art und Weise betreffen und zugleich die auffälligsten und grössten Unterschiede ausmachen.

7.1 Lautsystem

Die ausgeprägtesten Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch finden sich zuerst in der Lautung, die sowohl die Vokale als auch die Konsonanten betrifft.

7.1.1 Konsonanten

Der prototypische bzw. ohrenfälligste phonologische Unterschied bei den Konsonanten ist wohl der velare Reibelaut [x] im Schweizerdeutschen statt der stimmlose velare Laut [kʰ] im Hochdeutschen – wie bei den Wörtern *Kind* ([xint] statt [kʰind]), und *kalt* ([xalt] statt [kʰaltʰ])[72]. Dieser Reibelaut tritt auch im Hochdeutschen auf, aber nur im Wortinnern oder am Wortende wie in den Wörtern *Acht* [axt] und *hoch* [hox]. Die Schreibung mit <ch>[73], die im Hochdeutschen bei verschiedenen Wörtern je nach vorhergehendem Vokal unterschiedlich ausgesprochen wird, wird im Schweizerdeutschen gleich ausgesprochen: Z. B. bei *Bach* und *rechnen* wird das <ch> im Hochdeutschen jeweils als [x] und [ç] ausgesprochen, jedoch im

[72] Die Lautverschiebung des anlautenden <k> zu [x] ist eine der eigentümlichen Eigenschaften hochalemannischer Dialekte, sie betrifft fast das gesamte Gebiet der Deutschschweiz bzw. deckt dieses ab. Viele Deutschschweizer sprechen den Laut als hinteren Kratzlaut aus (Christen et al., 2013, S. 256-257).

[73] Das bekannteste Beispiel dafür ist wohl das Wort *Chuchichäschtli* [ˈxʊxːiˌxæʃtli] (‚kleiner Küchenschrank‘). Die Schreibung mit <ch> gibt die Aussprache als [x] wieder und zeichnet etwa die sog. „kehlige“ Aussprache des Schweizerdeutschen aus.

Schweizerdeutsch beides als [x][74]. Weiter wird die Schreibung mit <ck> im Schweizerdeutschen in vielen Fällen als eine Art [k͡x] ausgesprochen, wie z. B. *wecken* [ˈvɛk͡xə] und *drücken* [ˈdʁʏk͡xə] – dies gilt auch für alle Wörter mit <k>, bei denen eine lautliche Veränderung erfolgt ist (auch im Anlaut), wie z. B. *König* [ˈkø:nɪk͡x] und *Elektrik* [eˈlɛk͡xtʁɪk͡x] etc. (Baur, 1983, S. 23-24; Christen et al., 2013, S. 260-261; Fischer, 1989, S. 151-152; Haas, 2000, S. 59, 80; Lötscher, 1983, S. 82-84; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 28-29; vgl. Christen et al., 2010, S. 152).

Im Schweizerdeutschen werden die Lenes *b*, *d* und *g* grundsätzlich stimmlos realisiert, wie z. B. in den Wörtern *lieb* [liəb̥], *Schade* [ʃa:d̥] und *rockig* [rokxig̊] (Fischer, 1989, S. 65; Haas, 2000, S. 75; Hove, 2002, S. 74-83; Willi, 1996, S. 3). Anders als im Hochdeutschen werden die Fortes *p* und *t* unbehaucht ausgesprochen (Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 29; vgl. Christen et al., 2010, S. 162-163, 178-183).

Die Aussprache der Konsonantenverbindungen <sp> und <st> ist ein weiterer eigentümlicher Charakter des Schweizerdeutschen. Die Laute /sp/ und /st/ werden nämlich nicht nur wie im Hochdeutschen am Wortanfang, sondern auch im Auslaut als [ʃp] und [ʃt] ausgesprochen, z. B. in den Wörtern *Espe* [ˈɛʃpə], *Vesper* [ˈfɛʃpɐ], *fast* [faʃt] und *Most* [mɔʃt] etc. (Fischer, 1989, S. 154; Lötscher, 1983, S. 85; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 29; vgl. Christen et al., 2010, S. 153).

Die Schreibung mit <r> gibt im Hochdeutschen vor einem Vokal die Ausssprache als konsonantisches *r* wieder und dabei sind sowohl [ʁ], [ʀ] als auch [r] zulässig[75]. Die Schreibung mit <r> wird nach einem Langvokal vor einem Konsonanten oder im Auslaut als ein Schwa [ɐ] ausgesprochen. Eine Ausnahme besteht nach langem *a*, wo die Aussprache von einem konsonantischen *r* ebenfalls zulässig ist. Im Gegensatz dazu wird die Schreibung mit <r> im Schweizerdeutschen in allen lautlichen Umgebungen deutlich überwiegend als konsonantisches *r* ausgesprochen, und zwar am häufigsten als sog. Zungenspitzen-*r* bzw. alveolares *r* [r]. Im Schweizerhochdeutsch wird <r> auch im Silbenauslaut normalerweise konsonantisch ausgesprochen. Die Vokalisierungen der /r/-Laute bzw. die Aussprache als [ɐ] oder [ə] treten im Schweizerdeutschen eher selten auf (Christen et al., 2010, S. 155-156; Fischer, 1989, S. 69). Ausser in manchen nördlichen Kantonen wie z. B. Basel, Schaffhausen,

[74] Die velargutturale Aussprache des Schweizerdeutschen tritt an allen Positionen im Wort auf, wie z. B. im Satz: *I<u>ch</u> möc<u>h</u>te Mil<u>ch</u>* (Lötscher, 1983, S. 84).
[75] Dabei ist [ʁ] wahrscheinlich die häufigste Aussprachevariante.

Appenzell oder St. Gallen, wo ein uvulares *r* [ʀ] bzw. ein sog. Zäpfchen-*r* [ʁ] gesprochen wird, wird in den meisten Deutschschweizer Kantonen fast nur ein alveolares *r* [r] gesprochen (Christen et al., 2010, S. 156, vgl. Hove, 2002, S. 110).

7.1.2 Vokale

Das Schweizerdeutsche hat die umfangreichen Veränderungen, die das Vokalsystem des heutigen Hochdeutschen in der Entwicklung vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen durchlaufen hat, nicht berücksichtigt bzw. aufgenommen. Die Diphthonge /ei/, /au/ und /eu/ im Hochdeutschen[76] sind im Schweizerdeutschen oft immer noch dieselben Monophthonge wie im Mittelhochdeutschen, nämlich [i], [u] und [ʏ]: *Zeit* [t͡sit], *Haus* [hus], *Leute* [ˈlʏt]. Andere Diphthonge aus dem Mittelhochdeutschen wie /ie/, /ue/ und /üe/, die das Schweizerdeutsche ebenfalls beibehalten hat, z.B. *lieb* [liəb̥], *gut* [guət], *müde* [ˈmʏəd̥], sind im Hochdeutschen lange einfache Vokalen [iː], [uː] und [yː] (Christen et al., 2013, S. 30; Fischer, 1989, S. 96-97; Lötscher, 1983, S. 80; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 29). Weitere Wörter mit den Lauten /ei/, /au/ und /äu/ weisen je nach Dialekt ebenfalls abweichende Realisierungen der Aussprache auf, wie z. B. *kein* ([aɪ̯], [æɪ̯], [ae̯], [æe̯] oder [ɛɪ̯]), *Frau* ([aʊ̯], [ɑʊ̯], [æʊ̯] oder [ɔʊ̯]), und *Gebäude* ([œɪ̯] [ɔɪ̯], oder [ɵɪ̯]) (Christen et al., 2010, S. 168-170). Manche ungerundete Laute (/e/, /i/ oder /ei/) im Hochdeutschen sind im Schweizerdeutschen gerundet, z. B. in den Wörtern *Schwester* [ʃvœʃtə], *Kissen* [ˈxʏsɪ] und *zwei* [t͡svoi] etc. (Baur, 1983, S. 27; Fischer, 1989, S. 114, 116; Lötscher, 1983, S. 82). Der *u*-Laut im Schweizerdeutschen, der von älteren Sprachstufen übernommen wurde, ist im Hochdeutschen zu einem *o*-Laut umgewandelt, z. B. in den Wörtern *Woche* [vʊxə], *komm* [xʊm], *geschwommen* [g̊ˈʃvʊmə] etc. Was viele schweizerdeutsche Dialekte auch gemeinsam haben, ist die Wandlung vom langen *a*-Laut zum *o*-Laut und vom *ä*-Laut zum *ö*-Laut, z. B. in den Wörtern *Strasse* [ʃtroːs] und *Strässli* [ʃtrøːsli] etc. (Baur, 1983, S. 27).

Die langen Vokale im Schweizerdeutschen werden im Hochdeutschen entweder als lange einfache Vokale, z. B. in den Wörtern *Abend* ([aːbət][77], [ɑːbə][78], [ɒːbiġ][79] etc.), *Käse* ([xæːs] oder [xɛːs]) und *schwer* ([ʃvæːr]) etc., oder als Doppelvokale, z. B. *Knie* ([xnyː] etc., realisiert (Christen et al., 2013, S. 220-221, 232-233, 246-247; Haas, 2000, S. 75). Ausserdem werden

[76] Die Artikulationen der Diphthonge *ei*, *au* und *eu*/*äu* im Hochdeutschen werden im Duden (2015, S. 37-38) jeweils als [aɪ̯], [aʊ̯] und [ɔɪ̯] vorgeschrieben.

[77] Die vorderen *a*-Laute werden z.B. in St. Gallen, Appenzell, Thurgau und Schaffhausen usw. ausgesprochen (Christen et al., 2010, S. 167).

[78] Die mittleren *a*-Laute werden z.B. in Luzern, Obwalden und Basel usw. ausgesprochen (ebd.).

[79] Die hinteren *a*-Laute werden z.B. in Zürich, Schwyz, Uri und Aargau usw. ausgesprochen (ebd.).

die Langvokale [i:], [u:] und [y:] des Hochdeutschen im Schweizerdeutschen häufig zu zentralisierenden Diphthongen umgewandelt, wie z. B. in den Wörtern *nie* [niə̯], *gut* [guə̯t] und *verfügen* [fərfyə̯gə] etc. (Christen et al., 2010, S. 164).

Beim *e*-Laut gibt es im Schweizerdeutschen viel mehr Aussprachevarianten zu unterscheiden als im Hochdeutschen. Im letzteren sind höchstens vier Aussprachevarianten vorhanden: ein kurzes offenes [ɛ] wie in *schlecht* [ʃlɛçt], ein langes offenes [ɛ:] wie in *wählen* [ˈvɛ:lən], ein langes geschlossenes [e:] wie in *Leben* [ˈle:bn̩] und das unbetonte [ə] wie in *behalten* [bəˈhaltn̩]. Im Gegensatz dazu bestehen in den meisten schweizerdeutschen Dialekten mindestens fünf Aussprachevarianten des *e*-Lautes: ein kurzes offenes [ɛ] wie in *hart* [hɛrt], ein langes offenes [ɛ:] wie in *Käse* [xɛ:s], ein langes geschlossenes [e:] wie in *See* [ze:], ein kurzes geschlossenes [e] wie in *Gäste* [ˈgɛʃt], ein kurzes überoffenes [æ] wie in *schlecht* [ʃlæçt], ein langes überoffenes [æ:] wie in *leer* [læ:r] und das unbetonte [ə] (Baur, 1983, S. 28; vgl. Fischer, 1989, S. 57-58, 104-107; Lötscher, 1983, S. 80-82 u. Christen et al., 2010, S. 166).

Das Schweizerdeutsche weist rund 60 Laute auf, während im Hochdeutschen 40 Laute vorhanden sind (Haas, 2000, S. 75). Nicht zuletzt ist es auch typisch für das Schweizerdeutsche, dass bei der Aussprache das auslautende *-n* und *-e* weggefallen sind: Somit werden z. B. *Mann* als [ma:], *Stein* als [ʃtæɪ̯], *Kreise* als [ˈxræɪ̯s], *Hunde* als [ˈhʏnd̥], *müde* als [ˈmʏəd̥], *machen* als [ˈmaxə], *singen* als [ˈzɪŋə] usw. ausgesprochen (Christen et al., 2013, S. 30; Baur, 1983, S. 29).

7.2 Wortschatz

In grossen Bereichen gibt es beim schweizerdeutschen und beim hochdeutschen Wortschatz Übereinstimmung. Allerdings geht es oft um Wörter mit gleichen Bedeutungen, die entweder phonologisch und/oder morphologisch unterschiedlich realisiert werden. Häcki Buhofer und Burger (1998, S. 25-26) haben aus der Perspektive der Rezeption von Deutschschweizern, die Hochdeutsch lernen, drei Kategorien der Lexika differenziert: erstens ein „Dialekt-Lexikon“, das nur schweizerdeutsche Wörter umfasst, die weder phonologisch noch lexikalisch den entsprechenden hochdeutschen Wörtern ähneln; zweitens ein „Standard-Lexikon“, in dem sich Wörter aus dem Hochdeutschen befinden, die entweder auf lexikalischer Ebene den Deutschschweizern wie eine Art Fremdwörter vorkommen (ohne phonologische oder lexikalische Ähnlichkeiten zum Schweizerdeutschen) oder im direkten Vergleich zum

Schweizerdeutschen zwar lexikalisch verschieden sind, aber Anknüpfungspunkte bieten, die für die Bedeutungsfindung hilfreich sind; drittens das umfangreichste „Gemeinsame Lexikon“, das schweizerdeutsche Wörter beinhaltet, die im Vergleich zu hochdeutschen Wörtern systematische Ähnlichkeiten oder lexikalische Identität aufweisen.

Der Wortschatz im Schweizerdeutschen besteht sozusagen einerseits zum grössten Teil aus denselben Wörtern, die ebenfalls im Hochdeutschen verwendet, im Schweizerdeutsch aber anders ausgesprochen werden, andererseits aus eigentümlichen Wörtern, die den Muttersprachlern des Hochdeutschen fremd sind. Ausserdem kommt es auch vor, dass manche Wörter unterschiedliche Bedeutungen haben, je nachdem ob sie im Hochdeutschen oder im Schweizerdeutschen verwendet werden: so beschreibt z. B. das Wort *verrückt* im Hochdeutschen unvorstellbare Sachen oder den psychisch gestörten Zustand einer Person. Im Schweizerdeutschen meint man damit ([fɛɐ̯ˈrʊk͡xt]) allerdings öfters nur, dass sich jemand über etwas ärgert bzw. dass jemand sehr verärgert ist.

Typisch für das Schweizerdeutsche ist auch die grosse Zahl von Fremd- bzw. Lehnwörtern v. a. aus dem Französischen. Diese wurden zwar nicht in der obigen Tabelle explizit dargestellt, sind aber zum „Dialekt-Lexikon“ zuzuordnen. Solche Wörter, die vor allem in den Bereichen Verkehr, Sport und Essen usw. gebraucht werden, sind dem Schweizerdeutschen eigen und werden so im Hochdeutschen nicht verwendet. Ein paar Beispiele seien hier erwähnt: *Billett* (‚Fahrkarte’), *Conducteur* (‚Schaffner’), *Velo* (‚Fahrrad’), *Penalti* (‚Strafstoss’), *Goalie* (‚Torhüter’), *Poulet* (‚*Hühnerfleisch’*), *Crevette* (‚Garnele’), *Guetzli* (‚Plätzchen’), *Glacé* (‚Speise-Eis’) etc. (Baur, 1983, S. 32-33; Lötscher, 1983, S. 120-121; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 32).

Weiter ist beim Wortschatz im Schweizerdeutschen noch das Phänomen „areale Diversität“ vorhanden: Dieselbe Sache kann je nach geografischem Gebiet ganz unterschiedliche Bezeichnungen haben (vgl. Lötscher, 2017).

7.3 Syntax

Die vielbeschriebene Kürze und Einfachheit der schweizerdeutschen Syntax und weitere Besonderheiten wie die sog. Ausklammerungen sind wohl im Wesentlichen auf die Mündlichkeit bzw. auf die grundsätzliche einfachere syntaktische Struktur einer gesprochenen

Sprache zurückzuführen. Die Kürze und Einfachheit im Schweizerdeutschen bei den Verbformen und der Flexion, sowie die Ausklammerung, werden im Folgenden erläutert.

Im Schweizerdeutschen gibt es ein typisches Phänomen der stark verkürzten Verbformen - beispielsweise *kommen* (*cho*), *gehen* (*go*), *lassen* (*lo*), *anfangen* (*aafo*), *geben* (*gä*) und *nehmen* (*nä*). Wenn die ersten vier Verben mit einfachem Infinitiv verbunden werden, wird eine Kurzform des entsprechenden Verbs zusätzlich vor den Infinitiv gesetzt, wodurch eine Verdoppelung entsteht, wie z.B.: *Er chunt cho luege.* (‚Er kommt schauen.'); *Du gaasch go ässe*. (‚Du gehst essen.'); *Si loot mi nid lo goo*. (‚Sie lässt mich nicht gehen.') und *Miir fönd afo schaffe*. (‚Wir fangen mit der Arbeit an. / Wir fangen an zu arbeiten.') (Christen et al., 2013, S. 307, 333-334; Fischer, 1989, S. 358-359; Lötscher, 1983, S. 109).

Ausserdem fehlen im Schweizerdeutschen bei den Verbformen das Imperfekt und das Plusquamperfekt. Dafür ist eine Art Überperfekt vorhanden, wie z.B.: *Ich bi ggange gsi*. (‚Ich bin gegangen gewesen.'). Das Futurum kann zwar gebildet werden, ist aber unüblicher als im Hochdeutschen und verfügt über kaum temporale, sondern eine modale Funktion, wie z.B.: *Si wird nöd deheime sii*. (‚Sie wird nicht zu Hause sein.' – im Sinne von ‚Vermutlich ist sie nicht zu Hause.'). Dasselbe gilt ebenfalls für das Futur II, wie z.B.: *Si werded ggange sii*. (‚Sie werden gegangen sein.' – im Sinne von ‚Vermutlich sind sie gegangen.') (Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 30).

In der Nominalflexion fehlt im Schweizerdeutschen die im Hochdeutschen wichtige Opposition zwischen Nominativ und Akkusativ. Das Schweizerdeutsche unterscheidet somit bei den Nomen nur noch zwei Kasus, nämlich Nominativ/Akkusativ und Dativ, wie z.B.: *der Mann - den Mann* heissen im Schweizerdeutschen *de Maa - de Maa*. Es ist allgegenwärtig im Schweizerdeutschen, dass der Genitiv mit Präpositionalfügungen oder possessivem Dativ umgeschrieben wird, wie z.B.: *Em Maa sini Uur* (‚dem Mann seine Uhr' bzw. ‚die Uhr vom Mann'); *de Mueter ires Bild* (‚der Mutter ihr Bild' bzw. ‚das Bild der Mutter'), oder, *s Bild vo de Mueter* (‚das Bild von der Mutter') (ebd.; Siebenhaar & Vögeli, 2010, S. 82).

Eine andere syntaktische Eigenart im Schweizerdeutschen, die Umstellung der Wortfolge im Satz, welche allerdings auch im gesprochenen Hochdeutschen vorkommen kann, wird als die sogenannte Ausklammerung bezeichnet, wie z.B.: *Si isch füürroot woorde vor Gschämigi*. (‚Sie ist feuerrot geworden vor Scham.' - Gegenüber der Schriftsprache: *Sie ist vor Scham*

feuerrot geworden.); Oder: *Er staat nie uuf vor de nüni.* (‚Er steht nie auf vor 9Uhr.' – Gegenüber der Schriftsprache: *Er steht nie vor 9 Uhr auf*.) (Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 31; Siebenhaar & Vögeli, 2010, S. 83). Anders ist auch die Wortstellung im ganzen Schweizerdeutschen, wenn es um Konstruktionen mit Modalverb und Infinitiv geht. Umgekehrt wie im Hochdeutschen wird der Infinitiv dem Modalverb am Satzende nachgestellt. Für den Satz *Wir haben ein Haus kaufen wollen* sind im Schweizerdeutschen zwei Versionen möglich, die Verben müssen nicht immer direkt aufeinanderfolgen: *Miir hend es Huus welle chauffe* oder *Miir hend welle es Huus chauffe*. Im Berndeutschen zeigen auch die Nebensätze mit nur einem Hilfsverb die vom Hochdeutschen abweichende Wortstellung: Der eine Beispielsatz aus Tabelle 2 lautet im Berndeutschen: *De Maa / d Frau / s Chind, wo si hend gsee.* (Haas, 2000, S. 79; Lötscher, 1983, S. 114; vgl. Fischer, 1989, S. 267). Weiter geht das Modalverb auch in den Nebensätzen anderen Verbelementen voran, wie z. B. im Satz *Es isch klaar, das miir es Huus hend welle chauffe.* (‚Es ist klar, dass wir ein Haus haben kaufen wollen.') (Lötscher, 1983, S. 114).

Der Anschluss der Relativsätze im Schweizerdeutschen stellt einen weiteren syntaktischen Unterschied zum Hochdeutschen dar – Alle Relativsätze kennen keine eigentlichen Relativpronomen wie *der*, *die*, *das* usw. wie im Hochdeutschen, sondern sie werden mit der unveränderlichen Relativpartikel *wo* gebildet[80], und dies unabhängig von den Eigenschaften des Bezugsworts. (Fischer, 1989, S. 429-431; Haas, 2000, S. 78-79; Lötscher, 1983, S. 111-112; Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 31).

Tabelle 2: Relativsatz-Syntax im Schweizerdeutschen (in Anlehnung an Haas, 2000 & Lötscher, 1983. Eigene Darstellung)

Nominativ (mit *wo*)	*De Maa / d Frau / s Chind, wo choo isch*. (‚Der Mann/die Frau/das Kind, der/die/das gekommen ist.') *D Lüüt, wo choo sind*. (‚Die Leute, die gekommen sind.')
Akkusativ (mit *wo*)	*De Maa / d Frau / s Chind, wo si gsee hend*. (‚Der Mann/die Frau/das Kind, den/die/das sie gesehen haben.') *D Lüüt, wo si gsee hend*. (‚Die Leute, die sie gesehen haben.')

[80] Relativsätze mit *wo* sind allerdings nicht auf die Schweiz beschränkt, diese gibt es im gesamten alemannischen Sprachraum inkl. dem Schwäbischen etc.

Dativ (mit *wo* + Personalpronomen)	*De Bueb, won em d Frau en Brief gschribe hèt.* (‚Der kleine Junge, dem die Frau einen Brief geschrieben hat.') *De Bueb, won i von em verzellt ha.* (‚Der kleine Junge, von dem ich erzählt habe.')
Genitiv (mit *wo* + Präposition + Personal-pronomen) oder: (mit *wo* + Possessivpronomen)	*De Maa, wo d Frau von em das Buech hèt*. (‚Der Mann, dessen Frau das Buch hat.') oder: *De Maa, wo sini Frau das Buech hèt*. (‚Der Mann, dessen Frau das Buch hat.')

Als eine weitere Besonderheit des Satzbaus im Schweizerdeutschen gilt die Umschreibung eines Vollverbs im Präsens durch *tue* (‚tun') mit Infinitiv. Die Bedeutungen solcher Sätze bleiben unverändert gegenüber denen mit den einfachen Verbformen. Man kann allerdings dadurch je nachdem sowohl schwerverständlichen oder schwer auszusprechenden Verbformen ausweichen wie auch Verbalausdrücke als Einheit bewahren, wie z.B.: Statt *Er mil(ch)t* (‚Er melkt.'), *Er bällelet* (‚Er spielt mit dem Ball.'), *Er luegt Färnsee* (‚Er sieht fern.') und *Miir ässed Zmorge* (‚Wir essen das Morgenessen.' / ‚Wir frühstücken.') sagt man im Schweizerdeutschen: *Er tuet mäl(ch)e*, *Er tuet bällele*, *Er tuet Färnsee luege* und *Miir tüend z Morgen ässe* (Haas, 2000, S. 91; Lötscher, 1983, S. 107-108). Wenn ein Verb zum Zweck der Betonung an den Satzanfang gestellt wird, ist die *tue*-Umschreibung unabdingbar, wie z. B. in den Sätzen *Singe tuet si gäärn*, *aber tanze ned* (‚Sie singt gern, aber tanzt nicht gern.') oder *Chöne tuet sis schoo, aber welle ned* (‚Sie kann es schon, will aber nicht.') (vgl. Fischer, 1989, S. 361-362; Lötscher, 1983, S. 109).

Nicht zuletzt gibt es im Schweizerdeutschen die Doppelmarkierung von Nebensatz-einleitungen, wie z. B. *sit das* (‚seit dass'), *wie das* (‚*wie dass'*), *werum das* (‚warum dass') etc. Beispielsweise wird der Satz *Ich weiss, warum er das gemacht hat* im Schweizerdeutschen zu *Ich waiss, werum das er das gmacht het* (vgl. Fischer, 1989, S. 415-416; Lötscher, 1983, S. 112-113). Nicht zuletzt wird das Personalpronomen der 2. Person Singular in enklitischer Stellung weggelassen, wie z. B. bei den Sätzen *Was machsch?* (‚Was machst du?') oder *Chunsch au?* (‚Kommst du auch?') (Baur, 1983, S. 31; vgl. Fischer, 1989, S. 270; Siebenhaar, 2000, S. 197).

7.4 Pragmatik

Normalerweise ist eine Mundart eher mit einem sozial tieferen Status verbunden, aber das Schweizerdeutsch ist in der Schweiz von höherem Prestige (als die Standardsprache Hochdeutsch), denn es ist für die Schweizer Bevölkerung das stärkste Identifikationsmerkmal und dient, wenn man so will, als eine Art „Sprachetikette“ für die Identifizierung von einheimischen Schweizern. Gleichzeitig ist zugegebenermassen die Abneigung der DeutschschweizerInnen gegenüber der Verwendung des Hochdeutschen vorhanden. Diese beschränkt sich nicht nur auf die einfache Bevölkerung, sondern existiert ebenfalls in den höchsten Bildungsschichten (Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 14). Im Gegensatz zum Schweizerdeutschen wird das Hochdeutsche einerseits als die Standardsprache des leistungsorientierten Schulunterrichts wahrgenommen und andererseits als die Sprache von Deutschland bzw. der Deutschen und auch als die Verständigungssprache von Immigranten oder allgemein Ausländern betrachtet (ebd., S. 14-15). Dies führt dazu, dass die Schweizer eine gewisse Distanz zum Hochdeutsch bewahren und im Alltag eigentlich nur in wenigen bestimmten Situationen Hochdeutsch sprechen. Schulen und öffentliche Medien bleiben daher für die meisten Schweizer die wenigen Orte, wo Hochdeutsch gesprochen wird. Das hat zu bedeuten, dass die Standardsprache Hochdeutsch vor allem für das Schriftliche, das Amtliche (offizielle und formelle Gelegenheiten und Situationen) sowie auch für die öffentlichen Medien[81] (Fernsehen und Radio), das Schweizerdeutsch vor allem für das Mündliche und je nachdem auch für die alltägliche schriftliche Kommunikationen (z. B. private E-Mails, Postkarten, SMS- bzw. Chatkommunikation etc.) verwendet wird. Das Schweizerdeutsch ist für die DeutschschweizerInnen die eigentliche Muttersprache bzw. Erstsprache, während das Hochdeutsch von vielen DeutschschweizerInnen, wenn überhaupt, als eine Zweitsprache oder gar als eine Fremdsprache betrachtet wird. „Das Besondere an der Deutschschweizer Sprachsituation ist, dass Schweizerdeutsch die gesprochene Umgangssprache aller Bevölkerungsschichten ist. Wer gebildet ist, ist nicht schon daran zu erkennen, dass er sich in eloquenter Weise einer Hochsprache bedient, sondern er spricht eloquent Dialekt“, so die Professorin für Germanistische Linguistik und Dialektforscherin Helen Christen[82] an der Universität Freiburg. Schweizerdeutsch werde zwar nicht formell geschrieben, weise aber sonst keinerlei Defizite gegenüber anderen Sprachen auf.

[81] Heutzutage zeigt sich allerdings ein vermehrter Gebrauch des Dialekts in den elektronischen Medien (Christen, 2004). Bei den deutschsprachigen Radio- und Fernsehprogrammen der SRG (Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft) werden Hochdeutsch und Schweizerdeutsch entsprechend den Profilen der einzelnen Programme und Sendungen eingesetzt.

[82] Paul Schneeberger (2014). *Schweizerdeutsch ist nicht minderwertig*. Zuletzt abgerufen von https://www.nzz.ch/schweiz/schweizerdeutsch-ist-nicht-minderwertig-1.18352630 am 18.12.2019.

Schweizerdeutsch verdiene, als das dargestellt und vermittelt zu werden, was es sei: die selbstverständliche Sprache des Deutschschweizer Alltags. so Christen weiter. Ausserdem könne das Vorurteil nicht wissenschaftlich bestätigt werden, dass DeutschschweizerInnen Kontakte zu Unbekannten mit Ignoranz im Schweizerdeutschen aufnehmen würden. Gemäss einer empirischen Untersuchung ihres Forschungsteams (siehe Christen et al., 2010) haben sich die DeutschschweizerInnen in den meisten Fällen sprachlich auf das Gegenüber eingestellt: Es werde zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch hin und her gewechselt, das komme zwischen den Einheimischen nicht vor.

7.5 Exkurs: Sprachenpolitik des Bildungswesens in der Schweiz

In der Schweiz ist das Bildungswesen von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung) eine Staatsaufgabe, deren Verantwortung in erster Linie den 26 Kantonen obliegt. Im nachobligatorischen Bereich (allgemeinbildende Schulen, Berufsbildung und Hochschulen) sind Bund und Kantone Partner in der Verantwortung für das öffentliche Bildungswesen. Die obligatorische Schule in der Schweiz dauert gemäss HarmoS-Konkordat[83] elf Jahre. Sie wird unterteilt in die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die Primarstufe, inklusive zwei Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre der Eingangsstufe, umfasst acht Jahre. Bei Beginn der Schulpflicht sind die Kinder in der Regel vier Jahre alt. Das minimale Eintrittsalter in die Primarstufe bewegt sich in den meisten Kantonen zwischen sechs Jahren und 0 Monaten und sechs Jahren und drei Monaten. Nach der Primarstufe wird die Schulpflicht mit der Sekundarstufe I fortgesetzt, und diese umfasst drei Jahre (9. bis 11. Jahr der obligatorischen Schulzeit). Die Schülerinnen und Schüler treten im normalen Fall in ihrem zwölften Altersjahr in die Sekundarstufe I ein. Der Schulbesuch ist für alle Kinder in den öffentlichen obligatorischen Schulen unentgeltlich.

Da im Schweizer Bildungswesen die Kantone für die Volksschule zuständig sind und der Bund für die Berufsbildung zuständig ist, wird im Sprachengesetz[84] (Art. 15) festgehalten, dass Bund und Kantone gemeinsam dafür sorgen, dass die Standardsprache als

[83] Die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat) wurde von den Kantonen festgehalten – aufgrund dessen, dass gemäss Bundesverfassung die Kantone für zentrale Eckwerte wie Schuleintrittsalter und Schulpflicht sowie Dauer und Ziele der Bildungsstufen auf dem Koordinationsweg eine landesweite Harmonisierung des Schulwesens zu gewährleisten haben (siehe: Eidgenössisches Departement des Inneren, EDI).

[84] Das Sprachengesetz wurde im Oktober 2007 von den Eidgenössischen Räten verabschiedet und ist am 1. Januar 2010 in Kraft getreten (EDI).

Unterrichtssprache auf allen Schul- bzw. Unterrichtsstufen besonders gepflegt wird und dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden und der Lehrenden sowohl vom Bund als auch von den Kantonen gefördert wird. Es soll damit gewährleistet werden, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit über Kompetenzen in mindestens einer zweiten Landessprache und einer weiteren Fremdsprache verfügen. Der Unterricht in den Landessprachen trägt den kulturellen Aspekten der mehrsprachigen Schweiz Rechnung.

7.5.1 Unterrichtssprache in der Deutschschweiz

Aufgrund der Diglossie-Situation in der Deutschschweiz, wo eine feste Verankerung des Dialekts als Familien- und Umgangssprache vorhanden ist und das Schweizerdeutsch stark von der Standardsprache abweicht, legen die Kantone schon in der Vorschule Gewicht auf die Förderung der Standardsprache und Hochdeutsch wird daher im Vorschulalltag systematisch eingeführt[85]. Der Besuch der Vorschule ist in den meisten Schweizer Kantonen für mindestens ein Jahr obligatorisch und dort wird ein sehr grosser Wert auf die sprachliche Entwicklung der Kinder gelegt: Es wird lustvoll mit der Sprache umgegangen und die Kinder werden spielerisch in die Welt von Erzählungen, Bildergeschichten und der Schrift eingeführt. Dazu gehören auch bestimmte Trainings, die der Förderung der phonologischen Bewusstheit oder der Bearbeitung von Sprachentwicklungsproblemen dienen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010, S. 8).

Eine der grössten Wirkungen erzielt die Sprachenpolitik des Bundes und der Kantone im pädagogischen Bereich sozusagen besonders in der Anerkennung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache in der Deutschschweiz. In der Broschüre «Unterrichtssprache Hochdeutsch» des Kantons Luzern stehen folgende Bestimmungen (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014a, S. 3):

„Hochdeutsch ist Unterrichtssprache […] Als Antwort auf die Erkenntnisse der PISA-Studie empfiehlt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern zu betreiben, Hochdeutsch konsequent als Unterrichtssprache in allen Schulstufen und in allen Fächern zu verwenden sowie die Sprachförderung als Teil der Schulhauskultur bewusst zu pflegen. Bereits im Kindergarten

[85] Die in der Diglossie-Situation der Deutschschweiz aufwachsenden Kinder lernen in den ersten Lebensjahren zuerst die jeweiligen ortsüblichen Dialekte im Elternhaus (die Migrantenkinder bei den gleichaltrigen Schweizer Kindern), bevor sie später im Kindergarten und in der Schule Hochdeutsch lernen. Die Kinder haben jedoch meistens im Alltag schon früher Kontakte mit Hochdeutsch als Vorlesesprache oder als Sprache der Medien (Christen et al., 2013, S. 24).

sollen die Kinder neben der Mundart auch die hochdeutsche Sprache erfahren. In den ersten beiden Schuljahren soll sie ein wesentliches Bildungsziel darstellen und auch in der folgenden Ausbildungszeit vorrangig gepflegt werden. Im Gesetz über die Volksschulbildung des Kantons Luzern ist festgehalten: Im Kindergarten werden Mundart und Hochdeutsch gleichwertig gefördert […] Die offen formulierte Gesetzesbestimmung erlaubt es im Kindergarten, je nach Situation die geeignete Unterrichtssprache zu benutzen. Den Kindergartenlehrpersonen kann vertraut werden, dass sie die Unterrichtsprache jeweils so wählen, dass die Kinder mit Freude in Mundart und Hochdeutsch zuhören, sprechen und singen."

Das gesprochene Hochdeutsch weist allerdings in der Praxis bzw. in den Schweizer Schulzimmern ein auffälliges Merkmal auf: Unterschiedliche Kulturen des gesprochenen Hochdeutsch werden von den Lehrkräften gepflegt, diese reichen vom sog. «Schweizer Schulhochdeutsch», das die Schriftlichkeit der Standardsprache als Norm nimmt, bis hin zu einem lebendigen gesprochenen «Schweizer Hochdeutsch». Das «Schulhochdeutsch» orientiert sich an der Schreibweise der Standardsprache und richtet sich ganz nach den Normen der Schriftlichkeit. Das gesprochene «Schulhochdeutsch» wird somit im wortwörtlichen Sinne zur Schriftsprache. Diese führt häufig zu sonderbar künstlichen Kommunikationsmustern und ist von einem lebendig gesprochenen Hochdeutsch weit entfernt (Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2006, S. 4-5; Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2020, S. 4). Das gesprochene «Schweizer Hochdeutsch» zeichnet sich durch die regionale Lautung und regionalen Eigenheiten im Wortschatz aus (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014a, S. 4-6; 2020, S. 4). Dazu kommt noch, dass eine Normierung der Aussprache des Hochdeutschen in der Deutschschweiz nur in eingeschränkten Bereichen wie z. B. auf der Bühne oder in den elektronischen Massenmedien möglich ist. Die Schule verfügt über keine eigenen Regelungen der Aussprachenormen und die Lehrkräfte nehmen daher meistens die Deutschschweizer Medien bzw. ihre Moderatoren als Vorbilder bei der Aussprache des Hochdeutschen. Die Regelungen der nationalen Radio- und Fernsehgesellschaft besagen, dass auffällige dialektale Besonderheiten bei der Aussprache des Hochdeutschen vermieden werden sollen, jedoch wird das Recht auf eine regionale Färbung der gesprochenen Standardsprache belassen. Weiter zeigen sich im Übrigen die üblichen Phänomene der differenzierten Verwendung der beiden Sprachformen: Bei den sog. „Herzfächern" wird in der Regel der Dialekt, also das Schweizerdeutsch, gesprochen, während in den sog. „Kopffächern" meistens in der

Standardsprache, also Hochdeutsch, unterrichtet wird. Im Klassenverband oder in grösseren und offiziellen Unterrichtssituationen wird prinzipiell und ordnungsgemäss Hochdeutsch verwendet, während hingegen in Übungen oder in kleineren Gruppenarbeiten selbstverständlich zum Schweizerdeutsch gewechselt wird (Siebenhaar & Wyler, 1997, S. 17, 22).

7.5.2 Sprachförderung im multikulturellen Umfeld der Schweiz

Die Schweiz hat eine nationale Sprachenpolitik entwickelt: Im März 2004 verabschiedete die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine gemeinsame Strategie und einen Aktionsplan zum Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. In dieser Strategie wurden die Massnahmen der Festigung von Kompetenzen der Muttersprachler, zur Sprachförderung für fremdsprachige Schüler und Schülerinnen mit einer abweichenden bzw. weiteren Muttersprache sowie für das Fremdsprachenlernen festgelegt (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010, S. 5).

Die Schweiz ist ein mehrsprachiges und multikulturelles Land mit vier Landessprachen und zahlreichen Sprachen der Migration. Die Förderangebote für fremdsprachige Kinder in Form von Intensivkursen und von zusätzlichen Lernstunden für die Verbesserung und Vertiefung der Kenntnisse in der Unterrichtssprache in der Schule haben eine gute Tradition in der Schweiz. Ebenfalls gut verankert und verbreitet sind die „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK)[86]. In diesem Unterricht festigen und erweitern zweisprachige Kinder und Jugendliche einerseits die Sprachkompetenzen in einer ihrer Erstsprachen[87], andererseits erwerben sie sich dadurch auch mehr Kulturkenntnisse, z. B. über Geschichte, Geografie, Literatur, Feste und Traditionen etc. und gewinnen somit Vertrautheit mit der Herkunftskultur. Sowohl die EDK als auch das Bundesgesetz befürworten und unterstützen die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache: Beispielsweise wird im Merkblatt «Heimatliche Sprache und Kultur HSK» des Kantons Luzern zur Bedeutung des HSK-Unterrichts in der heutigen Zeit Folgendes geäussert (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014b, S. 3):

---

[86] „Auf nationaler Ebene gibt es Bestimmungen über den HSK-Unterricht in der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007, Artikel 4 Absatz 4 (in Ratifikation) und in den EDK-Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991“ (EDK, siehe http://www.edk.ch/dyn/18795.php).

[87] Heute wachsen viele Kinder mehrsprachig auf: Die Kurse sind sowohl für Migrantenkinder als auch für hierzulande geborene bilinguale Kinder aus binationalen Familien geeignet.

„Der Sprachunterricht in der Regelklasse und der HSK-Unterricht in der Erstsprache stützen mehrsprachig aufwachsende Kinder in ihrer Sprach- und Identitätsentwicklung und leisten damit sowohl einen Beitrag zu deren Schulerfolg und Integration als auch zur Förderung der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenzen unserer Gesellschaft Deshalb empfehlen pädagogische Fachleute und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Besuch der Kurse für zweisprachig aufwachsende Kinder."

Weiter heisst es im Merkblatt z. B. zur Praxis der Durchführung der HSK-Kurse (Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014b, S. 5):

„Im Kanton Luzern werden wöchentlich rund 120 HSK-Kurse von über 50 Lehrpersonen in mehreren Gemeinden erteilt. Es werden über 20 Sprachen angeboten: von Albanisch, Arabisch und Chinesisch über Japanisch, Kurdisch, Russisch bis zu Tamilisch, Thailändisch oder Tigrinya. Insgesamt besuchen etwas mehr als 700 Lernende[88] den HSK-Unterricht."

Diese HSK-Kurse werden entweder von den Botschaften bzw. den konsularischen Vertretungen der Herkunftsländer oder von privaten Trägerschaften der Herkunfts-gemeinschaften angeboten, organisiert und finanziert. Bei der Organisation der HSK-Kurse werden die Trägerschaften von Kanton zu Kanton unterschiedlich von den kantonalen Behörden unterstützt. In vielen Kantonen werden Zusammenarbeitsmodelle zwischen dem Personal der öffentlichen Schulen, den kantonalen Ämtern und den Trägerschaften entwickelt für die Information der Eltern sowie wegen der Organisation des Anmeldeverfahrens. Die Zuständigkeiten sind in manchen Kantonen explizit verteilt und geregelt, während diese in anderen Kantonen noch erprobte Abläufe zeigen.

HSK-Kurse sind in der Volksschule gesetzlich als ergänzende Unterrichte zugelassen und leisten somit einen Beitrag zu einer ganzheitlichen Bildung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Die Kurse sind ein freiwilliges Unterrichtsangebot und ihr Besuch ist ebenfalls freiwillig. In einigen Kantonen mit hohem Ausländeranteil wurden Sprachengesamtkonzepte

[88] In grösseren Kantonen zeigen die Zahlen eine andere Dimension, z.B. im Kanton Zürich machen rund 10.000 Kinder und Jugendliche von dem HSK-Angebot Gebrauch (Schuljahr 2014/2015: 859 Kurse mit 312 Lehrpersonen) (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2019, S. 1; ebd., 2016, S. 5). Zurzeit gibt es im Kanton Zürich anerkannte HSK-Kurse in 29 Sprachen (https://vsa.zh.ch; Stand 02.12.2019). Im Kanton Bern beispielsweise werden im ganzen Kanton wöchentlich mehr als 400 Kurse von rund 180 Lehrkräften an Schulstandorten in rund 50 Gemeinden erteilt. Über 20 Sprachen werden angeboten: von Albanisch, Arabisch und Chinesisch über Eritreisch, Italienisch, Japanisch und Russisch bis zu Spanisch, Serbisch und Thailändisch (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung Kanton Bern, 2013, S. 7).

entwickelt, in denen die HSK-Kurse ins Curriculum[89] integriert werden, und die HSK-Lehrpersonen arbeiten mit den Lehrpersonen der Regelklassen zusammen. Der Besuch der HSK-Kurse wird in den meisten Kantonen im Schulzeugnis oder auf einem offiziellen Beiblatt attestiert − zum Teil werden ausserdem die erbrachten Leistungen in Form einer Note eingetragen. Manche Kantone weisen allerdings die in den HSK-Kursen erbrachten Leistungen nicht im offiziellen Schulzeugnis aus. Viele Kantone empfehlen jedoch der öffentlichen Schule, diese Leistungen bei der allgemeinen Beurteilung der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen[90]. Die Kinder besuchen die HSK-Kurse normalerweise ein bis zwei Mal pro Woche mit zwei bis vier Lektionen. Die Kurse finden meistens ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten der öffentlichen Schule (z. B. am Mittwochnachmittag oder am Wochenende), teilweise aber auch innerhalb der regulären Unterrichtszeiten statt. Die Unterrichtsorte der HSK-Kurse befinden sich in der Regel in Räumen der öffentlichen Volksschule[91] - je nach Möglichkeit werden Schullokale und Schulmaterial von den Schulen bzw. den Gemeinden unentgeltlich zur Verfügung gestellt (Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung Kanton Bern, 2013, S. 7-8; Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern, 2014b, S. 5-7; Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2010, S. 9; Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2019, S. 2-3; 2016; siehe auch Giudici & Bühlmann, 2014).

Studien zur Erstsprachförderung befassen sich vor allem mit dem möglichen Nutzen der Herkunftssprachenförderung. Die Forscher stellen fest, dass sich die Erstsprachförderung positiv auf die Kompetenzen in der Erstsprache auswirkt. In den in der Schweiz durchgeführten Studien ist der Erfolg der Erstsprachförderung, wie sie in der Schweiz im

[89] Z.B. im Kanton Zürich beurteilt die HSK-Lehrperson die Leistungen und den Lernfortschritt der Kinder im HSK-Unterricht mit einer Note von 1–6 und trägt diese in ein Attestformular ein. Die Klassenlehrperson überträgt diese Note ins Zeugnis der Volksschule. Die meisten Herkunftsländer erkennen den Besuch des HSK-Unterrichts offiziell an (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, 2019, S. 3).

[90] In der Schweiz bestehen auch Modelle zu integrierter Herkunftssprachenförderung (z.B. mit dem didaktischen Ansatz ELBE), bei deren Kursgestaltung zwischen den Lehrpersonen der öffentlichen Schule und den HSK-Lehrpersonen eng kooperiert wird. Bei solchen Formen von kooperativen Kursen vertreten die HSK-Lehrpersonen sozusagen einen Teil der öffentlichen Schule und werden teilweise auch von dieser entlohnt. Solche integrierte Herkunftssprachenförderung ist allerdings sehr selten der Fall und oft mit spezifischen Projekten verbunden (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 18).

[91] Ab dem Schuljahr 2019/20 bietet die Luzerner Volksschule ein neues Förderangebot für Kinder mit hohen Begabungspotenzialen an – Ateliers für Hochbegabte. Die Ateliers richten sich an Dritt- bis Sechstklässler aus dem ganzen Kanton Luzern, die nachweislich im Bereich der Hochbegabung liegen. Die Ateliers decken unterschiedlichste Themenfelder ab, die das Fächerangebot der Regelschule ergänzen oder erweitern. Das Themenfeld China bzw. das Chinesisch ist eins davon. Die Lernateliers für Hochbegabte sind als Pilotprojekt zunächst auf vier Jahre ausgelegt.
https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_foerderangebote/uo_fa_hochbegabte

Rahmen der HSK-Kurse üblich ist, im Bereich der Erstsprachkompetenzen jedoch unbestritten: Unter Berücksichtigung der individuellen Motivation und der elterlichen Unterstützung kann der Besuch der HSK-Kurse einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz in der Erstsprache ausüben. Jedoch können die besseren Resultate hinsichtlich der Sprachkompetenz der Kinder, die die HSK-Kurse besuchen, nicht ausschliesslich mit dem Besuch der HSK-Kurse erklärt werden (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 65-69).

Teil II: Empirische Studie

8 Datenerhebungsverfahren

In der Spracherwerbsforschung herrschen zwei Datenerhebungsverfahren vor, nämlich die Longitudinalstudie und die Querschnittsstudie. Bei einer Longitudinalstudie in der Spracherwerbsforschung geht es darum, den Spracherwerb bzw. die Entwicklung der betreffenden Sprache von den Probanden über einen längeren, öfters jahrelangen Zeitraum zu beobachten. Die Sprachdaten werden in der Regel anhand von Tagebucheinträgen oder Audio- und/oder Videoaufnahmen dokumentiert. Viele der veröffentlichten Studien in der Bilingualitätsforschung sind Langzeitstudien, in denen die eigenen Kinder dieser SprachwissenschaftlerInnen untersucht wurden. Diese Methode bringt zweifelsohne einige Vorteile mit sich, wie z. B. einen natürlichen und unkomplizierten Zugang zu den Kindern und die genauen Kenntnisse über deren Lebensumstände und soziales Umfeld. Allerdings ist die Langzeitstudie ein sehr aufwendiges und arbeitsintensives Unterfangen, weswegen sich die Mehrheit solcher Studien auf ein einziges Kind oder auf eine sehr kleine Anzahl von Kindern beschränkt, wenn es sich dabei um ein gemeinsames Forscherteam aus mehr als einer Person handelt. Da die Langzeituntersuchungen ausserdem sozusagen Einzelfälle dokumentieren, sind sie in Bezug auf die allgemeine Gültigkeit erst aussagekräftig, wenn diese Untersuchungsergebnisse mit den entsprechenden Resultaten vorhergehender Untersuchungen verglichen und kumuliert werden können. Das ist bei den meisten bisherigen Langzeitstudien in der Bilingualitätsforschung über die vorhandenen Sprachpaare der Fall.

Im Gegensatz dazu dienen Querschnittsstudien in der Spracherwerbsforschung den Untersuchungen zu einem ganz bestimmten Entwicklungsmoment einer Gruppe von Kindern im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen. Mit anderen Worten wird bei einer Querschnittsstudie der Sprachstand der Probanden zu einem gegebenen Zeitpunkt erhoben und bewertet. Je nach Anzahl der getesteten Kinder können Querschnittsuntersuchungen ein ziemlich genaues Bild eines momentanen Zustandes der Sprachentwicklung aufzeigen. Die Datensammlung kann entweder von Spontandaten oder von Tests stammen. In der Bilingualitätsforschung ist dies verglichen mit der Forschung im monolingualen Erstspracherwerb etwas aufwendiger, indem die bilinguale Untersuchungsgruppe zweimal bzw. einmal pro Sprache untersucht werden muss. Bei den mit Kindern teilstandardisiert oder vollstandardisiert durchzuführenden Tests ist zwischen Produktionstests und Verstehenstests

zu unterscheiden, die jeweils die Sprachproduktion und das Sprachverstehen von Kindern untersuchen (vgl. Müller et al., 2011, S. 47). Die Erhebungen in beiden Sprachen der bilingualen Kinder führen daher zu insgesamt vier Datengruppen. Aufgrund der Rahmenbedingungen und der Kapazitätsmöglichkeiten habe ich mich in der vorliegenden Arbeit für die Forschungsmethode Querschnittsstudie entschieden und dabei die Tests für die Datensammlung der Sprachkompetenzen der bilingualen Kinder eingesetzt.

8.1 Design und Methodik der Untersuchung

Das Hauptanliegen der vorliegenden Untersuchung besteht darin, die bilingualen Sprachkompetenzen der Kinder von Schweizer-chinesischen Familien in der Deutschschweiz zu untersuchen. Dabei wird qualitativ vorgegangen. Die Empirie der vorliegenden Arbeit besteht aus drei Teilen: erstens die Sprachtests[92] zum Sprachverständnis der Kinder; zweitens die Geschichtenerzählung anhand von Bildergeschichten zur Erhebung der Sprachproduktion der Kinder; drittens die qualitativen Interviews mit den Eltern bzw. den Müttern. Die Sprachtests dienen dazu, die wichtigen Grundkenntnisse der Grammatik in den beiden Sprachen der bilingualen Kinder zu erheben. Bei der Geschichtenerzählung liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf den individuellen Sprachkompetenzen in verschiedenen Aspekten der beiden Sprachen. Mit den qualitativen Interviews mit den Müttern wird angestrebt, umfangreiche Informationen zu der jeweiligen familiären bilingualen Spracherziehung zu gewinnen.

Für den ersten Teil der Datenerhebung habe ich zwei mündliche Sprachtests mit den bilingualen Kindern durchgeführt, einmal für die deutsche Sprache, einmal für die chinesische Sprache. Bei den zwei Sprachtests wurden der Umfang und Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben, die altersgemässen Vokabulare[93], die innere Aufbaulogik sowie die Kohärenz der Aufgaben in den beiden Sprachen berücksichtigt. Die zwei Sprachtests bestehen je aus einem kurzen Grammatiktest und zwei bis drei Bildergeschichten, selbstverständlich ohne Texte dazu. Bei dem Grammatiktest wurden dem Kind meistens zwei, ab und zu drei Farbbilder vorgelegt. Ich habe dazu jeweils einen Satz vorgelesen, und die Aufgabe des Kindes bestand darin, dasjenige Bild auszuwählen, das die Bedeutung des vorgelesenen

[92] Konzipiert habe ich die Sprachtests in Anlehnung an Mueller Gathercole, Thomas, Roberts, Hughes & Hughes (2013): *Why Assessment Needs to Take Exposure into Account: Vocabulary and Grammatical Abilities in Bilingual Children*. Geprüft wurden in beiden Sprachen nur jene lexikalisch-semantischen, morpho-syntaktischen und pragmatischen Kompetenzen, die sprachlich und hinsichtlich des Umfangs sinnvoll, altersgerecht und in beiden Sprachen analog erfasst werden können.

[93] Vgl. Vokabulare in Glück (2011).

Satzes wiedergibt[94]. Dabei muss das Kind sozusagen weder lesen noch schreiben und auch nicht einmal sprechen, wenn es als seine Antwort einfach auf das ausgewählte Bild zeigt. Die Inhalte der Sätze bzw. der Bildermaterialien entsprechen alle der Lebensumwelt eines Kindes, sie reichen vom Bücher lesen bis zum Sport machen, von der Freizeit bis zu Tierliebe etc. Die Figuren in den Bildern sind Kinder, Eltern, Geschwister oder Freunde. Beim Teil der Bildergeschichten habe ich dem Kind jeweils zuerst die Bildmaterialien, je nachdem ein bis zwei farbig ausgedruckte DIN-A4-Blätter, vorgelegt. Dabei sagte ich dem Kind, dass es zunächst eine kurze Zeit für sich habe, um sich alle Bilder der Geschichte in Ruhe anzuschauen. Gleichzeitig habe ich das Kind gebeten, sobald es parat sei, von ihm aus anzufangen, mir die Geschichte in der Zielsprache zu erzählen – so wie es sie verstanden hat.

Es gibt eine Reihe klassischer Testaufgaben in der Bilingualitätsforschung, die sich als gültige und zuverlässige Erhebungsmethoden erwiesen haben, wie z. B. mit Bildimpulsen (vgl. Marian, 2018, S. 28)[95]. Für die Spracherhebung der Kinder im Grundschulalter ist das Arbeiten mit Bildimpulsen meines Erachtens sehr geeignet. Oft werden Geschichtenbilder oder Märchen als Testgegenstand oder Testinhalt eingesetzt, um diese auf die Lebenswelt der getesteten Kinder anzupassen und ihr Interesse zu wecken. Durch Visualisierung des Geschichteninhalts mithilfe von Bildern werden Geschichten in einer kinderfreundlichen und erleichterten Weise präsentiert, so dass die Untersuchungsteilnehmer ihre Angst vor dem Test überwinden können und in einer freien Atmosphäre zeigen, was sie können.

Der Testinhalt bei der Geschichtenerzählung stellt einen wichtigen Indikator für die produktive Sprachkompetenz der Kinder dar, einschliesslich der grundlegenden Grammatikpunkte in jeder der beiden Sprachen. Die Geschichtenerzählung spiegelt Sprachkompetenzen in realen alltäglichen Situationen wider, die umfangreich und verschieden sein können, wie z. B. sprachlich-logische Fähigkeiten, Sprachfertigkeiten und -geläufigkeit, Kohärenz und Konsistenz des Denkens und des Erzählens, Wortschatz und Vokabular, die Lebendigkeit der Sprache bzw. Ausdrucksweise und Formulierungen usw. Die sprachliche Produktion einer strukturell-logisch organisierten Geschichte setzt nicht nur semantische, grammatische Kenntnisse in einer Sprache voraus, sondern auch eine Fertigkeit, die auf der Textebene der Sprache ausgebaut wird. Das Geschichtenerzählen erfasst daher die

[94] Um die mögliche Unsicherheit der Kinder zu beseitigen bzw. um sicherzustellen, dass die Kinder mich richtig verstanden haben, habe ich jeweils ganz am Anfang, nachdem ich ihnen die „Spielregeln“ erklärt habe, noch anhand von zwei Beispielbildern konkret demonstriert, wie es geht.

[95] Siehe auch den bekannten Test *Peabody picture vocabulary test* (PPVT) von Dunn und Dunn (2007).

Sprachkompetenz der Kinder auf einem höheren Niveau mit einer sprachlichen Komplexität, wobei Wörter und Sätze miteinander verbunden und in eine kohärente Struktur gebracht werden sollen. Durch narrative Testaufgaben werden also Äusserungen mit mehr interessanten sprachlichen Phänomenen erhoben. Im Vergleich zu anderen Formen der Sprachtests, die die Ebenen von Wort und Satz im Einzelnen fokussieren, bieten die Ergebnisse aus einem Test von narrativer Reproduktion der Bildergeschichten einen umfassenderen Überblick über die generelle Sprachentwicklung des Probanden.

Die Ergebnisse des ersten Teils der Untersuchung, die mit den Kindern durchgeführt wurden, dienen als Grundlage für die Auswertung bzw. die Analyse ihrer bilingualen Sprachkompetenz. Es geht dabei allerdings weniger darum, die Resultate der Kinder zu benoten oder damit das Sprachniveau der Kinder einzustufen, um sie unter sich zu klassifizieren. Für mich war es viel mehr wert, erstens bei der vorliegenden Untersuchung zuerst einen Überblick zu den allgemeinen Kenntnissen der gängigen Grammatik der Kinder in den zwei Sprachen zu schaffen, und zweitens, durch das Geschichtenerzählen die sprachlichen bzw. Kommunikationsfähigkeiten der bilingualen Kinder in den beiden Sprachen zu erheben.

Nach den Sprachtests mit den Kindern habe ich jeweils anschliessend das eigene Empfinden der Kinder zu ihrer Zweisprachigkeit erfragt. Die vorbereiteten kurzen Fragen habe ich unbemerkt bzw. von den Kindern als ausserhalb der Sprachtests wahrgenommen gestellt, so dass die Antworten möglichst unabhängig und ehrlich waren. Mit diesen zusätzlichen Informationen wurden die erhobenen Sprachdaten der Kinder ergänzt.

Der zweite Teil der Datenerhebung ergab sich aus den teilstandardisierten Leitfaden-Interviews mit den Eltern bzw. den Müttern der bilingualen Kinder. Diese Art von Interview ermöglicht es, jeden individuellen Fall bezüglich der zu beleuchtenden Thematik intensiv zu erforschen. Im Vergleich zu einem standardisierten Umfragebogen bringt dieses qualitative Vorgehen offensichtliche Vorteile mit sich, weswegen ich mich in meiner Arbeit dafür entschieden habe. Anders als bei einem standardisierten Interview haben die Befragten bei einem teilstandardisierten Interview mehr Freiraum, um Fragen zu antworten, sie können dabei auch eigene Meinungen einbringen. Sogar Einführungen neuer Aspekte des Themas sind dabei möglich. Die interviewte Person kann auf die von mir konzipierten Fragen frei antworten, ohne Antwortvorgaben. Bei dieser Vorgehensweise gibt es nur einen

Fragenkatalog bzw. Gesprächsleitfaden, der eine Grundstruktur in das Gespräch bringen soll und an den weitere mögliche spezifische Fragen angeknüpft werden können. Mir als der interviewenden Person ist es möglich, den Wortlaut meiner Fragen zu verändern, Zusatzfragen zu stellen oder nachzuhaken. Ich kann dabei den Interviewten also möglichst viel zu Wort kommen lassen, um mehr themenrelevante Informationen bzw. Daten zu gewinnen.

Durch offen formulierte Fragen kann ich ebenfalls viel Spielraum für eine lockere Interaktion erhalten. So ergeben sich zusätzliche nützliche Informationen für die Datenauswertung. Die von mir vorbereiteten Fragen stellen eine Art Orientierung und Leitfaden für meine Interviews mit den Müttern dar. Ich kann je nach Antwort der Interviewten situativ entscheiden, ob und welche weitere Frage ich stelle, solange ich die wichtigen Fragen nicht aus dem Auge verliere bzw. zum Schluss alle Fragen des Leitfadens ohne grosse Abweichungen von den Untersuchungszielen besprochen habe. Den Interviewleitfaden dieser Untersuchung habe ich so konzipiert, dass er neben den Informationen über die Sprachsituation der Familien sich vor allem einerseits auf den Sprachgebrauch sowie die Sprachentwicklung der bilingualen Kinder und andererseits auf die familiäre bilinguale Spracherziehung fokussiert.

Die vorliegende Untersuchung hat sich aufgrund der beschränkten Probandenzahl freilich nicht als Ziel gesetzt, allgemeingültige Aussagen für alle Schweizer-chinesischen Familien bzw. deren bilinguale Kinder zu treffen. Ausserdem ist die Arbeit keine Longitudinalstudie, in der die Sprachentwicklungen innert einer bestimmten Zeitspanne Schritt für Schritt geschildert werden, sondern es geht in dieser Arbeit darum, eine Bestandsaufnahme der Sprachsituation von Schweizer-chinesischen Familien und der sprachlichen Kompetenz ihrer bilingualen Kinder in den beiden Sprachen zum Zeitpunkt der Untersuchung vorzunehmen.

Bei den teilstandardisierten qualitativen Interviews ist eine grosse Anzahl durchgeführter Gespräche nicht das Ziel. Die systematischen und ausführlichen Auswertungen und die Analysen typischer Fälle sind dabei wichtiger und entscheidend. Ich habe daher angestrebt, durch die Auswertungsresultate der untersuchten Fallbeispiele einen guten Einblick in die Tendenzen der bilingualen Sprachentwicklung der Kinder aus Schweizer-chinesischen Familien in der Deutschschweiz zu schaffen. Dabei geht es mir vor allem darum, die

Korrelationen zwischen der individuellen familiären bilingualen Spracherziehung und den Sprachkompetenzen in den beiden Sprachen der Kinder herauszufinden.

Nicht zuletzt möchte ich an dieser Stelle nochmals betonen, dass die Untersuchungsergebnisse nicht mit monolingualen Werten verglichen werden. Denn ich vertrete die Meinung, dass es weder gerechtfertigt noch notwendig ist, bilinguale Kinder (stets) mit monolingualen Kindern zu vergleichen. Auch De Houwer (2009a, S. 69) vertritt die Meinung, dass, um den zweisprachigen Erwerbsprozess zu verstehen, die zweisprachige Entwicklung eigenständig, ohne Bezug zu den Monolingualen, studiert werden sollte. Denn es gibt keinen Grund dafür, dass bilinguale Personen das Gleiche sein sollten oder müssten wie die Monolingualen – umgekehrt ebenso. Weiter unterstreicht De Houwer (ebd.), dass die bisherigen Belege jedoch zeigen, dass zweisprachige und einsprachige Kinder in der Tat auf ausserordentlich ähnliche Weise ihre Sprache(n) entwickeln. Sicher findet man Unterschiede zwischen einem bestimmten zweisprachigen Kind und einem einsprachigen Kind, aber das Ausmass dieser Unterschiede ist nicht grösser als die Variationsbreite, die jeweils unter den einsprachigen Kindern oder unter den zweisprachigen Kindern besteht. Monolinguale Kinder im gleichen Alter können sich in ihrer Sprachkenntnis, also in nur einer Sprache, stark unterscheiden, und so gilt es auch für bilinguale Kinder.

8.2 Wahl der Testfragen und der Bildergeschichten

Bei den zwei Sprachtests wurde jeweils eine Auswahl der grundlegenden und wichtigen Grammatikregeln der beiden Sprachen getestet (siehe Kap. 9.4). Dabei wurde beachtet, dass sich die betreffenden Grammatikregeln in einem gleichen oder ähnlichen Rahmen befinden, so dass man die Resultate miteinander vergleichen kann. Einige Grammatikregelungen sind in der deutschen und der chinesischen Sprache vergleichbar und können parallel dargestellt und getestet werden, während gewisse Grammatikregeln sprachspezifisch sind bzw. das in einer Sprache zu testende sprachliche Phänomen nicht in der anderen Sprache existiert. Unter solchen Umständen habe ich jeweils eine Alternative mit möglichst äquivalenter Relevanz eingesetzt. Beibehalten wurden jedenfalls die Aufgabenmerkmale wie das Aufgabenformat, die Anzahl und der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, die Abfolge der Aufgaben sowie ein altersgerechter Wortschatz. Unter allen Testaufgaben in beiden Sprachen waren sowohl einfachere Aufgaben als auch etwas schwierigere Aufgaben dabei. Die einfacheren Aufgaben dienten vor allem dazu, die Motivation der untersuchten Kinder bei den Tests zu wecken bzw. zu bewahren.

Bei den Materialien für die Bildergeschichten habe ich mich aus zwei Gründen für die Kinderbücher „Papa Moll“[96] entschieden: Erstens, „Papa Moll“-Serien sind sehr bekannte zeitgenössische Schweizer Kinderbücher. Bis Frühling 2012 waren bereits 24 Papa-Moll-Klassik-Bände veröffentlicht worden. Viele Kinder hierzulande sind mit der Hauptfigur Papa Moll vertraut. Somit sollten die möglichen Hemmungen der zu untersuchenden Kinder beim Geschichtenerzählen im grossen Masse reduziert werden. Zweitens, da die Geschichten alle auf eine humorvolle und witzige Art und Weise konzipiert und dargestellt sind, sind sie für die Kinder sehr interessant, was dementsprechend die Motivation der Kinder bei den Aufgaben fördern sollte. Ich habe von den zahlreichen Geschichten aus den Papa Moll-Büchern insgesamt fünf lustige Geschichten ausgesucht. Die betreffenden Themen sollen die Kinder entweder selber erlebt haben oder den Kindern zumindest bekannt sein. Bei der Auswahl dieser Geschichten habe ich besonders darauf geachtet, dass der Wortschatz bzw. das Vokabular, das in den Geschichten vorkommt bzw. die Kinder beim Erzählen dieser brauchen werden, ihrem Alter entspricht[97]. Für die Verwendung dieser Bildergeschichten für die vorliegende Arbeit habe ich die schriftliche Zustimmung des zuständigen Verlags erhalten.

8.3 Auswahl der und Kontaktaufnahme mit den Probanden

Für die vorliegende Arbeit habe ich vorgenommen, acht bis zehn Kinder zu untersuchen. Die Auswahl dieser Kinder habe ich durch mehrere Beschränkungen bestimmt: (1) Die Kinder müssen aus binationalen und bilingualen Schweizer-chinesischen Familien in der Deutschschweiz stammen, in denen die Muttersprache von beiden Elternteilen jeweils Deutsch und Chinesisch ist. (2) Die Kinder sind von Geburt an den beiden Sprachen ausgesetzt bzw. simultan deutsch-chinesisch bilingual aufgewachsen. (3) Zum Zeitpunkt der Untersuchung müssen die Kinder zwischen sechs bis zehn Jahre alt sein. (4) Die Kinder befinden sich in keiner Sprachtherapie. (5) Die Eltern der teilnehmenden Kinder haben sich zu einem Interview bereit erklärt. In einer ersten Phase habe ich versucht, durch Anfragen an chinesische Sprachschulen Kontaktdaten der potenziellen geeigneten Familien zu erhalten.

[96] Die Künstlerin Edith Oppenheim-Jonas (1907–2001) erhielt im Jahr 1952 den Auftrag, für die Kinderzeitschrift JUNIOR eine Comic-Figur zu entwerfen. Die Schweizer Stiftung Pro Juventute wünschte dabei eine Alternative zu den Comics aus dem Ausland. Die dreifache Mutter erfand so die Kinderfigur Papa Moll. Die Geschichte von Papa Moll spiegelt die Geschichte seiner Schöpferin Edith Oppenheim-Jonas. Die ersten Kurzgeschichten mit Papa Moll und seiner Familie erschienen ab 1953 in den JUNIOR-Heften. Ab 1967 erschienen die Papa Moll-Geschichten in Buchform beim HUG-Verlag und ab 1974 beim Globi-Verlag, der seit 2007 zum Orell Füssli-Verlag gehört (zitiert von https://www.globi.ch/papa-moll/ueber-papa-moll/; www.srf.ch/sendungen/sinerzyt/papa-moll-wird-60, abgerufen am 05.11.2017).

[97] Als Referenz habe ich Glück (2011) konsultiert.

Die tatsächliche Kontaktaufnahme mit den Untersuchungsfamilien habe ich allerdings in einer zweiten Phase durch persönliche Bekanntschaften realisieren können.

Bei der anfänglichen Suche nach passenden chinesischen Sprachschulen, die von Schweizer-chinesischen zweisprachigen Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren besucht werden können, erwies sich der erste Schritt zunächst als schwierig. Im Mai/Juni 2016 habe ich zuerst einige Sprachschulen kontaktiert, welche chinesische Sprachkurse für Kinder in diesem Altersrange anbieten. Ich habe die Schulen dabei konkret angefragt, ob sie beim Zugang zu den geeigneten Familien behilflich sein könnten bzw. die Eltern ansprechen könnten, sich an der vorliegenden Untersuchung zu beteiligen. Leider konnten die Kontaktdaten auf diesem Weg nicht gewonnen werden. Manche der angefragten Schulen haben sich anfangs einmal zurückgemeldet mit der Antwort, dass sie diese Anfrage an die geeigneten Familien bzw. deren Eltern weiterleiten würden und ich gegebenenfalls direkt von den Eltern wieder hören würde. Bei einer erneuten Nachfrage über den Stand der Dinge nach gewisser Zeit habe ich dann jedoch keine weiteren Feedbacks mehr von den Schulen erhalten[98].

Im Spätsommer 2016 sprach ich einige Freundinnen und Bekannte an und erzählte ihnen von meinem Forschungsprojekt und der Suche nach geeigneten Probanden. Eine Freundin fand nicht nur die Thematik sehr interessant, sondern bot umgehend ihre Hilfe an, die in Frage kommenden Familien in ihrem Bekanntenkreis anzufragen. Somit sind die ersten drei Kontakte zu den entsprechenden Familien bzw. den chinesischen Müttern entstanden. Ich erklärte den Müttern jeweils den Inhalt, das Ziel und den Nutzen meiner Untersuchung sowie die Form der gedachten Zusammenarbeit bzw. ihrer Beteiligung. Sehr gerne habe ich auch ihre individuellen interessierten Fragen ausführlich beantwortet. Alle Mütter reagierten positiv und erklärten sich bereit, zusammen mit ihrem Kind bzw. ihren Kindern an der

[98] Die ersten Rückmeldungen vonseiten der chinesischen Schulen haben wohl mit der chinesischen sozialen Höflichkeitskultur zu tun. Man lehnt nicht am Anfang direkt ab, sondern man verhält sich beim ersten fremden Kontakt höflich. Keine Antwort auf eine Nachfrage bedeutet eine indirekte und konfliktvermeidende Absage. Dass sich die angefragten chinesischen Sprachschulen dabei offenbar nicht aktiv engagieren wollten, liegt hauptsächlich an zwei Gründen: Erstens, in China ist eigentlich keine entsprechende Kultur dafür vorhanden, dass man bei Anfragen von Fremden an wissenschaftlichen oder sozialen Untersuchungen teilnimmt, wie es hier in der Schweiz eher üblich ist. Zweitens, es fehlte bei meinen Anfragen an einem sog. Anhaltspunkt, wie z.B. eine vorhandene Bekanntschaft zwischen mir und den Sprachschulen bzw. deren Personal o. Ä. In der chinesischen Kultur ist es für den Kontakterfolg nämlich sehr wichtig, beim „Um-einen-Gefallen-Bitten“ unter solchen Umständen bei fremden Leuten eine Vermittlung bzw. eine vermittelnde Person dabei zu haben, die beide Seiten kennt. Diese kulturelle Besonderheit hat sich bei den chinesischen Sprachschulen auch in der Schweiz erhalten, was ich sozusagen erst im Nachhinein realisiert bzw. erkannt habe. Nachdem die Bemühungen in dieser ersten Phase zu keinem Ergebnis geführt haben, habe ich dementsprechend meine Vorgehensweise angepasst.

vorliegenden Untersuchung teilzunehmen. Die Mütter haben jeweils eine mündliche Einverständniserklärung zur Datenbenutzung gegeben, wobei einerseits die Angaben der Familien anonym dargestellt und andererseits die Daten ihrer Kinder mit Vornamen wiedergegeben werden dürfen[99]. Weitere Kontakte zu den anderen Untersuchungsfamilien dieser vorliegenden Arbeit haben sich später erfreulicherweise durch freundliche Vermittlungen dieser ersten drei Familien, die bereits zugesagt hatten, ergeben. Damit Tests und Interviews in Face-to-face-Situationen durchgeführt werden können, sollten die Probanden in einer für mich nicht schwierig erreichbaren Distanz wohnen, daher beschränkten sich zum Schluss die ausgewählten Familien auf die Zentralschweiz.

8.4 Zielsetzung, Gegenstand und Fragestellung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung hat das Ziel, die kindliche simultane Bilingualität mit der Sprachkombination Deutsch und Chinesisch in einem dialektalen Umfeld in der Deutschschweiz zu erforschen. Dabei werden einerseits die gemäss bestimmten Kriterien ausgesuchten Fallbeispiele dokumentiert, indem die bilinguale Spracherziehung in den Familien sowie die Sprachkompetenzen ihrer bilingualen Kinder in den beiden Sprachen analysiert werden. Andererseits besteht die weitere Zielsetzung der gesamten Arbeit darin, anhand der Untersuchungsergebnisse Empfehlungen für Eltern in bilingualen Schweizer-chinesischen Familien zu unterbreiten, die ihre Kinder zielgerecht, effizient und erfolgreich zweisprachig erziehen möchten.

Dem linguistischen Aspekt der simultanen Bilingualität sowie deren pädagogischem Aspekt, vor allem was die familiäre bilinguale Spracherziehung betrifft, wird in der vorliegenden Untersuchung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In Anbetracht der Tatsache, dass die Thematik des bilingualen Erstspracherwerbs umfassend und interdisziplinär ist, werden sprachsoziologische und psychologische Aspekte der Zweisprachigkeit der Kinder ebenfalls berücksichtigt.

Die linguistische Perspektive wird in dieser Arbeit vorangestellt, dabei steht der Sprachentwicklungsstand bzw. die Sprachkompetenz der bilingualen Kinder in den beiden Sprachen zum Zeitpunkt der Untersuchung im Vordergrund. Es stellen sich folgende Kernfragen: Wie beherrschen die Kinder die beiden (Standard-)Sprachen Mandarin und

[99] In solchen Fällen ist es in der chinesischen Kultur nicht angebracht, eine schriftliche Erklärung zu verlangen, denn die Zusammenarbeit basiert auf freiwilliger Unterstützung ohne jegliche Gegenleistung. Unter solchen Umständen sind mündliche Erklärungen gleich wirksam und haben ihre Gültigkeit.

Hochdeutsch, unter Berücksichtigung des dialektalen Umfelds der Deutschschweiz? Welche Sprachbesonderheiten sind bei diesen simultan bilingual aufgewachsenen Kindern zu beobachten? Und nicht zuletzt, wie sieht der bilinguale Sprachgebrauch der Kinder im Alltag tatsächlich aus?

Im Rahmen des pädagogischen Aspektes steht die familiäre bilinguale Spracherziehung bzw. die familiäre Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder im Mittelpunkt. Die Strategien oder Methoden der bilingualen Erziehung der Eltern in den Familien sowie ihr alltäglicher Sprachgebrauch werden genauer untersucht. Dabei interessiere ich mich vor allem für die folgenden Fragen: Haben sich die Eltern jeweils seit der Geburt der Kinder bewusst für bestimmte Strategien der familiären bilingualen Spracherziehung entschieden, um die simultane Zweisprachigkeit ihrer Kinder zu fördern? Falls ja, welche bestimmten Strategien sind in der Anwendung und wenn die Eltern anfangs bestimmte Methoden ausgewählt und verwendet haben, wie konsequent haben sie diese bis dato durchführen können? Falls nein, wie erfolgt der alltägliche Sprachgebrauch in der Familie? Anhand der Antworten auf diese Untersuchungsfragen wird versucht, die Zusammenhänge bzw. die Korrelationen zwischen der familiären Spracherziehung und der Sprachkompetenz der Kinder herauszufinden.

Bei der sprachsoziologischen Perspektive werden die Sprachsituation in der Schweiz und der Stellenwert der chinesischen Sprache hierzulande bereits in der Einleitung beleuchtet. Ob und vor allem in welchem Ausmass sich das Schweizerdeutsche auf den Spracherwerb von Hochdeutsch bei den Kindern auswirkt, bleibt anhand der Fallbeispiele genauer zu erläutern. In soziologischer Hinsicht sind die sozialen Umstände des Kindes zweifellos von Relevanz. Dabei ist zwischen der inner- und ausserfamiliären Umgebung zu unterscheiden. Zu der innerfamiliären Umgebung gehören Sozialvariablen wie Bildung, Beruf der Eltern und Sozialschicht der Familie etc. Im Gegensatz dazu stellt die Schule eine der wichtigsten ausserfamiliären Umgebungen für das Lernen der Sprachen dar. Hier wird unter anderem den zwei folgenden Fragen nachgegangen: Erstens, was für eine Rolle spielt die Schule bzw. der Schuleintritt während des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder sowie der familiären bilingualen Spracherziehung? Zweitens, was für einen Beitrag können die chinesischen Sprachschulen leisten, die als Sprachinstitution in der Schweiz eine Ausbildung in der chinesischen Sprache anbieten?

Nicht zuletzt werden auch Einstellungen zur kindlichen Zweisprachigkeit von Geburt an berücksichtigt, denn dieser psychologische Faktor beeinflusst zweifelsohne ebenfalls den

Erfolg eines bilingualen Erstspracherwerbs. Dabei handelt es sich erstens darum, welchen Wert die Eltern und die nähere Umgebung des Kindes der Zweisprachigkeit beimessen, und zweitens, wie das Kind seine eigene Zweisprachigkeit empfindet bzw. aus welchem Grund. Daran schliessen sich weitere Fragen an. Welche Vor- und Nachteile bringt nach Ansicht der Eltern die Zweisprachigkeit mit sich? Welche konkreten Bedenken haben die Eltern in Bezug auf die familiäre bilinguale Spracherziehung? Da die Einstellungen der Eltern zur Zweisprachigkeitserziehung womöglich durch andere Personen im näheren Umfeld beeinflusst werden können, sollten die Zusammenhänge in diesem Bereich auch mitberücksichtigt werden.

8.5 Pretest

Sowohl den deutschen Test als auch den chinesischen Test habe ich im Vorfeld jeweils mit einer Testperson erprobt, bevor ich diese mit der Untersuchungsgruppe durchgeführt habe, um zu prüfen, ob der Inhalt und das Design geeignet sind bzw. ob Verbesserungsbedarf besteht. Die Testperson für den deutschen Test war ein monolinguales Schweizer Kind mit Deutsch bzw. Schweizerdeutsch als Muttersprache. Das Mädchen aus Malters vom Kanton Luzern war zu jener Zeit acht Jahre alt und ging in die 3. Schulklasse. Weil es unmöglich ist, hierzulande ein einsprachig aufgewachsenes chinesisches Kind zu finden, habe ich den chinesischen Test mit einer chinesischen Freundin durchgeführt. Die Pretests haben die Konzeption bezüglich des Inhalts und der Machbarkeit bestätigt. Auch der durchschnittliche Schwierigkeitsgrad erwies sich als angemessen. Ich habe während der Pretests gemäss der Interaktion mit der Testperson einige Bemerkungen notiert, worauf ich bei der eigentlichen Durchführung der Tests mit der Untersuchungsgruppe aufpassen sollte (z. B. die Aussprache im Schweizerhochdeutschen) und was ich beim Testsetting verbessern könnte (z. B. Bilderauswahl bei den Grammatiktests).

8.6 Durchführung

8.6.1 Zeitraum, Ort, Dauer

Die vorliegenden Daten der Untersuchung wurden im Zeitraum vom 19. September 2016 bis zum 27. Januar 2017 in der Zentralschweiz erhoben. Vorherige Kontaktaufnahmen bezüglich potenzieller bilingualer Familien bzw. ihrer Kinder haben zwischen Mai/Juni 2016 und Ende August 2016 stattgefunden. Die darauffolgenden Datenerhebungen haben sich über vier bis fünf Monate erstreckt. Die Datenerhebungen von sechs der zwölf untersuchten Kinder wurden

im September 2016 durchgeführt, die der anderen vier Kinder im November 2016. Ein weiteres Kind wurde im Dezember 2016 untersucht und das letzte Kind im Januar 2017.

Die mündlichen Sprachtests mit den Kindern sowie die Interviews mit deren Eltern fanden im Privaten statt – allesamt bei den Kindern bzw. bei den Familien zu Hause. Dies aus zwei wichtigen Gründen: (1) Möglichst geringer Aufwand bzw. Organisationsarbeit für die Familie. (2) Zu Hause fühlen sich die Kinder normalerweise am entspanntesten. Angenommen, die Kinder hätten von ihren Eltern erfahren, dass sie irgendwo auswärts mit mir als einer fremden Person irgendwelche Sprachtests machen müssten, dann hätten sie sehr wahrscheinlich den Eindruck bekommen bzw. das Gefühl gehabt, unter Druck etwas leisten zu müssen. Es ist sehr gut vorstellbar, dass dies nicht gut bei den Kindern angekommen wäre bzw. sie hätten dies als zusätzliche schulähnliche Aufgaben wahrgenommen und es daher sehr wahrscheinlich abgelehnt und nicht mitmachen wollen. Im Gegensatz dazu hat die Information „Nebenbei-Sprachspiele-beim-Hausbesuch" für die Kinder eher einen entspannenden Effekt. Ich war bemüht, die Aufnahmesituationen so stressfrei wie möglich zu gestalten, damit das Kind sich wohlfühlen und spielerisch mit einer fremden Erwachsenen interagieren konnte[100]. Zudem ist das Zuhause auch der Ort, wo die Kinder sich in der Regel sehr vertraut und geborgen fühlen. Dies soll nach psychologischen Ansätzen gut dabei unterstützen, die tatsächlichen Leistungen bzw. Kompetenzen der Kinder erheben zu können, ohne dass sie dabei von äusserlichen Faktoren negativ beeinflusst bzw. gestört werden.

Die beiden mündlichen Sprachtests wurden jeweils bei einem Termin hintereinander durchgeführt. Der chinesische Sprachtest folgte auf den deutschen Test. Damit die Kinder die Aufgaben nach dem ersten Test nicht auswendig lernen konnten, wurden die Inhalte inkl. entsprechender Bilder der zwei Tests unterschiedlich gestaltet. Die mündlichen Sprachtests auf Deutsch und auf Chinesisch wurden für insgesamt ca. 20 Minuten pro Kind konzipiert. Dazu wurde noch ca. fünf bis sieben Minuten für ein ganz kurzes Gespräch mit den Kindern einschliesslich einiger zusätzlicher Informationsfragen kalkuliert. Somit wurden insgesamt ca. 30 Minuten für die Untersuchungen mit den Kindern geplant. Das kurze Gespräch fand je nachdem direkt nach den Tests oder nach einer Pause bzw. vor dem Beginn der Interviews mit den Eltern statt. Damit ich möglichst ehrliche Antworten in dem kurzen Gespräch erhalten

[100] Als Motivationsförderung brachte ich immer eine einen halben Meter lange Süssigkeitspackung mit zu den Kindern nach Hause, wovon sie sehr überrascht waren. Das erwies sich bei allen untersuchten Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren als wirkungsvoll, vor allem in Bezug auf die Stimmung und den Kooperationsgrad der Kinder.

konnte, habe ich davor jeweils absichtlich das Aufnahmegerät vor den Augen der Kinder ausgeschaltet und es anschliessend in meine Tasche gelegt. Für den Teil der Interviews mit den Eltern habe ich einen Fragenkatalog für einen ca. einstündigen Austausch konzipiert. Ich habe alle Tests mit den Kindern sowie die Interviews mit den Eltern/Müttern selbst durchgeführt. Für die Datenerhebungen habe ich bei den Familien durchschnittlich ca. zwei Stunden verbracht.

Während der Kennenlern- bzw. Aufwärmphase der Interviews, in der Regel die ersten fünf bis zehn Minuten, haben wir uns meistens über die allgemeinen Hintergründe unterhalten, wie z. B. über die berufliche Tätigkeit und meine vorliegende Studie, über die Vermittlung der Teilnahme an der Untersuchung. Soziale Zusammenhänge des Freundeskreises bzw. des Bekanntenkreises bis zu der Eheschliessung der Eltern und der Familienkonstellation usw. waren dabei ebenfalls Gesprächsthemen. In dieser ersten Phase habe ich den Müttern zugleich das Ziel der Untersuchung von Angesicht zu Angesicht nochmals kurz erläutert. Zusätzliche Hinweise, die ich den Müttern vor den Interviews jeweils deutlich gemacht habe, sind erstens, dass sie sich während des Interviews trotz der Aufnahme bitte ganz frei fühlen sollten und sich jederzeit melden oder gern auch nachfragen könnten, falls sie etwas nicht beantworten möchten oder wenn ihnen etwas unklar ist. Die Aufnahme ist nämlich nur für mich bzw. für meine Bearbeitung der Informationen und Datenerhebungen bestimmt. Zweitens sollten sie Antworten geben, die den realen Situationen in ihrer Familie entsprechen, also nicht solche, die sie für ‚richtig' halten. Trotz der mündlichen Zustimmungen der Mütter bezüglich der Datennutzung bei den ersten Kontaktaufnahmen habe ich jeweils vor den Interviews gern nochmals hervorhebend bestätigt, dass die Ergebnisse in meiner Arbeit anonym dargestellt werden bzw. nur mit minimalen Informationen wie Vornamen der Kinder, das Alter und die besuchte Schulklasse, versehen werden. Keine weiteren Informationen der Identität werden bekannt gegeben. Zusätzliche Aspekte, die in Zusammenhang mit den Fragestellungen standen und für die Arbeit relevant sein könnten, notierte ich jeweils anschliessend nach dem Interview. Alle Interviews fanden durchwegs in einer lockeren und offenen Atmosphäre statt.

8.6.2 Untersuchungsteilnehmer

Die ersten Untersuchungsteilnehmer ergaben sich, wie bereits erwähnt, durch private Kontakte einer Freundin von mir. Auf diese Art und Weise bestand zum Zeitpunkt der Untersuchung beim Hausbesuch bereits eine gewisse Vertrauensbasis mit den teilnehmenden Familien, selbst wenn ich und die Familien uns vorher nicht persönlich kannten. Die gesamte

Interviewatmosphäre war für alle Beteiligten sehr entspannt. Dies wirkte sich auch positiv auf den Gesprächsverlauf sowie die Authentizität der Aussagen der Mütter aus. Während der Hausbesuche bei den ersten Familien, die ihre Teilnahme zugesagt hatten, haben sich später noch weitere Kontakte ergeben bzw. die neuen Kontakte zu den weiteren Familien wurden sozusagen beim Hausbesuch vor Ort empfohlen, vermittelt und zugesichert. Auch diese weiteren vermittelten Familien zeigten sich gegenüber dem Vorhaben der vorliegenden Untersuchung wohlwollend und stimmten ebenfalls schnell einer Unterstützung zu.

Insgesamt haben zwölf Kinder aus acht Familien an den Sprachtests teilgenommen, davon waren acht Mädchen und vier Jungen. Von den zwölf Kindern haben zwei jüngere Kinder nur am ersten Teil der Sprachtests teilgenommen, welcher das Sprachverstehen untersuchte. Beim zweiten Teil der Sprachtests, bei dem die aktive Sprachproduktion vorausgesetzt ist, waren die zwei Kinder zu schüchtern um mitmachen zu wollen/können. Aufgrund dessen werden nur die Untersuchungsergebnisse der anderen zehn Kinder bei den Auswertungen bzw. den Analysen berücksichtigt.

Tabelle 3: Eckdaten der Untersuchungsteilnehmer

Name	Geschlecht	Alter[101]	Schulklasse	Teilnahme	Datum der Untersuchung	Anwesenheit Elternteil(e)
Kevin (Fam. 1)	Männlich	9;0	3. Klasse	Teil 1 & 2	19.09.2016	Mutter (Vater kam später dazu, ohne Interview)
Isabella (Fam. 2)	Weiblich	6;5	1. Klasse	Teil 1 & 2	23.09.2016	Mutter (siehe oben)
Sarai (Fam. 3)	Weiblich	9;0	4. Klasse	Teil 1 & 2	26.09.2016	Mutter
Manuel (Fam. 3)	Männlich	6;9	1. Klasse	Teil 1	26.09.2016	Mutter
Emma (Fam. 4)	Weiblich	8;5	3. Klasse	Teil 1 & 2	26.09.2016	Mutter (Vater kam später dazu, ohne Interview)
Annabel (Fam. 4)	Weiblich	7;0	1. Klasse	Teil 1	26.09.2016	Mutter (siehe oben)
Lilly (Fam. 5)	Weiblich	9;5	4. Klasse	Teil 1 & 2	24.11.2016	Mutter (Vater kam später dazu - informeller Austausch)
Linda (Fam. 5)	Weiblich	6;5	1. Klasse	Teil 1 & 2	24.11.2016	Mutter (siehe oben)
Phäonie (Fam. 6)	Weiblich	9;0	3. Klasse	Teil 1 & 2	28.11.2016	Mutter (Vater kam später dazu, ohne Interview)
Delian (Fam. 6)	Männlich	7;0	1. Klasse	Teil 1 & 2	28.11.2016	Mutter (siehe oben)
Oya (Fam. 7)	Weiblich	10;0	4. Klasse	Teil 1 & 2	30.12.2016	Mutter
Maximilian (Fam. 8)	Männlich	10;0	4. Klasse	Teil 1 & 2	27.01.2017	Mutter

[101] Das Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung.

Von den untersuchungsrelevanten zehn Kindern sind sieben Mädchen und drei Jungen. Davon besuchten drei Kinder die 1. Schulklasse (6,5- bis 7-jährig), weitere drei Kinder die 3. Schulklasse (8,5- bis 9-jährig) und die restlichen vier Kinder die 4. Schulklasse (9- bis 10-jährig). Hinsichtlich der Verteilung des Geschlechts der Kinder sind Mädchen stärker vertreten als Jungen.

Bezüglich der Interviews mit den Eltern war ursprünglich zwar nicht festgelegt, welcher Elternteil interviewt wird bzw. ob beide Elternteile interviewt werden. Bei der Durchführung war es dann faktisch so, dass alle Mütter diese Rolle innehatten. Dies offenbar aus drei Gründen. Erstens, alle Kontakte und jegliche Kommunikation bis zum Hausbesuch haben nur mit den chinesischen Müttern der zu untersuchenden Kindern stattgefunden. Zweitens, die Mütter in den intakten Familien sind in der Regel, vor allem in den jüngeren Jahren der Kinder, die ersten und engeren Bezugspersonen. Dazu kommt noch, dass die Thematik der deutsch-chinesischen bilingualen Spracherziehung effektiv die Mütter mehr betrifft als die Väter, da sie die Elternteile mit der Minoritätssprache als Muttersprache sind. Drittens, aufgrund beruflicher Verpflichtungen der Väter war es nicht möglich, tagsüber gemeinsame Termine, die in einer schulfreien Zeit der Kinder liegen, zu vereinbaren, ohne das Familienleben am Abend oder am Wochenende zu stören.

8.6.3 Sprachwahl

Die Sprachwahl der Arbeitssprache mit den Kindern orientierte sich einheitlich nach der Zielsprache des betreffenden Tests. Ich habe während eines Tests grundsätzlich jeweils nur eine Sprache mit den Kindern gesprochen, auch wenn die Kinder z. B. beim chinesischen Test Deutsch gesprochen haben oder Gemischtäusserungen tätigten[102]. Das heisst, während der Untersuchung über die Sprachkompetenz der Kinder in der deutschen Sprache habe ich nur Deutsch bzw. Hochdeutsch[103] mit den Kindern gesprochen und bei der Untersuchung über die chinesische Sprachkompetenz habe ich nur Chinesisch bzw. Mandarin mit den Kindern gesprochen. Alle untersuchten Kinder haben sich grundsätzlich sehr gut daran gehalten, beim

[102] Bei wenigen Stellen, wo es beim Test nicht mehr weitergehen konnte aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse des Kindes oder wenn es Schwierigkeiten im Sprachkontext hatte, gab es jedoch Ausnahmen. Z.B. nachdem ich versucht habe, die Äusserung in der Zielsprache mehrmals zu wiederholen und/oder zu erklären, und das Kind es immer noch nicht verstand, sah ich unter solchen Umständen keine andere Möglichkeit als kurz in die andere Sprache zu wechseln. − Einzelne Kinder haben mich im Bedarfsfall auch aktiv um Hilfe bzw. Übersetzung gebeten. − Nachdem das Kind es danach in einer anderen Sprache verstanden hatte, so dass ich den Test wieder weiter durchführen konnte, wurde umgehend zurück zur Zielsprache des betreffenden Tests gewechselt.

[103] Dies wegen des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit bezüglich der Sprachkompetenz der Kinder in der Standardsprache Hochdeutsch sowie der von ihnen aufgenommenen dialektalen Einflüsse der Umgebungssprache Schweizerdeutsch.

chinesischen Test nur Chinesisch mit mir zu sprechen – es sei denn, es fehlte ihnen an den entsprechenden Sprachkenntnissen. Die Interviews mit den chinesischen Müttern der untersuchten bilingualen Kinder habe ich logischerweise auf Chinesisch, das ebenfalls meine Muttersprache ist, durchgeführt.

8.6.4 Aufnahme

Die Sprachtests mit den Kindern und die Gespräche mit den Müttern wurden jeweils mit mündlicher Zustimmung der Beteiligten digital aufgenommen. Die Tonbandaufnahmen zu dem Gesprochenen der Kinder während der Untersuchung sowie von den Interviews mit den Müttern dienen einerseits den Auswertungen der Sprachkompetenzen dieser bilingualen Kinder, andererseits den Analysen der betreffenden Spracherziehungssituationen dieser binationalen und bilingualen Familien. Da Teil 1 der Sprachtests zur Untersuchung der passiven Sprachfähigkeit der Kinder, wie bereits erwähnt, praktisch nur gestisch erfolgte, habe ich zusätzliche Notizen über die Beobachtungen zu den Kindern bei ihren Antworten gemacht, was die Aufnahmen nicht aufzeichnen konnten. Diese zusätzlichen Informationen über die sozusagen nonverbale Kommunikation der Kinder könnten die Schlussauswertungen je nachdem unterstützen.

Dem kleinen digitalen Aufnahmegerät schenkten zwar einige Kinder Aufmerksamkeit, aber sie reagierten bloss am Anfang neugierig darauf. Zwei ganz kurze Probeaufnahmen, so etwas wie eine 10-Sekunden-Aufnahme, habe ich auf Wunsch von zwei Kindern vorab gemacht, so dass sie das Aufnahmegerät kennengelernt haben, indem sie ihre eigenen Aufnahmen kurz abgehört haben. Während der Tests zeigten sich alle Kinder nicht als davon abgelenkt. Manchen machte es gar Spass, aufgenommen zu werden, zwei weitere Kinder baten mich darum, nach den Tests ihre eigenen Aufnahmen kurz abzuspielen. Da manche Mütter sich während der Untersuchung in der direkten Nähe der Kinder befanden, gab es hier und da auch einen spontanen Wortaustausch zwischen den Kindern und ihren Müttern, meistens weil die Kinder ihre Mütter nach den richtigen chinesischen Wörtern gefragt haben oder Ähnliches. Diese wurden ebenfalls ununterbrochen aufgenommen und dienen als zusätzliche Informationen über die alltäglichen Sprachgewohnheiten der bilingualen Kinder zu Hause bzw. deren übliche Sprachinteraktion mit ihren chinesischen Müttern.

Die Länge der aufgenommenen Gespräche ist sowohl bei den Kindern als auch bei den Müttern unterschiedlich. Während die Geschichtenerzählungen auf Deutsch zwischen 4:30

und 8:08 Minuten dauerten, beliefen sich die Geschichtenerzählungen auf Chinesisch auf einen Zeitrahmen von 5:29 Minuten bis 10:10 Minuten. Die Interviews mit den Müttern variierten in der Dauer zwischen 25:10 und 45:44 Minuten. Die durchschnittliche Dauer der Interviews lag bei knapp 40 Minuten, was dem Rahmenplan mit dem Fragenkatalog entspricht.

Tabelle 4: Länge der Aufnahmen

Kind	Länge der gesamten Aufnahme aller Tests mit den Kindern	Länge der Aufnahme des Geschichtenerzählens auf Deutsch	Länge der Aufnahme des Geschichtenerzählens auf Chinesisch	Länge der Aufnahme des Interviews mit der Mutter
Kevin	43:34 Minuten	8:08 Minuten	10:10 Minuten	38:50 Minuten
Isabella	31:32 Minuten	5:20 Minuten	7:33 Minuten	45:44 Minuten
Sarai	28:12 Minuten	6:10 Minuten	7:30 Minuten	25:10 Minuten
Emma	27:39 Minuten	5:05 Minuten	8:25 Minuten	40:45 Minuten
Lilly	22:18 Minuten	4:46 Minuten	6:54 Minuten	35:19 Minuten
Linda	23:12 Minuten	6:45 Minuten	5:29 Minuten	35:19 Minuten
Phäonie	30:15 Minuten	4:51 Minuten	8:04 Minuten	42:17 Minuten
Delian	25:22 Minuten	4:30 Minuten	6:56 Minuten	42:17 Minuten
Oya	31:36 Minuten	6:28 Minuten	8:54 Minuten	39:52 Minuten
Maximilian	30:52 Minuten	7:01 Minuten	6:44 Minuten	38:39 Minuten

8.6.5 Transkription

Der gesamte Umfang der transkribierten Sprachmaterialien beinhaltet einerseits die Sprachtests jeweils auf Deutsch und auf Chinesisch mit den untersuchten Kindern, andererseits die Interviews mit den Müttern. Der Detaillierungsgrad der Transkriptionen für verschiedene Teile war jeweils von den Fragestellungen, vom Auswertungsinteresse sowie von der technischen Machbarkeit der vorliegenden Arbeit abhängig. Beim Teil 1 der Sprachtests habe ich die Testergebnisse ausgewertet und bewusst auf die Transkription verzichtet, weil der grösste Teil der Interaktion bzw. der Reaktion der untersuchten Kinder dabei nonverbal bzw. gestisch erfolgt ist. Teil 2 der Sprachtests wurde jeweils nicht phonetisch transkribiert − dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen − jedoch auch nicht nur vereinfacht transkribiert: Aufgrund der Machbarkeit und Nutzbarkeit für die Auswertung habe ich in einer Mischform transkribiert, nämlich die gesprochenen Wörter inkl. Verzögerungssignale, auffällige sprachliche Besonderheiten (unter Beibehaltung des Dialekts) sowie Sprechpausen in Bezug auf ihre grobe Länge. Im Gegensatz dazu werden die Interviews mit den Müttern aus dem Grund des extrem grossen Arbeitsaufwands

zusammenfassend wiedergegeben. Dabei habe ich nur einzelne wichtige Äusserungen transkribiert, die in der vorliegenden Arbeit wörtlich zitiert werden.

Die Transkription erfolgte nach den empirischen Untersuchungen und stellte einen aufwendigen technischen Schritt der Aufbereitung der gesammelten Daten für die Auswertungen dar. Nach jedem aufgenommenen Gespräch habe ich zuerst ein kurzes Protokoll mit Stichwörtern notiert, wobei vor allem die Informationen der Aufnahme kurz dokumentiert wurden. Jedes aufgenommene Gespräch habe ich mehr als einmal abgehört, je nach Umfang und Klarheit der Sprachmaterialien habe ich die transkribierten Texte im Lauf der Zeit mehrfach kontrolliert bzw. überarbeitet. Diesem Schritt folgten Ergänzungen der Transkriptionen durch zusätzliches Informationsmaterial, welches ich mir bei der Datenerhebung schriftlich notiert habe. Die während der Tests sowie der Interviews gesammelten Eindrücke wurden nämlich jeweils unmittelbar im Anschluss schriftlich als ergänzende Notizen festgehalten. Diese können wertvolle Informationen beinhalten wie z. B. die sprachlichen Eigenschaften der Kinder oder die natürliche Interaktion zwischen den Kindern und den Müttern usw. Solche Ergänzungen könnten die Auswertungen hinsichtlich ihrer Gültigkeit verstärken bzw. zusätzlich überzeugen. Zwischen Januar 2017 und Mai 2017 habe ich alle aufgenommenen Sprachtests (Teil 2) mit den Kindern sowie die Elterninterviews verschriftet.

Zum Schluss habe ich insbesondere die Audio-Daten des Geschichtenerzählens von den Kindern nochmals jeweils an einem Stück abgehört und die Transkriptionen dabei auch nochmals sorgfältig durchgelesen, um sicherzustellen, dass die transkribierten Daten in allen Details stimmen, die in der vorliegenden Arbeit wortwörtlich zitiert werden. Die Erzählungen der Kinder auf Chinesisch wurden im Chinesischen transkribiert. Chinesische Äusserungen der untersuchten Kinder, die ich in der vorliegenden Arbeit wortwörtlich zitiert habe, wurden zusätzlich mit Interlinearversionen der Pinyin-Umschriften inkl. der Bezeichnung der Töne transkribiert.

An dieser Stelle möchte ich das verwendete Notationssystem in meiner Transkription kurz auflisten (vgl. Fuß & Karbach, 2019; Jefferson, 1984; Kallmeyer & Schütze, 1976): Unverständliche Äusserungen werden mit (?) für ein unverständliches Wort, (??) für unverständliche Wörter transkribiert. Pausen werden mit (.) für ca. 1 Sekunde Pause, (..) für ca. zwei Sekunden Pause und (...) für eine längere Pause markiert. Wenn ein Satz nicht zu

Ende geführt wird oder unvollständig ist, wird dies durch ... gezeigt. Auffällige Aussprachebesonderheiten oder Äusserungen werden unterstrichen und fehlerhafte Äusserungen werden *kursiv unterstrichen.* Weiter werden nonverbale Aktivitäten in Doppelklammern notiert, wie z. B. ((lacht)) und Ähnliches.

9 Untersuchungsergebnisse

Aktive und freundliche Unterstützung der untersuchten Familien

Die Interviews bzw. die Gespräche sowohl mit den Kindern als auch mit den Müttern haben alle in einer freundlichen, lockeren und gar familiären Atmosphäre stattgefunden. Alle Teilnehmer waren dabei sehr entspannt, dies trotz der Tatsache, dass ich die Familien zuvor nicht gekannt und erst bei den Untersuchungen zum ersten Mal getroffen habe. In anderen Worten, wir haben uns dabei kennengelernt, wo wir uns über die Kinder und ihre Sprachsituationen unterhielten. Das bestätigt noch einmal die Wichtigkeit der zuverlässigen Vermittlung im Bekanntenkreis in der chinesischen Kultur. Die Art und Weise, wie die Probandenauswahl entstanden ist, hat sich sehr positiv auf die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit ausgewirkt. Die Hausbesuche haben oft nachmittags stattgefunden. Bei zwei Familien, wo die Väter später nach Hause gekommen sind, wurde ich gar spontan von den Ehepaaren zum Abendessen bei ihnen zu Hause eingeladen. Bei einer anderen Familie wurde mir netterweise ein *Z'Vieri* mit feinen Backwaren angeboten. Die Mutter in einer weiteren Familie hat mich zuerst spontan mitgenommen, um gemeinsam zur Reitschule zu fahren und ihre Kinder dort abzuholen, und mir dann nach der Untersuchung bei ihr zu Hause noch sehr freundlich angeboten, mich anschliessend zu der nächsten Familie in der Nähe zu fahren, mit der ich ebenfalls einen Termin hatte für meine Untersuchung. Die Mütter dieser zwei Familien sind nämlich gut befreundet.

Eindruck der Kinder- Performanz

Die meisten untersuchten Kinder waren bereit und gewillt zu einer guten Zusammenarbeit. Während der Untersuchungen zeigten sich manche Kinder besonders offen und aktiv, andere hielten sich eher zurück und waren etwas scheu. Bei den Untersuchungen mit den Kindern war das Verhältnis zwischen den freiwillig gewählten Sprachen nicht ausgewogen, überwiegend fühlten sich die Kinder mit dem Deutschen wohler. Beim Teil des Geschichtenerzählens im Chinesischen sind nicht alle Kinder während des ganzen Verlaufs konsequent bei der Zielsprache geblieben, obwohl sie sich eigentlich bewusst waren, dass sie jeweils nur die zu testende Sprache anwenden sollten. Unter den zehn Kindern waren nur vier Kinder aus drei unterschiedlichen Familien, die während der ganzen Untersuchung mit dem chinesischen Test stets die Zielsprache gesprochen haben. Andere Kinder wechselten oft sehr schnell ins Deutsche, entweder wenn sie etwas nicht verstanden hatten oder wenn sie etwas

über das Chinesische fragen wollten. Bei den meisten Kindern herrschte das Deutsche als ihre freiwillige Sprachwahl während der ganzen Untersuchung vor. Dennoch war es für mich eine angenehme Überraschung zu beobachten, dass die oben erwähnten vier Kinder der drei Familien von sich aus konsequent auf Chinesisch gesprochen haben. Es schien mir, dass sie sehr gern mit mir auf Chinesisch kommuniziert haben, und dies auch dann, wenn ich während des Tests für die deutsche Sprache mit ihnen auf Deutsch gesprochen habe.

Nach den Untersuchungen auf Deutsch und auf Chinesisch haben die Kinder in der Pause, sozusagen in einer unterhaltsamen Gesprächssituation, jeweils noch ein paar Fragen bezüglich des eigenen Empfindens zu ihrer Zweisprachigkeit beantwortet. Diese Fragen[104] habe ich in die Plauderei integriert, so dass die Kinder es nicht als eine Art seriöses Abfragen oder Test wahrgenommen haben. Somit gelten die Antworten der Kinder als spontane Reaktionen, die höchstwahrscheinlich ihr wahres Empfinden widerspiegeln.

9.1 Situation der untersuchten Familien

Im Folgenden werden Angaben zur Familiensituation der untersuchten Kinder in Bezug auf die Aspekte Muttersprache, Sprachkenntnisse, Bildung und Beruf der Eltern sowie Anzahl der Kinder jeder Familie und die Geburtsorte der Kinder übersichtlich dargestellt.

Tabelle 5: Muttersprache der Eltern

Kind(er) [105]	**Mutter**	**Vater**
Kevin	Chinesisch	Schweizerdeutsch
Isabella	Chinesisch	Schweizerdeutsch
Sarai	Chinesisch	Schweizerdeutsch
Emma	Chinesisch	Hochdeutsch
Lilly & Linda	Chinesisch	Hochdeutsch
Phäonie & Delian	Chinesisch	Schweizerdeutsch
Oya	Chinesisch	Schweizerdeutsch
Maximilian	Chinesisch	Hochdeutsch

[104] Diese Fragen beziehen sich hauptsächlich auf die eigenen Sprachpräferenzen der Kinder in den drei Sprachen (Chinesisch, Hochdeutsch und Schweizerdeutsch), den jeweiligen spezifischen Sprachgebrauch und die Sprachanwendungsumgebungen usw.

[105] Hier gilt jede Familie als eine Einheit.

Bei den untersuchten Familien sind fünf Familienväter einheimische Schweizer mit Schweizerdeutsch als Muttersprache, während die anderen drei Familienväter ursprünglich aus Deutschland kommen und Hochdeutsch als ihre Muttersprache haben.

Tabelle 6: Die familiäre Sprachumgebung der bilingual aufwachsenden Kinder

Kind(er)	Sprachen, die die Mutter spricht	Sprachen, der der Vater spricht
Kevin	1. CN (Muttersprache) 2. EN 3. DE (z.T. CH-DE)	1. CH-DE (Muttersprache) 2. DE 3. EN
Isabella	1. CN (Muttersprache) 2. EN 3. DE (wenig)	1. CH-DE (Muttersprache) 2. DE 3. EN
Sarai	1. CN (Muttersprache) 2. EN 3. DE (z.T. CH-DE)	1. CH-DE (Muttersprache) 2. DE 3. EN 4. CN
Emma	1. CN (Muttersprache) 2. EN 3. DE (wenig)	1. DE (Muttersprache) 2. EN
Lilly & Linda	1. CN (Muttersprache) 2. DE 3. EN	1. DE (Muttersprache) 2. EN
Phäonie & Delian	1. CN (Muttersprache) 2. EN 3. DE (z.T. CH-DE)	1. CH-DE (Muttersprache) 2. DE 3. EN
Oya	1. CN (Muttersprache) 2. EN 3. DE	1. CH-DE (Muttersprache) 2. DE 3. EN 4. CN
Maximilian	1. CN (Muttersprache) 2. DE 3. EN	1. DE (Muttersprache) 2. EN

Tabelle 7 zeigt deutlich auf, dass alle Eltern in den untersuchten binationalen Familien mindestens zweisprachig sind: Fast alle chinesischen Mütter sprechen drei Sprachen, während die Väter zwei bis vier Sprachen (inkl. Dialekt) sprechen können. Sechs chinesische Mütter besitzen gute Sprachkenntnisse in den beiden Fremdsprachen Englisch und Deutsch. Die anderen zwei chinesischen Mütter haben hingegen wenige Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache. Im Gegensatz zu den chinesischen Müttern der untersuchten Familien beherrschen ihre Schweizer oder deutschen Ehemänner meistens nur die eine Fremdsprache Englisch. Ausnahmen bilden jedoch die zwei Schweizer Väter in den Familien von Sarai und Oya: Die zwei Familienväter sprechen neben dem Englischen nämlich auch jeweils gut Chinesisch.

Tabelle 7: Sprachkenntnisse der Eltern in der Muttersprache ihres Partners/ihrer Partnerin

Kind(er)	Chinesische Kenntnisse des Vaters	Deutsche Kenntnisse der Mutter
Kevin	Keine Kenntnisse	Gute Kenntnisse (keine klare Unterscheidung zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch)
Isabella	Ganz wenige Grundkenntnisse in einer passiven Form	Grundkenntnisse (Hochdeutsch)
Sarai	Sehr gute Kenntnisse	Gute Kenntnisse (gemischt von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch)
Emma	Keine Kenntnisse	Grundkenntnisse (Hochdeutsch)
Lilly & Linda	Keine Kenntnisse	Gute Kenntnisse (Hochdeutsch)
Phäonie & Delian	Kaum Kenntnisse, nur wenige vereinzelte Wörter	Gute Kenntnisse (gemischt von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch)
Oya	Gute Kenntnisse	Gute Kenntnisse (v. a. Hochdeutsch)
Maximilian	Keine Kenntnisse	Gute Kenntnisse (Hochdeutsch)

In der obigen Tabelle werden die chinesischen Sprachkenntnisse der Väter und die deutschen Kenntnisse der Mütter jeweils noch näher betrachtet und etwas genauer zusammengefasst für einen besseren Überblick der Sprachkompetenz der Eltern in den untersuchten binationalen Familien im Hinblick auf den Grad der Beherrschung der Muttersprache ihrer Partner und Partnerinnen.

Tabelle 8: Bildungshintergrund der Eltern

Kind(er)	Mutter	Vater
Kevin	Universität (Bachelor)	Lehre + Berufsmatura + Weiterbildung
Isabella	Fachhochschule (Master)	Fachhochschule (Master)
Sarai	Universität (Bachelor)	Universität (Bachelor)
Emma	Fachhochschule (Bachelor)	Fachhochschule (Bachelor)
Lilly & Linda	Pädagogische Hochschule (Bachelor)	Fachhochschule (Bachelor)
Phäonie & Delian	Fachhochschule (Bachelor)	Fachhochschule (Bachelor)
Oya	Universität (Master)	Fachhochschule (Bachelor)
Maximilian	Fachhochschule (Bachelor)	Universität (Staatsexamen)

Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die Eltern der untersuchten Kinder durchschnittlich einen hohen Bildungsstand aufweisen. Es besteht kein signifikanter Unterschied unter den Familien. Diese Daten zeigen ausserdem deutlich, dass die in der vorliegenden Arbeit untersuchten binationalen Familien der gebildeten Bevölkerungsschicht angehören. Der höhere Bildungsgrad der Eltern kann zwar für den bilingualen Spracherwerb der Kinder eine gewisse positive Rolle spielen, jedoch kann man nicht davon ausgehen, dass ein hohes Bildungsniveau automatisch mit dem Erfolg einer familiären bilingualen Spracherziehung einhergeht.

Was die Berufe der Eltern in den untersuchten binationalen Familien angeht, so stellte sich schnell heraus, dass die meisten chinesischen Mütter nach der Eheschliessung bzw. der Ansiedlung in der Schweiz am Anfang vor allem wegen der kleinen Kinder und der sprachlichen Hindernisse zu Hause geblieben sind. Manche von ihnen haben allerdings später gerne eine Arbeit aufgenommen, nachdem die Kinder etwas älter waren oder bereits in die Schule gingen. Das war dann auch meistens der Zeitpunkt, wo die chinesischen Mütter angefangen haben, sich Deutschkenntnisse zu erwerben.

Tabelle 9: Beruf der Eltern zum Zeitpunkt der Untersuchung

Kind(er)	**Mutter**	**Vater**
Kevin	Teilzeit-Angestellte (Finanzbranche)	Projektleiter (Chemiebranche)
Isabella	Hausfrau (Teilzeit- Opernsängerin)	Manager (Baubranche)
Sarai	Hausfrau und Teilzeit-Beschäftigung für eigene GmbH (Dienstleistungsbranche)	Arzt (Chinesische Medizin)
Emma	Hausfrau	Selbständigerwerbender (IT)
Lilly & Linda	Hausfrau	Fachkraft (Lebensmittelbranche)
Phäonie & Delian	Teilzeit-Angestellte (Detailhandel)	Projektleiter (Schulbereich)
Oya	Teilzeit-Angestellte (Versicherungsbranche)	Leiter (Banksektor)
Maximilian	Hausfrau	Arzt (Westliche Medizin)

Während alle Väter in Vollzeit berufstätig sind, übt knapp die Hälfte der Mütter eine Teilzeitbeschäftigung aus. In traditionellen einheimischen Schweizer Familien wäre diese Proportion keine Seltenheit. Bemerkenswert ist jedoch dabei die Tatsache, dass fast die Hälfte der chinesischen Mütter sich mit ihren Festanstellungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt gut

integriert hat. Bei zwei dieser Stellen werden zudem auch Fachkenntnisse benötigt. Selbst diejenigen, die hauptsächlich Mütter und Hausfrauen sind, waren früher entweder in der Pharmabranche in einer guten Position tätig (Mutter von Emma) oder haben jeweils klassischen Gesang (Mutter von Isabella) und Betriebswirtschaft (Mutter von Maximilian) studiert; eine Mutter (von Lilly und Linda) war Kindergärtnerin. Alle berufstätigen Mütter verfügen über angemessene Deutschkenntnisse. Von den Vätern haben vier eine leitende Funktion inne, zwei Väter sind Ärzte (einer hat eine eigene Praxis, während der andere im Krankenhaus arbeitet), ein weiterer Vater ist eine erfahrene Fachkraft in einer bekannten Schweizer Firma und der Letzte ein erfolgreicher Selbständigerwerbender. Aufgrund der beruflichen Umstände der Väter widmen sich die Mütter der Erziehung ihrer Kinder allgemein und stellen dadurch die engste Bezugsperson zum Kind dar: Sie übernehmen bei der Spracherziehung zugleich auch eine Vorbildfunktion, da sie selber mehrsprachig sind und meistens drei Sprachen sprechen.

Alle Untersuchungen haben bei den Familien in ihren Wohnräumlichkeiten stattgefunden. Es handelt sich dabei meistens um eine Eigentumswohnung oder auch ein Einfamilienhaus im Eigentum. In Anbetracht der Ausbildung und des Berufs der Eltern können alle untersuchten Familien dem guten Mittelstand zugeordnet werden, der einen höheren sozioökonomischen Status geniesst. Das soziale Umfeld unter der untersuchten Gruppe ähnelt sich. Dieser Umstand zeigte sich bereits beim Kontaktversuch der potenziellen Familien für die Untersuchung, wobei die Befragten durch Vermittlung von einer Familie zur nächsten zusammengeführt wurden. Der Einfluss der sozialen Schicht auf das Ausmass der Zweisprachigkeit ist umstritten. In der einschlägigen Literatur werden vor allem Migrantenfamilien (mit beiden Elternteilen aus dem Ausland eingewandert) mit ungünstigen sozioökonomischen Situationen in Verbindung gebracht. Die Migrantenkinder kommen oft aus sozioökonomisch benachteiligten und weniger gebildeten Bevölkerungsschichten, wo die häusliche Anregung sprachlicher Aktivitäten, im Vergleich zu sozioökonomisch privilegierten Familien, meistens fehlt, weswegen sie oft bei ihrer Sprachleistung benachteiligt sind (Berweger & Moser, 2005; Leseman & van Tuijl, 2006; Verhoeven & Aarts, 1998). Andere sind der Meinung, dass eine niedrige oder gehobene Sozialschicht in gemischtsprachigen Familien per se nicht das Scheitern oder den Erfolg für die Zweisprachigkeit bestimme. Viel entscheidender seien familiäre Probleme (Aleemi, 1991; Kammermeyer, Martschinke & Drechsler, 2006; Mahlstedt, 1996). Eine Betrachtung, inwiefern der Familienstatus Einfluss auf den Erfolg der Zweisprachigkeitserziehung ausübt, würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wird daher nicht vorgenommen.

Die meisten untersuchten Familien haben mehr als ein Kind. Dieser Aspekt ist insofern nicht unwichtig, als er den Spracherwerb, insbesondere einen zweisprachigen Spracherwerb der Kinder, beeinflussen könnte. Manche Studien berichten, dass Einzelkinder, im Vergleich zu Kindern mit Geschwistern, eher erfolgreich bilingual sein würden bzw. das älteste Kind in einer Familie eher zweisprachig sein würde als seine jüngeren Geschwister (Döpke, 1992, S. 198; Yamamoto, 2001; siehe auch Lippert, 2010, S. 160-162, 232-233).

Tabelle 10: Anzahl der Kinder der Familien

Untersuchtes Kind	Geschwister	Anzahl der Kinder der Familie
Kevin	Ein jüngerer Bruder	2
Isabella	Ein jüngerer Bruder	2
Sarai	Ein jüngerer Bruder	2
Emma	Eine jüngere Schwester und ein jüngerer Bruder	3
Lilly	Eine jüngere Schwester	2
Linda	Eine ältere Schwester	2
Phäonie	Ein jüngerer Bruder	2
Delian	Eine ältere Schwester	2
Oya	Keine	1
Maximilian	Keine	1

Fünf Familien haben zwei Kinder, eine Familie hat drei Kinder und die anderen zwei Familien haben je ein Einzelkind. Jedes Kind ist ein Individuum, es weist individuelle Sprachbegabung, charakterliche Eigenarten und Lebenssituation auf, die sich von den Geschwistern unterscheiden können. Das heisst, auch wenn die Geschwister in derselben Familie aufwachsen, können ihre Spracherwerbe sowie deren Prozesse und Probleme, die sich z. B. während der bilingualen Spracherziehung ergeben, je nachdem ganz verschieden sein. Inwiefern sich die Sprachkompetenz bei den Geschwistern unterscheidet, wird allerdings in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Für die meisten untersuchten Kinder ist die Schweiz ihr Geburtsort und gleichzeitig auch der Ort, wo sie aufgewachsen sind. Jedoch gibt es darunter auch Ausnahmen: Zum Teil sind die Kinder entweder in China geboren und/oder sie haben eine Zeit lang einen wichtigen Lebensabschnitt in China verbracht.

Tabelle 11: Geburtsort der Kinder und wichtige Lebensabschnitte bzgl. des Spracherwerbs

Kind	Schweiz	China	Bemerkung
Kevin (9;0)	✓		Seit 2007 in der Schweiz
Isabella (6;5)		✓ (Sie hat bis zum Alter von zehn Monaten in China gelebt)	Seit 2011 in der Schweiz
Sarai (9;0)		✓ (Sie hat bis zum Alter von zwei Jahren in China gelebt)	Seit 2009 in der Schweiz
Emma (8;5)	✓		Seit 2008 in der Schweiz
Lilly (9;5)	✓		Seit 2007 in der Schweiz
Linda (6;5)	✓		Seit 2010 in der Schweiz
Phäonie (9;0)	✓	(Mit 2,5 Jahren hat sie vier Monate lang in China gelebt)	Seit 2007 in der Schweiz
Delian (7;0)	✓		Seit 2009 in der Schweiz
Oya (10;0)	✓		Seit 2006 in der Schweiz
Maximilian (10;0)	✓	(Vom ca. 2. Lebensjahr bis zum ca. 4. Lebensjahr hat er in China gelebt)	Anfang 2007 – ca. Ende 2008 in der Schweiz, seit Ende 2010 wieder in der Schweiz

Acht Kinder sind in der Schweiz und zwei Kinder in China geboren. Isabella und Sarai sind nach der Geburt bis jeweils zum Alter von zehn Monaten bzw. zwei Jahren in China aufgewachsen. Von den acht in der Schweiz geborenen Kindern haben Phäonie und Maximilian jeweils zeitweise in China gelebt: Phäonie hat vier Monate lang bei den Grosseltern in China gelebt, als sie 2,5-jährig war, und Maximilian ist mit zwei Jahren mit den Eltern nach China umgezogen und hat dort ca. zwei Jahre gelebt, bevor er mit den Eltern wieder in die Schweiz zurückkehrte. Diese besonderen Faktoren können für die Sprachentwicklung sowie die Sprachkompetenz dieser bilingualen Kinder bedeutend sein. Fünf Familien haben ausschliesslich in der Schweiz gelebt, für deren Kinder die Destination China jedoch meistens als die Nummer 1 als Urlaubsort gilt oder für die Schulferienaufenthalte sehr beliebt ist.

Die Ansiedlungen in der Schweiz sind bei diesen acht Familien mehr oder weniger gleichermassen geschehen: Die Eltern haben sich entweder in China oder in Europa kennengelernt; nachdem sie geheiratet haben, haben sie sich später dafür entschieden, sich in der Schweiz niederzulassen, wo in den meisten Fällen die Ehemänner bereits einen guten Berufsstand aufgebaut hatten. Die Eltern von fünf Familien haben sich in China kennengelernt. Bei einer Familie haben sich die Eltern in Deutschland kennengelernt. Bei den anderen zwei Familien haben sich die Eltern in der Schweiz kennengelernt, wo die Frauen zu

jener Zeit ihren Beruf in der Schweiz ausübten.

Das Interesse an dem Geburtsort der Kinder sowie an dem Wohnort nach der Geburt zielt darauf ab, die bisherige Sprachumgebung der Kinder zu untersuchen, denn das Umfeld bzw. die Lebenserfahrung kann die unterschiedliche Sprachkompetenz der bilingualen Kinder miterklären. Die Vermutung liegt nahe, dass Kinder, die sich bis dato ausschliesslich in der Schweiz aufgehalten haben, starke Sprachleistungen im Deutschen zeigen mit eher schwächerer Sprachkompetenz in der chinesischen Sprache gegenüber denjenigen Kindern, die während des Aufwachsens längere Zeit in China gelebt haben. Es besteht ausserdem die Annahme, dass Kinder der Familien, die Väter haben, die die chinesische Sprache sehr schätzen und daher einen grossen Wert darauf legen und die Spracherziehung ihrer chinesischen Ehefrauen bei den Kindern ermutigen und unterstützen, eine stärkere Sprachkompetenz im Chinesischen haben. Alle untersuchten Kinder gehen in die einheimischen Primarschulen. Keine Familie hat International School ausgewählt. Ein paar Kinder lernen bereits in der Schule Englisch und besitzen auch entsprechende Englischkenntnisse.

9.2 Einstellungen zur Bilingualität

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Einstellungen zum simultanen bilingualen Spracherwerb der Kinder sowie zur innerfamiliären bilingualen Spracherziehung. Zunächst wird die elterliche Wertschätzung der Bilingualität der Kinder erläutert. Anschliessend werden ihre positiven und/oder negativen Meinungen und ihre Bedenken für ihre Kinder hinsichtlich der Spracherziehung sowie des Erwerbs von zwei Sprachen dargestellt. Zum Schluss werden die Einstellungen des Kindes zu seiner eigenen Zweisprachigkeit beleuchtet.

9.2.1 Einstellungen der Eltern zur Bilingualität der Kinder

Die Einstellungen der Eltern, der engen Bezugspersonen und des Kindes selber zur Zweisprachigkeit spielen für das anfängliche Gelingen oder Misslingen des bilingualen Spracherwerbs des Kindes eine entscheidende Rolle – dies vor allem vor der Schulzeit, d. h., bevor das Kind andere enge Mitmenschen wie z. B. Lehrer/Lehrinnen und Schulfreunde um sich hat, die ihre Einstellung zu einer Sprache beeinflussen können. Die persönlichen Einstellungen eines Kleinkindes werden meist durch die Wertschätzung und Beurteilung der Eltern (und auch anderer enger Bezugspersonen) geprägt, weil ein Kind die Sprache nach dem Vorbild der Mitmenschen in seinem näheren Kreis beurteilt (Arnberg L., 1987).

In allen untersuchten Familien ermutigen beide Elternteile ihre Kinder, aktiv zweisprachig − Deutsch und Chinesisch − zu sein. Alle befragten Mütter brachten sehr deutlich zum Ausdruck, dass nicht nur sie selber, sondern auch ihre Ehemänner die Zweisprachigkeit der Kinder von klein auf befürwortet und das Erlernen der chinesischen Sprache sehr unterstützt hätten – trotz der Tatsache, dass die meisten Ehemänner selber kaum Chinesisch verstehen (bis auf zwei Ausnahmen jeweils bei den Vätern von Sarai und Oya). Alle acht befragten Familien verfügen über eine einheitlich positive Einstellung zur Zweisprachigkeit ihrer Kinder und sie sind nachdrücklich für eine bilinguale Spracherziehung.

Die Mutter von Kevin erzieht ihre Kinder so, wie sie berichtet, indem sie ihnen sage, dass Chinesisch die Muttersprache ihrer Mutter sei und keine Mütter ihrer Schulfreunde diese Sprache beherrschen würden. Daher seien die Kinder, wenn sie diese Sprache könnten, sehr besonders. So könne der ältere Sohn Kevin den Wert etwas besser verstehen, warum er neben Deutsch noch Chinesisch lernen solle. (Wörtlich: "我教育我的小孩，我都跟他们说中文是妈妈的母语，学校里其他孩子的妈妈没有会说中文的，如果他们会说中文，那他们就很特别，这样大儿子Kevin他就比较能够理解为什么除了德文还要学习中文的价值所在。") (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 374).

Über die Einstellung ihres Ehemannes zur Zweisprachigkeit der Kinder sagte sie, dass der Vater der Kinder es sehr unterstütze, dass die Kinder zweisprachig aufwachsen, und sie mit den Kindern nur Chinesisch spreche. Ihr Mann sei ein weltoffener Mensch, er habe zwei Jahre in den USA und ein Jahr in China gelebt. Zudem sei er bis jetzt bereits 30 bis 40 Mal nach China gereist (abgesehen von privaten Reisen). Der Vater sei von Anfang an sehr unterstützend gewesen, was die bilinguale Spracherziehung der Kinder angehe. Die Mutter von Kevin meinte noch zusätzlich, wenn ein Mann damit (Mutter spricht mit den Kindern in ihrer Muttersprache) Probleme habe, solle er keine chinesische Frau heiraten bzw. allgemein keine Frau, deren Muttersprache nicht Deutsch oder Schweizerdeutsch sei. Für sie müsse das mit der Sprache der grundlegendste Konsens unter den Eltern sein. Weiter sei sie der Meinung, egal welche Sprache es betreffe, es sei immer das Beste, mit dem eigenen Kind in der eigenen Muttersprache zu sprechen, nur so könne die Mutter gegenüber dem Kind die verschiedenen Emotionen und Gefühle am besten ausdrücken, und die Formulierungen seien auch am präzisesten. (Wörtlich: "他们爸爸很支持孩子双语成长，也很支持我和孩子们只说中文。我老公是个观念很open的人，他以前在美国生活过两年，在中国他也生活过一年，到目前为止他出差到中国总共都至少30到40次上下，这还不算自己私人去旅游的。从一开始他们爸爸

对于双语教育就很支持 [...] 如果一个男人在这一点上都有问题，那他就不要找中国女人结婚啊，或者说只要母语不是德语或瑞士德语的女人都不要啊 [...] 这个语言必须是最基本的共识，不管是哪个语言，用自己的母语和孩子说话总是最好的，只有这样妈妈才可以最好的表达对孩子的各种情感，语言表达也是最精准的。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 374).

Aus den Untersuchungen lässt sich feststellen, dass eine positive Einstellung der Eltern zur Zweisprachigkeit, besonders zu der Nichtumgebungssprache bzw. der Minoritätssprache, und damit auch eine emotionale Bindung zu der Sprache die Wahrnehmung und die Haltung des Kindes zu seiner Zweisprachigkeit positiv beeinflussen. Manche untersuchten Mütter brachten deutlich zum Ausdruck, dass sie oft durch ermunternde Äusserungen ihren Kindern gegenüber den Wert und die Wichtigkeit ihrer Zweisprachigkeit betont und positiv vermittelt hätten, so dass die Kinder eine gesunde emotionale Beziehung zu ihrer Bilingualität entwickelt hätten und motiviert seien, die Minoritätssprache aktiv zu sprechen und zu gebrauchen.

Die Mutter von Phäonie und Delian betonte diesbezüglich noch speziell ihre eigene starke positive Einstellung, besonders den Kindern gegenüber, zur chinesischen Sprache. Die Kinder würden nicht nur mit ihr zu Hause Chinesisch sprechen, sondern ebenfalls auch in Anwesenheit anderer Kinder oder Erwachsener. Wenn sie z. B. die Kinder zur Schule bringe, sprächen sie auch da weiterhin Chinesisch miteinander. Sie habe ihre Kinder so erzogen, dass ihnen bewusst sei, dass Chinesisch eine grossartige Sprache sei, und das sei auch eine Tatsache. Bei diesem wichtigen Punkt müsse sich die Mutter zuerst selber sehr bewusst bzw. sicher sein: Die Erwachsenen müssten zuerst selber ‚aufrecht stehen' (selbstbewusst sein), wenn sie schon ‚sich beugen würden' (unsicher seien), dann sei sicher, dass die Kinder auch kein Selbstbewusstsein haben würden, in einer deutschsprachigen Umgebung Chinesisch zu sprechen. (Wörtlich: “孩子们不只是在家跟我讲中文，即使有别人在场他们也会，比如我送他们去上学，他们自己之间也会继续讲中文 [...] 我都一直教育他们说中文是如此伟大的一门语言，这也是事实嘛 [...] 在这个重要的语言这个点上，妈妈首先自己要自信和确信，大人必须自己身子先站直，如果自己都弯腰，那孩子在这么一个德语的大环境下讲中文肯定也是没自信的。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 377). Die Mutter sagte, sie sei sich sehr sicher, dass eine negative Einstellung der Eltern oder elterliche Unsicherheit sich negativ auf das Kind auswirken würde, indem es dies schnell wahrnehme und auch übernehme.

Gemäss der Mutter unterstützt der Vater von Phäonie und Delian nicht nur aktiv die bilinguale Erziehung der Kinder, also dass sie als Mutter mit den Kindern möglichst viel Chinesisch sprechen sollte, sondern er habe sich selber auch für chinesische Kurse bei der Migros Klubschule angemeldet und ca. zwei Semester lang Chinesisch gelernt. Dass die Kinder neben Deutsch aktiv Chinesisch lernen sollten, sei für ihn selbstverständlich, denn er finde, dass Chinesisch die Sprache der Zukunft sei, und es sei daher zukünftig in vielerlei Hinsicht von Vorteil, Chinesisch zu können. Unter anderem könne man insbesondere auch beruflich davon profitieren. Der Vater von Phäonie und Delian sei im Schulbereich tätig, er habe diesbezüglich von ihm aus ihr gegenüber oft betont, dass man die (bilinguale) Spracherziehung bei Kleinkindern vor sechs Jahren konsequent durchführen müsse, so dass die Sprachkompetenz der Kinder während dieser Zeit gut gefestigt werden könne, denn nach diesem Alter sei es dann sehr schwierig, Sprachgewohnheiten oder Lernmotivationen bei den Kindern noch zu steuern oder zu ändern. Dieser Rat liege ihr als Mutter sehr am Herzen und sie habe die chinesische Spracherziehung demzufolge sehr ernst genommen und auch konsequent umgesetzt, dies besonders, als die Kinder fünf oder sechs Jahre alt gewesen seien, also um die Zeit kurz vor und nach dem Schuleintritt. (Wörtlich: “他们爸爸不仅很积极的支持孩子们的双语教育，要我尽量多跟他们说中文，而且他还自己去报了上了两个学期的Migros的中文班 [...] 孩子们除了德语还要学习中文这件事对他来说不是什么需要讨论的事，因为他觉得中文是未来的语言，中文以后会在很多方面有好多用处，尤其以后在工作上面 [...] 而且我老公是在学校的，还是他一直跟我强调这个语言的教育一定要在小小孩的时候，6岁以前贯彻执行，这样孩子的语言能力在这个期间可以很好的牢固，因为这个年龄以后想要再去掌控或者改变孩子的语言习惯和学习动力就会很难了。这个我一直都很放在心上，所以在中文语言教育上面就很严肃认真的执行，特别在他们五六岁的时候，就是在上小学之前和刚上小学以后那段时间。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 378).

Die Väter von Isabella, Emma, Lilly und Linda sowie von Maximilian unterstützten es ebenfalls sehr, dass die Mütter mit den Kindern möglichst viel Chinesisch sprechen. „Ich sage immer (zu meiner Frau), rede mit ihnen (den Kindern) auf Chinesisch, mehr Chinesisch reden [...] früher hat sie den Kindern immer (auf Chinesisch) vorgelesen, am Abend, finde ich sehr gut [...]“, so der Vater von Lilly und Linda (informeller Austausch, 24. November 2016). Laut der Mutter von Isabella ist ihr Ehemann der Meinung, dass sie als Eltern ihren Kindern von klein auf möglichst eine gute bilinguale Sprachumgebung anbieten sollten, weil er davon überzeugt sei, dass die Fähigkeit, mehr als eine Sprache zu lernen, bei den Kindern an sich vorhanden sei. Je mehr und aktiver Erwachsene die Kinder beim bilingualen oder

mehrsprachlichen Spracherwerb fördern würden, desto besser könnten sie mehrere Sprachen aufnehmen und die verschiedenen Sprachen auch erfolgreich für sich erwerben. (Wörtlich: “我丈夫他认为我们作为家长要尽量给小孩从小提供一个好的双语的环境，因为他很笃信小孩子可以不止学习一种语言的能力是本身就有的，大人越积极越多的去开发鼓励他们学双语或多语，他们也就可以更好的接收多种语言，也会很成功的习得不同的语言。”) (Interview, 23. September 2016; Anhang II, S. 379).

Bei den zwei untersuchten Familien, in denen die Väter gute chinesische Kenntnisse besitzen, ist nach den Aussagen der Mütter nicht nur die positive und unterstützende Einstellung vorhanden, sondern es lasse sich logischerweise auch noch sehr gut vereinbaren bezüglich der effektiven Durchführung der zweisprachigen Spracherziehung zu Hause. Der Vater von Sarai habe in China drei bis vier Jahre studiert und habe einen Bachelorabschluss in der Chinesischen Medizin. Es handelte sich um ein normales Regelstudium für die einheimischen Studierenden, es sei also kein internationales Studienprogramm auf Englisch gewesen. Darum sei die alltägliche Kommunikation zwischen der Mutter und den Kindern auf Chinesisch für den Vater kein Problem und er verstehe meistens alles sehr gut. Manchmal fange er sogar selber an, auf Chinesisch an den Gesprächen teilzunehmen. (Wörtlich: “我老公他在中国上了三四年的大学，拿了中医的学士学位，它不是一个给国际生的，就是普通的国内本地大学生的常规学业 [...] 这样的话我平常日常的跟孩子们的中文交流对他来说就没有什么问题，他大多数都能全部听懂，有时候他就自己也开始说中文，然后加入我们的谈话。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 381). Für den Vater von Oya sei die chinesische Sprache sein Hobby, er habe zwar nie in China gelebt, spreche aber ganz gut Chinesisch. Früher habe er in der Migros Klubschule ein bis zwei Jahre chinesische Kurse besucht. Ausserdem lerne er die Sprache und die Formulierungen auch direkt von seiner Schwiegermutter, wenn sie für längere Zeit bei ihnen in der Schweiz zu Besuch sei. (Wörtlich: “[...]中文是他的业余爱好，他虽然从没在中国生活过，但是他中文说的挺好，他以前也在Migros上过一两年的中文班，然后另外就是我妈妈如果来瑞士在我们家常住一段时间，他就直接从我妈妈那里学语言和表达。”) (Interview, 30. Dezember 2016; Anhang II, S. 385). Mit den chinesischen Kenntnissen ihres Ehemannes ist die Mutter von Oya offensichtlich sehr zufrieden, sie berichtete, wenn ihre Familie in China unterwegs sei, unterhalte sich ihr Mann immer mit grösster Freude mit Einheimischen auf Chinesisch, z. B. unterhalte er sich sehr gern mit allen Taxifahrern über alles Mögliche während der ganzen Fahrt. Die Taxifahrer seien alle sehr begeistert und meinten, dass sein Chinesisch viel besser sei als das gesprochene Mandarin der

Kantonesen[106] im Lande. (Wörtlich: “如果我们一家人去到中国，那都是我老公兴高采烈的跟人用中文聊天，比如跟那个所有的出租车司机，全程都一直聊，什么都聊，然后那些个出租车司机吧大都也都很兴奋觉得他中文很棒，还夸他的中文比广东人的普通话说得好多了。”) (Interview, 30. Dezember 2016; Anhang II, S. 385). Die Einstellung von Oyas Vater zur Zweisprachigkeit Deutsch-Chinesisch sei von Natur aus nur positiv und die Sprachatmosphäre bei ihnen zu Hause sei auch sehr natürlich und harmonisch. (Wörtlich: “他爸爸的天性对这个德中双语自来就是只有positiv的，然后我们家的语言气氛也是很自然的，很和谐的。”) (ebd.).

9.2.2 Einstellungen der Kinder zu ihrer Zweisprachigkeit

Die Haltungen der Kinder zu ihrer eigenen Zweisprachigkeit wurden ebenfalls untersucht, um primär herauszufinden, ob die Kinder beide Sprachen gleichermassen gern sprechen oder ob sie, wie meistens vermutet, doch nur eine Sprache bevorzugen oder gar verweigern, die eine Sprache zu sprechen. Für Kinder ist normalerweise noch keine Prestigefrage mit den Sprachen bzw. dem Spracherwerb assoziiert wie bei Jugendlichen und Erwachsenen. Zum Zusammenhang zwischen Sprachen und Prestige haben Kinder aufgrund ihres jungen Alters in der Regel noch zu wenig Bewusstsein und Kenntnisse. Die Einstellung und die Meinung eines Kindes gegenüber einer Sprache werden daher vor der Sozialisation bzw. vor dem Schuleintritt vor allem durch die Familie, inklusive der Eltern und enger Bezugspersonen, und nach dem Schuleintritt durch seine Schulumgebung oder seine Wahrnehmung dessen beeinflusst.

9.2.2.1 Sprachbevorzugung

In den Interviews habe ich den Kindern die Frage „Sprichst du lieber Deutsch oder Chinesisch?“ direkt gestellt, um ihre Einstellung unmittelbar und unkompliziert zu erfahren. Ausgenommen von zwei Familien, bei denen die Kinder beide Sprachen gleichermassen gern sprechen, äusserten alle anderen Kinder ihre Bevorzugung für Deutsch. Isabella z. B. hat sehr schnell geantwortet, dass sie lieber Chinesisch spreche. Die Begründung für ihre Vorliebe für Chinesisch lautete “因为我的妈妈是从中文来，中国来的。”(‚Weil meine Mama aus dem Chinesischen kommt, aus China kommt.’). Nachdem ich dazu sagte “爸爸是瑞士人” (‚Der Papa ist Schweizer.’), fügte sie hinzu “对，我也喜欢，我两个都喜欢。”(‚Richtig, mag ich auch, ich mag beide Sprachen.’) (Gespräch, 23. September 2016).

[106] Kantonesen sind die Einwohner der Provinz ‚Kanton’ (Guangdong, 广东) in Südchina. Ihre Muttersprache/Erstsprache ist Kantonesisch und nicht Mandarin (in der vorliegenden Arbeit wird Chinesisch als Synonym für Mandarin verwendet).

Die Mutter von Phäonie und Delian berichtete, dass die Kinder in der Schule sehr stolz auf ihre chinesischen Sprachkenntnisse seien: Sie würden Chinesisch sprechen, chinesische Kinderlieder singen und der Mutter gar von sich aus sagen, dass sie mit ihnen am besten Chinesisch sprechen sollte. Das sei dem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Kinder zu verdanken, welches (durch die Spracherziehung der Mutter) im Lauf der Zeit etabliert und gefestigt worden sei. (Wörtlich: “他们在学校很骄傲的，他们说中文，唱中文歌，还自己跟我说，最好我都跟他们说中文，这就是自信心树立起来了。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 378).

Die Mutter von Emma hat Ähnliches bei ihrem Kind erlebt, wie sie erzählte: Eines Tages sei Emma nach Hause gekommen und habe zu ihr gesagt “妈妈你知道吗？学校里没有一个会说中文的。” (Mama, weisst du? In der Schule kann niemand Chinesisch sprechen). Da sei Emma stolz, wirklich sehr stolz gewesen, meinte die Mutter. Ab diesem Zeitpunkt habe Emma von sich aus aktiv Chinesisch lernen und chinesische Schriftzeichen schreiben wollen etc. Daher findet die Mutter es nötig, dem Kind dabei einen Stimulus zu geben. (Wörtlich: “有一天Emma回来就跟我说，‘妈妈你知道吗？学校里没有一个会说中文的’，她就很骄傲，真的很骄傲，c要写了，所以我觉得还是要有一个刺激给她。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 382).

Die untersuchten Kinder, die Chinesisch gern sprechen und eine positive und ausgeglichene Einstellung zu ihrer Zweisprachigkeit haben, sind sich entweder ihrer Identität als ein Kind in einer binationalen Familie sehr bewusst oder fühlen sich besonders im positiven Sinne, weiter sind sie auch stolz wegen ihrer zusätzlichen Sprachkompetenz im Chinesischen, über die andere Kinder in ihrem Umfeld nicht verfügen.

Als Grund für ihre Vorliebe für die deutsche Sprache haben die meisten Kinder die entsprechende bessere Beherrschung der Sprache genannt.

Ich:	„Sprichst du lieber Deutsch oder Chinesisch?“
Lilly (9;5):	„Lieber Deutsch.“
Ich:	„Warum?“
Lilly:	„Weil (.) das kann ich besser, und Chinesisch (..) ja (..) aber ich spreche schon Chinesisch, aber Deutsch kann ich BESSER, deswegen ...“
Ich:	„Sprichst du gern mit Mama auf Chinesisch?“
Lilly:	„Hmm (...) NICHT vor anderen Kindern.“

Ich: „Wieso?“

Lilly: „Einfach (...)“

Ich: „Einfach?“

Lilly: „Weil ich nicht so gern ...“

Ich: „Aber du verstehst alles, oder?“

Lilly: „Ja.“

(Gespräch, 24. November 2016; Anhang III, S. 392)

Ich: „Sprichst du lieber Chinesisch oder Deutsch?“

Linda (6;5): „Deutsch.“

Ich: „Warum?“

Linda: „Weil mein PAPA Deutscher ist, (.) und Chinesisch kann ich nicht ganz gut.“

Ich: „Macht es dir Spass, Chinesisch zu sprechen?“

Linda: „Hmm (...) eigentlich nicht.“

(ebd.)

Ich: „Sprichst du lieber Chinesisch oder Deutsch?“

Emma (8;5): „Deutsch.“

Ich: „Warum denn?“

Emma: „Weil das EINFACH ist.“

Ich: „Papa spricht Deutsch mit dir und Mama spricht Chinesisch mit dir, ist das nicht Hälfte-Hälfte für dich? Warum ist Deutsch einfacher?“

Emma: „(.) Weil ich nur zweimal in China gewesen bin und in Deutschland etwa SECHS Mal oder NEUN Mal!“

(ebd.)

Kevin (9;0): „Aber ich spreche auch Chinesisch (..) manchmal schwierig (...)“

Ich: „Okay, verstehe (.), sprichst du denn GERN mit deiner Mama auf Chinesisch?“

Kevin: „(.) Ja (...) es geht ...“

(Gespräch, 19. September 2016; Anhang III, S. 389)

Nicht zuletzt ist der regelmässige Gebrauch einer Sprache ausserhalb von zu Hause ebenfalls ein wichtiger Grund der Kinder für die Bevorzugung einer Sprache.

Ich:	"你平常喜欢说中文吗？" (‚Sprichst du im Alltag gern Chinesisch?')
Sarai (9;0):	(*Kopf schütteln*)
Ich:	"不喜欢？为什么不喜欢啊？" (‚Nicht gern? Warum nicht gern?')
Sarai:	"(..) 因为我们在学校我们就说德语，每次只说德语，然后我就更喜欢说德语。" (‚Weil wir in der Schule nur Deutsch sprechen, immer nur Deutsch, darum spreche ich einfach viel lieber Deutsch.')
Ich:	"但是在家你跟妈妈说中文吗？" (‚Aber zu Hause sprichst du mit deiner Mama Chinesisch?')
Sarai:	"(.) 有时候。" (‚Ab und zu.')

(Gespräch, 26. September 2016; Anhang III, S. 391)

Aus den oben genannten Zitaten ist leicht nachvollzuziehen: Wenn ein Kind eine Sprache nicht so gut beherrscht, weil es sie etwas schwierig findet oder weil es diese Sprache im Alltag wenig braucht und ihm somit effektiv Sprachübungen in dieser Sprache fehlen oder weil das Kind es auch noch vermeidet, vor anderen Kindern in der Öffentlichkeit (aus welchem Grund auch immer) diese Sprache zu verwenden, dann macht es dem Kind allgemein auch keinen Spass, die Sprache zu sprechen. Demzufolge bevorzugt es die andere Sprache, die in der Regel die Umgebungssprache bzw. die sog. Majoritätssprache ist. Im Fall von Maximilian wird Hochdeutsch bevorzugt. Er würde zwar gern Chinesisch sprechen, verwende allerdings die Sprache im Alltag in der Tat nur wenig. Weiter betrachte er seine Zweisprachigkeit als eine Art Normalität.

Ich:	"你平常都说 ... " (‚Sprichst du normalerweise ...')
Maximilian (10;0):	"Hochdeutsch 最多! " (‚Am meisten Hochdeutsch.')
Ich:	"Bist du stolz, dass du neben Deutsch noch eine andere Sprache, also Chinesisch, kannst? "
Maximilian:	"Ähm (.), nicht ganz."
Ich:	"Wieso?"
Maximilian:	"Weil es ist ganz NORMAL!"
Ich:	"Aber du sprichst gerne Chinesisch?"
Maximilian:	"JA."

(Gespräch, 27. Januar 2017; Anhang III, S. 394)

Oya äusserte sich mit einer gewissen Unsicherheit zu der Frage, warum sie lieber Deutsch und sehr wenig Chinesisch spreche. Anscheinend hat sie sich entweder kaum mit ihrer Zweisprachigkeit sowie deren Besonderheit beschäftigt oder ihre Antwort "(...) 不知道。" (‚Weiss nicht.') sowie die längere Pause davor zu der Frage der Sprachbevorzugung könnte als eine Art Unsicherheit interpretiert werden, wobei sie zögerte, ob sie ihre Gründe dafür kommunizieren wollte oder nicht.

Ich:	"你平常喜欢说德语还是中文吶? " (‚Sprichst du normalerweise lieber Deutsch oder Chinesisch?')
Oya (10;0):	"德语" (‚Deutsch')
Ich:	"为什么呢? " (‚Warum denn?')
Oya:	"(...) 不知道。" (‚Weiss nicht.')
Ich:	"你在家跟妈妈都说中文吗? " (‚Sprichst du zu Hause mit deiner Mama immer auf Chinesisch?')
Oya:	"(.) 不说。妈妈问我东西，然后我对她 (..) 德语 ... " (‚Nein, Mama fragt mich etwas, dann ich zu ihr Deutsch ...')
Ich:	"那你有没有时候想说中文的呢? " (‚Gibt es denn Momente, wo du gerne Chinesisch sprechen möchtest?')
Oya:	"恩 (...) 不怎么多。" (‚Hmm, nicht wirklich so viele.')
Ich:	"那你觉得你会讲中文是 stolz 吗? " (‚Bist du denn stolz darauf, dass du Chinesisch sprechen kannst?')
Oya:	"(.) 不知道。" (‚Weiss nicht.')

(Gespräch, 30. Dezember 2016; Anhang III, S. 393)

Die Einstellungen der untersuchten Kinder zu ihrer eigenen Zweisprachigkeit haben gezeigt, dass die Kinder eine deutliche Bevorzugung für ihre stärkere Sprache haben. Die linguistische Besonderheit der Sprachdominanz bei den bilingualen Kindern wird in den noch folgenden Kapiteln eingehend untersucht.

9.2.2.2 Sprachverweigerung

Es ist oft zu beobachten, dass bilinguale Kinder im Verlauf ihrer Sprachentwicklung den aktiven Gebrauch einer der beiden Sprachen verweigern. Neben dem psychischen Faktor, dass die bilingual aufwachsenden Kinder oft nicht ‚andersartig' sein möchten als die anderen ‚normalen monolingualen' Kinder, spielt häufig die schwache Sprachbeherrschung der

betroffenen Sprache eine grosse Rolle für einen passiven Sprachgebrauch oder eine Sprachverweigerung. Die schwache Sprachbeherrschung ist meistens auf Gründe wie geringer Sprachgebrauch und -übungen, gepaart mit fehlender Motivation, zurückzuführen. Genau dies wurde im obigen Kapitel anhand der Antworten der untersuchten Kinder bestätigt.

Die Mutter von Kevin äusserte, dass sie denke, ein Grund für die Abneigung der chinesischen Sprache bei ihrem Sohn liege darin, dass Chinesisch für ihn sehr wahrscheinlich doch noch etwas schwierig sei: Oft finde oder wisse er die (richtigen) Wörter einfach nicht. Wenn er oft länger brauche, um irgendein bestimmtes Wort im Chinesischen zu finden, werde er mit der Zeit halt etwas fauler und seine Motivation werde auch somit niedriger. Dazu komme noch, dass er sowieso Deutsch viel besser beherrsche. (Wörtlich: “我想他不爱说中文的原因很可能是因为中文对他来说还是有点难的，他常常找不到或者不知道词，他如果每每要花很多时间去想一个词，时间久了他也就懒了，也就不积极了。再说他反正德语说的好很多。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 374).

Die Mutter von Emma berichtete, dass Emma sie oft frage, warum sie Chinesisch sprechen sollte, hier (in der Schweiz) spreche niemand Chinesisch, es sei also nicht nötig. (Wörtlich: “她就是问我说为什么要讲？在这里没有人讲中文，没有需要。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 384).

Eine deutliche Sprachverweigerung in der chinesischen Sprache habe es bei Oya auch gegeben, wie ihre Mutter berichtet. Sie habe ganz am Anfang mit dem Kind alles auf Chinesisch gesprochen, in ihrer Erinnerung sei es sehr oft so gewesen: Als Oya noch klein gewesen sei, wenn sie sie auf Chinesisch angesprochen habe, habe das Kind ihr einfach auf Deutsch geantwortet; wenn sie nochmals auf Chinesisch versucht habe, habe sie auch nur im Deutschen geantwortet, und beim dritten Mal habe sie selber dann sehr wahrscheinlich automatisch bzw. unbewusst auch ins Deutsche gewechselt. (Wörtlich: “[...] 我说的都是中文，但是就是小的时候我印象中就很常是你跟她说中文，她就回答我德语，再问她中文，她还回答德语，然后第三次自己也就可能自动的也转成德语了。”) (Interview, 30. Dezember 2016; Anhang II, S. 386).

Als einen möglichen wichtigen Grund für die Sprachverweigerung von Oya nannte die Mutter die Tatsache, dass die Tochter über ihre Deutschkenntnisse Bescheid wisse, selbst wenn sie nicht sehr gut seien. Dazu sagte die Mutter, dass Oya eigentlich nie in der chinesischen

Sprache noch nie stark gewesen sei, und das habe anscheinend mit ihr als Mutter viel zu tun gehabt: Oya könne gut wahrnehmen, dass sie als Mutter ihr Deutsch verstehen könne, und sie wisse von ihr, dass sie im Alltag bei der Arbeit, mit den Arbeitskollegen, mit den Nachbarn auch immer nur Deutsch spreche, und in diesem Fall nehme sie diese Informationen automatisch für sich auf und vermeide es möglichst, mit grosser Mühe Chinesisch zu sprechen, weil sie eben ganz genau wisse, dass sie, ihre Mutter, Deutsch gut verstehe. (Wörtlich: “她在中文里我觉得一直不是很强，这东西好像跟妈妈有关系的，她能感觉到你听得懂她的德语，或者她能知道你作为妈妈平常上班啊，同事啊，邻居啊都在讲德语，她就自动的就接收这个信息，所以她就尽量避免很吃力的去讲中文，因为她知道妈妈你能听得懂。”) (Interview, 30. Dezember 2016; Anhang II, S. 386).

Die Mutter von Kevin wertete ihre eigenen Deutschkenntnisse ebenfalls als einen wichtigen Grund für die Sprachverweigerung ihres Sohnes. Sie äusserte dazu, der Sohn wisse, dass sie Deutsch gut verstehe, und das sei nicht selbstverständlich, weil es bei anderen binationalen Familien auch viele Mütter gebe, die kein Deutsch verstehen könnten. In einer solchen Situation hätten die Kinder halt keine andere Wahl. Wenn sie z. B. ab und zu die sog. ‚Ich-verstehe-nicht’-Strategie verwende, habe der Sohn mittlerweile auch schon ganz klar erwidert mit "Doch, du verstehst es!" Die Mutter von Kevin meinte, wenn die Kinder Bescheid wüssten, dass sie sowieso alles auch auf Deutsch verstehe, würden sie sehr faul sein, was das Sprechen auf Chinesisch betreffe. (Wörtlich: “ [...] 也是因为他知道，我也可以听懂德语。这也不是理所当然的，因为也有不少通婚家庭中的妈妈是不会德语的，那样的话孩子也没别的选择。如果我有时候用所谓’听不懂’的策略，他现在会很明白的跟我说，’不是，你可以听懂!’ 所以孩子知道我反正也可以听懂德语，那他们在说中文方面就会有很大的惰性。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 375).

Eine ähnliche Situation besteht auch in der Familie von Maximilian. Wenn ihr Mann nicht anwesend sei, so erzählte seine Mutter, könne sie zwar ohne jegliche Einschränkungen mit dem Kind Chinesisch sprechen, aber Maximilian spreche nur Deutsch mit ihr, weil er wisse, dass sie mit seinem Vater auch immer nur Deutsch spreche, er wisse also, dass sie Deutsch sprechen könne. Wenn sie mit ihm Chinesisch spreche, antworte er ihr einfach auf Deutsch. (Wörtlich: “如果我先生不在，我可以和他说中文，但是他只跟我说德语，因为知道我总跟他爸爸说德语嘛，他就知道我会说德语，我跟他说中文，他就用德语回我。”) (Interview, 27. Januar 2017; Anhang II, S. 387).

Ein anderer Grund für die (in vielen Fällen auch plötzliche) Sprachverweigerung, der fast von allen befragten Müttern genannt wurde, war der Eintritt in die Kindergruppe, in den Kindergarten oder spätestens in die Schule, weil seitdem die deutsche Sprachumgebung weitaus dominanter geworden sei:

Die Mutter von Phäonie und Delian berichtete, dass die Zeit während der ersten Schulklasse am mühsamsten gewesen sei: Die Kinder seien jeden Tag sechs bis sieben Stunden in der Schule gewesen, wo sie nur Deutsch gesprochen hätten. Wenn sie heimgekommen seien, habe sie sie, sozusagen unvermittelt, auf Chinesisch angesprochen, da hätten die Kinder nicht mehr mitmachen wollen und ihr stets nur noch auf Deutsch geantwortet. (Wörtlich: "小学那一年级时最讨厌的，一天 6，7 个小时在学校都讲德语，你回来突然跟他们讲中文他们不愿意了，他们就全部用德语回答你。") (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 378).

Die Mutter von Lilly und Linda berichtete Ähnliches. Nach der Geburt des ersten Kindes habe sie am Anfang immer Chinesisch mit dem Kind gesprochen: Sie habe dem Kind Geschichten auf Chinesisch vorgelesen, sie habe auch frühkindliche Erziehung auf Chinesisch umgesetzt usw. Insbesondere beim ersten Kind habe sie wirklich sehr viel auf Chinesisch gesprochen und erzählt. Aber jetzt seien die Kinder nicht mehr so daran interessiert, vor allem nachdem sie in die Kindergruppe gegangen seien, wollten sie nicht mehr Chinesisch mit ihr sprechen. (Wörtlich: "孩子出生后，都是说中文的，讲故事，中文的小朋友早教教育什么的，尤其第一个孩子的时候讲的真的很多的，但是她们现在不太那么感兴趣了，特别到了 Gruppe 里面她们就不要听你中文了。") (Interview, 24. November 2016; Anhang II, S. 384).

Kevin sei nach der Geburt, so seine Mutter, bis zum Alter von ca. zwei Jahren den beiden Sprachen etwa gleich ausgesetzt gewesen. Er habe die zwei Sprachen in ziemlich ähnlichem Ausmass gebraucht bzw. er habe fast ausgeglichen in beiden Sprachen gesprochen und geantwortet. Sie habe ihn damals die Hälfte der Zeit gehütet, während der Vater oder die Grosseltern väterlicherseits die andere Hälfte übernommen hätten. Damals sei sie noch sehr oft bei Kevin gewesen, ausserdem habe es zur gleichen Zeit auch viel weniger Leute im Umfeld des Kindes gegeben, die Schweizerdeutsch gesprochen hätten – ausser ihrem Mann und der Familie ihres Mannes. Der richtige Wendepunkt sei nach der Kindergruppe eingetreten. Später nach dem Schuleintritt sei es noch zu viel mehr Änderungen gekommen. Das Kind habe zu jener Zeit pro Tag lediglich nur wenige Wörter auf Chinesisch mit ihr gesprochen. Auch jetzt frage er manchmal, warum er Chinesisch sprechen sollte. Von Zeit zu

Zeit verweigere er es, Chinesisch zu sprechen. (Wörtlich: “ [...] 出生到两岁左右基本两种语言说话和回答是差不多的，那个时候我自己带他百分之五十，他爸爸或者祖父母带他另外百分之五十的时间。我那个时候还是比较常在他身边的，而且那个时候他身边说瑞士德语的人也少很多，除了我先生的家人。转折点真的就是在托儿所之后，后面上了小学就更多变化了，每天就只跟我说几个词的中文，即使现在他也有时候问为什么他要说中文，时不时也有抵触的。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 375).

Die Aussagen der Mütter implizieren, in welch grossem Umfang die Sozialisation und die Einschulung entscheidende Einflüsse auf die Entwicklung der Einstellung eines bilingual aufwachsenden Kindes zu seiner Zweisprachigkeit ausüben.

9.3 Spracherziehung in der Familie

In diesem Kapitel wird die bilinguale Spracherziehung in den Familien unter die Lupe genommen. Wichtige Faktoren wie Methoden der bilingualen Spracherziehung zu Hause, der Sprachgebrauch in der Familie und die Förderung der Zweisprachigkeit durch die Eltern werden genauer betrachtet und untersucht. Damit möchte ich einerseits Kenntnisse zur praktischen Umsetzung der bilingualen Spracherziehung in den untersuchten Familien gewinnen, andererseits die jeweiligen Effekte bzw. Resultate (bis zum Zeitpunkt der Untersuchung) der unterschiedlich durchgeführten Spracherziehung der Familien in Erfahrung bringen.

9.3.1 Methoden der bilingualen Spracherziehung in der Familie

Die Eltern aus binationalen und bilingualen Familien müssen sich mit einer Reihe von Fragen auseinandersetzen. Im Mittelpunkt steht die anzuwendende Methode bzw. die konkrete Vorgehensweise für eine zweisprachige Erziehung der Kinder. Umso mehr war es überraschend, dass meine Annahme, dass sich die Eltern vor der Geburt des Kindes ihrer Spracherziehungsstrategien und -methoden bzw. ihrer sprachlichen Rollen bewusst seien, nicht die Realität der untersuchten Familien widerspiegelt. In den Befragungen äusserten alle Mütter ohne Ausnahme, dass vor der Geburt des Kindes keine Diskussionen über die Spracherziehungsmethoden oder ihre einzelnen Rollen in der deutsch-chinesischen zweisprachigen Spracherziehung stattgefunden hätten. Man habe sich sozusagen keinerlei ernsthafte Gedanken darüber gemacht.

Tabelle 12: Haben die Eltern vor der Geburt des Kindes über die familiäre zweisprachige Spracherziehung diskutiert?

Familie	Situation vor der Geburt des Kindes / der Kinder
Kevin	Keine Diskussionen gehabt, keine Strategie festgelegt
Isabella	Keine Diskussionen gehabt, keine Strategie festgelegt
Sarai	Keine Diskussionen gehabt, keine Strategie festgelegt
Emma	Keine Diskussionen gehabt, keine Strategie festgelegt
Lilly & Linda	Keine Diskussionen gehabt, keine Strategie festgelegt
Phäonie & Delian	Keine Diskussionen gehabt, keine Strategie festgelegt
Oya	Keine Diskussionen über die zweisprachige Spracherziehung DE-CN, jedoch über die Kombination DE-EN gehabt
Maximilian	Keine Diskussionen gehabt; Hochdeutsch war offensichtlich dominant bzw. selbstverständlich als die ‚Familiennorm'

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass bei den Familien wahrscheinlich von einem Unterschied zwischen einer bewussten Strategie und einer unbewussten Handhabung auszugehen ist. Zwar haben sich alle befragten Familien vor der Geburt des Kindes nicht mit dem Thema zweisprachige Spracherziehung bewusst beschäftigt, d. h. keine speziellen Diskussionen gehabt oder sich ernsthafte Gedanken gemacht, aber die Hälfte der Familien hat das Schlüsselwort „natürlich" erwähnt. Dass die Eltern jeweils in ihrer eigenen Muttersprache mit dem Kind sprechen, scheint den meisten befragten Müttern ganz natürlich bzw. selbstverständlich zu sein. Eine Trennung nach der Person und deren Muttersprache ist sozusagen eine Frage der Intuition der Eltern. In anderen Worten, dieses Vorhaben galt bei diesen Eltern so oder so als die natürliche und geeignete Methode und wurde intuitiv angenommen. Daher könnte dies als eine Art unbewusste Handhabung bezeichnet und anerkannt werden. Die Unterschiede zu einer bewussten Strategie im gleichen Sinne könnten in einer bewussten psychischen Vorbereitung und in der detaillierten Handhabung sowie der Haltung einer konsequenten und konsistenten Durchführung dieser Strategie der Eltern liegen.

Die Mutter von Emma offenbarte mir, dass sie sich vor der Geburt des Kindes in einer sehr speziellen Lebenssituation befunden habe und von Anfang an sehr überfordert gewesen sei mit der Sprachauswahl für das Baby. Ausserdem sei der Schwerpunkt ihrer Überlegungen bzw. Aufgaben ein deutlich anderer gewesen, nämlich die Schwierigkeiten, die Situation als frisch gebackene Mutter ohne jegliche familiäre Unterstützung oder Hilfe zu bewältigen. Denn damals habe sie mit ihrem deutschen Ehemann allein in der Schweiz gelebt. Ich fragte

sie im Interview, ob sie und ihr Mann sich vor der Geburt des Kindes abgesprochen oder über das Thema einer zweisprachigen Spracherziehung diskutiert hätten, z. B. wie sie nach der Geburt des Kindes in der Familie miteinander in welcher Sprache und nach welcher Regel sprechen würden. (Wörtlich: "那你们在小孩出生之前有没有商量过，有没有讨论过这个话题，就是小孩出生后你们在家里说话用什么语言，是要按照怎么样的一个方案？") (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 382). Die Mutter von Emma antwortete darauf, dass sie und ihr Mann damals nicht darüber gesprochen hätten. Damals habe sie gar keine Energie gehabt, um sich auch noch um das Thema zu kümmern, es sei bereits eine grosse Leistung von ihr gewesen, das Kind ohne familiäre Unterstützung (beim Hüten) grosszuziehen. Sie habe schon vor der Geburt des Kindes gekündigt, und nach der Geburt habe sie selber und ganz allein das Kind gehütet[107]. Bei dem Aspekt der Spracherziehung gebe es etwas, das sie heute besonders bereue. Ihre Situation sei damals sehr anders gewesen: Nachdem sie in die Schweiz gekommen sei, sei die Kommunikationssprache bei der Arbeit während der Jahre stets Englisch gewesen. Später, als sie zum Arbeiten nach Belgien gegangen sei, sei die Arbeitssprache dort ebenfalls Englisch gewesen, es habe ausser ihr keine anderen Chinesen in ihrem Umfeld gegeben. Sie habe immer mit einem 100%igen Arbeitspensum gearbeitet und fast keine Freizeit gehabt, wo sie sich möglicherweise mit anderen Chinesen hätte austauschen können. Vor allem habe sie damals auch nicht gewusst, wo sie andere Chinesen hätte treffen können. Daher habe sie damals kaum Gelegenheiten gehabt, Chinesisch zu sprechen. Nachdem sie gekündigt habe, habe sie anschliessend angefangen, Deutsch zu lernen und zu sprechen. Auf einmal habe sie nicht mehr so richtig gewusst, wann sie welche Sprache sprechen sollte. Gegenüber ihrem Baby habe sie sich plötzlich oft hilflos gefühlt, sie habe schlichtweg nicht gewusst, wie und in welcher Sprache sie mit ihrem Kind sprechen sollte. Diese Szene sei nicht übertrieben beschrieben. Es habe damals auch niemanden gegeben, der sie hätte beraten oder gute Empfehlungen geben können, wie z. B., dass sie mit ihrem Kind einfach nur auf Chinesisch sprechen sollte. Inzwischen habe sie schon viele andere chinesische Mütter hier in der Schweiz kennengelernt, die mit ihren Kindern nur Chinesisch sprechen würden. Zu jenem Zeitpunkt habe sie eine eigene Sprachmischung aus Englisch und Deutsch entwickelt, und das finde sie nun rückblickend gar nicht gut. Ihr Kleinkind habe damals sicherlich nicht verstanden, was sie gesagt habe und warum auch noch in unterschiedlichen Sprachen. Aus diesem Grund könne ihr Kind jetzt zwar ein bisschen Chinesisch sprechen, aber gar nicht flüssig. (Wörtlich: "没有呢，当时还顾得了这个，能把孩

[107] In China ist es sonst üblich, dass die Grosseltern (von beiden Seiten) viel mithelfen, die Enkelkinder zu hüten − besonders wenn sie noch Babys bzw. Kleinkinder sind und beide Elternteile berufstätig sind.

子带大已经很好了((笑))。当时孩子出生前我就辞职了，出生后都是我自己带孩子，但是语言方面有一点特别后悔，我当时的情况是不一样的，你知道是怎么回事吗？我来了瑞士以后这么多年全部都是用英语工作，后来我去了比利时也是用英语工作，也没有其他中国人，而且我当时上百分之百，也没有闲暇时间去跟中国人... 也不知道其他的中国人在哪儿，所以就基本没机会讲中文。然后等我辞职以后呢，我就要开始学德语了，好了，那个时候我就不知道张嘴该说啥了，真的不知道该说啥，我对着那个宝宝，真的就是张口结舌，不骗你，就这样，不知道说啥好，当时也没有人教我，说你就应该跟她说中文，然后我就开始加点英文，加点德文，这样就特别不好，她一个小小孩也搞不清楚到底怎么回事，肯定听不懂我在说什么还不同语言，所以她的中文虽然会一点，但是完全不流利。我见过很多其他的在瑞士的中国母亲，她就跟小孩说中文 ... ”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 383).

Die Eltern von Oya haben, wie aus dem Interview hervorgeht, vor der Geburt ihrer Tochter nicht speziell über die zweisprachige Spracherziehung in der Kombination Deutsch-Chinesisch diskutiert, aber für kurze Zeit den Gedanken einer möglichen frühkindlichen Bilingualität des Kindes in der Kombination Deutsch-Englisch gehabt. Doch später hätten sie sich schlussendlich dagegen entschieden.

Bei der Familie von Maximilian war vor der Geburt des Kindes eine Diskussion über die zukünftige Spracherziehung anscheinend nicht nötig, vor allem für den Vater. Die Eltern haben gemäss Interview, seitdem sie sich kennengelernt hatten, unter sich immer nur Deutsch gesprochen. Weil ihr Ehemann aus Deutschland komme, so Maximilians Mutter, und sie vorher auch zusammen in Deutschland gelebt hätten, sei Hochdeutsch auch weiterhin die Familiensprache geblieben, nachdem sie in die Schweiz umgezogen seien. Ähnlich ist die Familiensituation auch bei Lilly und Linda: Ihre Mutter erzählte, weil der Vater ebenfalls Deutscher sei, sei Hochdeutsch bei ihnen die Familiensprache. Vor der Geburt der Kinder hätten ihr Mann und sie keine Diskussion über eine zweisprachige Spracherziehung geführt. Die Mutter ist zudem der Meinung, dass Deutsch bzw. Hochdeutsch die Muttersprache der Kinder sei und Chinesisch für sie nur eine Fremdsprache. Auch wenn die Situationen bei diesen zwei Familien ähnlich sind, ist ein Unterschied zwischen ihnen zu beobachten, nämlich dass der Vater von Lilly und Linda nach der Geburt der Kinder deutlich für eine aktive bilinguale Spracherziehung plädiert und seine Frau auch sehr dazu ermutigt hat.

Von den acht untersuchten Familien haben drei Familien sozusagen eher unbewusst bei ihrer bilingualen Spracherziehung die „Eine Person, eine Sprache“-Disziplin praktiziert. Gemäss den befragten Müttern hatte es von den Kindern zwar oft Widerstand gegeben, besonders

nach der Einschulung, allerdings konnten sie sich mit der Zeit und vor allem durch die Beharrlichkeit ihrer Mütter doch noch gut an die Sprachrollen gewöhnen. Weitere vier Familien weisen bei der Spracherziehung den sog. „Laissez faire“-Stil auf: Anfänglich hätten die chinesischen Mütter, wie sie berichten, zwar auch versucht, mit den Kindern auf Chinesisch zu sprechen, aber dann beim Auftreten von Widerstand bei den Kindern meistens nach der ersten Sozialisation nachgegeben und es seitdem ganz den Kindern überlassen, in welcher Sprache sie sprechen möchten. In diesem Fall ist die Umgebungssprache Deutsch, was nicht sehr überrascht, ausnahmslos die bevorzugte Sprache der Kinder. Weiter findet vor allem nur bei einer Familie, bewusst oder auch unbewusst, die „Eine Situation, eine Sprache“-Strategie im weiteren Sinne Anwendung. Dieselbe Strategie im engeren Sinne kommt übrigens auch gelegentlich in eingeschränkter Form bei einer Familie zur Anwendung, wo die Mutter sonst sehr konsequent an der fest geregelten chinesischen Spracherziehung festhält.

9.3.1.1 „Eine Person, eine Sprache“-Disziplin

Bei dieser bilingualen Spracherziehungsregelung steht im Mittelpunkt, dass jede Sprache ausschliesslich von jeweils einem Elternteil, dessen Muttersprache die betreffende Sprache ist, verkörpert wird. Diese sprachlichen Rollen werden am Anfang festgelegt und eine Vertauschung wird nicht vorgesehen. Als ebenfalls bedeutend ist bei diesem Prinzip zu beachten, dass der Elternteil der Minoritätssprache bzw. der Nichtumgebungssprache in höchstem Masse konsequent bei seiner Sprachrolle mit dieser einen Sprache bleibt. Dies vor allem aus dem Grund, dass dieser Elternteil in den meisten Fällen auch die einzige Person ist, die einen ständigen Kontakt des Kindes mit dieser Sprache gestalten kann und weiter eine aktive Anwendung dieser Sprache durch das Kind, zumindest mündlich, ermöglichen und im besten Fall gewährleisten kann. Bei vorhandener Konsistenz des betreffenden Elternteils im Gebrauch der einen Sprache gegenüber dem Kind wird mindestens die perzeptive bzw. die passive Fähigkeit der Sprache bei dem Kind erhalten – sozusagen als niedrigstes Ziel der bilingualen Spracherziehung. Wie bereits erläutert, gibt es keine Familie unter den Untersuchten, die sich vor der Geburt des Kindes mit dem Thema bilinguale Spracherziehung bewusst und aktiv auseinandergesetzt oder auch nur damit beschäftigt hat. Die meisten Mütter und Eltern haben nach der Geburt des Kindes einfach ihrer Intuition nach gehandelt, weil ihnen die Trennung nach dem Elternteil und dessen Muttersprache als der natürlichste Weg erscheint.

Vor der Geburt von Kevin haben die Eltern gemäss Interview bezüglich der Spracherziehung nicht diskutiert, welche Strategie der Spracherziehung für die Zweisprachigkeitsentwicklung

der Kinder sie umsetzen wollten. Nach der Geburt hat die Mutter, wie sie berichtete, in einer ganz natürlichen Art konsequent ihre Muttersprache Chinesisch mit dem Kind gesprochen und der Vater seine Muttersprache Schweizerdeutsch. Auch wenn alle vier Familienmitglieder anwesend sind, spricht die Mutter mit den Kindern auch nur auf Chinesisch, der Vater hingegen auf Schweizerdeutsch. Selbst in Anwesenheit der Schweizer Grosseltern spricht die Mutter laut Interview mit den Kindern immer noch auf Chinesisch, solange der Inhalt die anderen nicht betrifft. Das macht den Grosseltern, wie sie sagte, auch nichts aus. (Wörtlich: " [...] 出生之后我都一直坚持跟小孩自然的说中文。我们四个人都在的时候我也和孩子只说中文，他们爸爸跟他们说瑞士德语。就算他们爷爷奶奶在场的时候我也和孩子说中文，只要内容不涉及他们，他们也觉得没什么关系。") (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 375).

Die Mutter von Kevin hat während des Interviews mehrmals betont, dass sie es immer konsequent durchgezogen habe, mit den Kindern nur Chinesisch zu sprechen, selbst in heiklen Situationen: Zum Beispiel, wenn es einmal zeitlich sehr knapp sei, sie bereits verspätet seien und das Kind zur Schule müsse. Sie habe dem Kind etwas gesagt – es sei wahrscheinlich zugegebenermassen schon etwas schwierig für das Kind zu verstehen, sei es wegen der speziellen Wörter oder wegen des zeitlichen Stresses – das Kind sei dann unzufrieden und schlecht gelaunt und erwidere einfach zu allem, was sie sage, dass es gar nichts verstanden habe. Sie habe trotzdem deswegen nicht sofort ins Deutsche gewechselt, um sicherzustellen, dass das Kind alles, was sie sage, verstehen könne. Die Mutter meinte dazu, wenn sich das Kind verweigere oder wenn es nicht alles verstehe, dann sei es halt so für jenen Moment, sie werde es nämlich erst einmal so belassen. Das Kind müsse in einer solchen Situation auch nicht mehr unbedingt alles verstanden haben. Sie habe in solchen Situationen oft die Konversation unterbrochen und das Kind erst einmal zur Schule gebracht, damit es nicht noch mehr verspätet sei. Wegen der Konversation könne man später sonst noch mal Zeit finden, um darüber weiter zu sprechen. Sie habe ihr Kind dann am Abend desselben Tages nochmals angesprochen, und zwar weiterhin auf Chinesisch. (Wörtlich: " [...] 时间很紧，我们已经迟到了，孩子要去上学。我跟他说了什么，我也承认可能对他来说有点难理解，也许因为某些词语，也许因为时间压力。他就很不耐烦，不管我说什么他都说他听不懂。但我也没因为这个马上转到德语去确保他全部听懂。我觉得如果真是这样的话，他有抵触，那听不懂就先听不懂，他也就不要听懂了，我就中断不说了，先把他送去学校不要再更晚了。有关对话的内容也可以再找其他时间来说嘛，我后来就晚上的时候再跟他说了，还是用中文!") (ebd., S.375-376).

Für die Mutter von Phäonie und Delian war die Spracherziehung in der eigenen Muttersprache ebenfalls selbstverständlich. Auf meine Frage hin, ob sie schon immer mit ihren Kindern Chinesisch gesprochen habe, antwortete sie, dass sie grundsätzlich immer darauf beharrt habe, mit den Kindern nur Chinesisch zu sprechen, selbst wenn es dabei eine ziemlich leidvolle Zeit von ca. einem halben Jahr gegeben habe. Am Anfang sei das Chinesisch der Kinder sehr schlecht gewesen und sie habe sie immer korrigieren müssen. Allerdings habe es nicht allzu lange gedauert, bis diese Phase vorbei gewesen sei, danach hätten sie die mühsame Zeit allgemein auch hinter sich gehabt. Sie habe darauf insgesamt ca. ein Jahr beharrt und mit der Zeit hätten sich die Kinder später daran gewöhnt: Sobald sie sie, ihre Mutter, sehen würden, würden sie Chinesisch sprechen. Wenn sie etwas nicht wüssten, würden sie fragen, ob sie ihr die Wörter auf Deutsch sagen dürften, damit sie verstehe, worum es gehe. Oft hätten die Kinder zunächst deutsche Wörter gesagt, dann habe sie ihnen die entsprechenden chinesischen Wörter genannt und somit den Kindern neue chinesische Wörter beigebracht. (Wörtlich: “对， 基本上，我坚持了下，有半年是很痛苦的((笑))，开始时他们中文很差，需要一直纠正，不过很短，过来就过来了，坚持了一年吧，后来他们也习惯了，看到我就是中文，如果不知道，就说’妈妈，这个字不知道，我能不能用德语告诉你，然后你理解一下?’然后告诉我个德语词，我告诉他们中文是什么，也就当是教了他们新的中文词。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 378)

Die Mutter von Isabella sagte, sie habe sich keine andere Variante der Spracherziehung überlegt, die nicht von ihrer eigenen Muttersprache ausgehe. Ganz am Anfang sei ihr Deutsch ziemlich schlecht gewesen, wenn sie etwas auf Deutsch nicht verstanden habe, habe sie einfach ihrer Tochter gesagt, dass sie es nicht verstehe. Selbst wenn sie das auf Deutsch Gesagte manchmal eigentlich verstanden habe, habe sie der Tochter auch das Gleiche gesagt mit dem Zweck, dass diese mit ihr Chinesisch spreche. (Wörtlich: “[...] 开始的时候，我的德语比较差，不会也说听不懂，会也说听不懂，然后她就跟我说汉语。”) (Interview, 23. September 2016; Anhang II, S. 386). Auf meine Frage hin, ob sie mit den Kindern Chinesisch spreche, auch wenn ihr Mann anwesend sei, antwortete die Mutter von Isabella, dass sie sich daran halte, mit den Kindern immer Chinesisch zu sprechen, allerdings sei es manchmal schwierig bzw. etwas mühsam mit dem kleinen Sohn. Denn er wisse, dass sie Deutsch sprechen könne, obwohl er auch wisse, dass er (mit ihr) Chinesisch sprechen solle. (Wörtlich: “对，坚持。但有的时候小的有点麻烦，因为他知道妈妈会说德语，不过他知道他应该说中文。”) (ebd.).

Während der Durchführung bilingualer Spracherziehung mit der „Eine Person, eine Sprache"-Disziplin tauchten auch Schwierigkeiten bei den untersuchten Familien auf. Dazu äusserte z. B. die Mutter von Phäonie und Delian, dass die Kinder sie immer wieder mal gefragt hätten, ob es auch in Ordnung sei, wenn sie Deutsch sprechen würden, denn sie möchten mit ihr Deutsch sprechen. Wenn sie es abgelehnt habe, hätten die Kinder noch ergänzt, dass es mit dem Deutschen schneller gehe. Dazu habe sie dann jeweils gesagt, es mache nichts aus, sie habe keine Eile und sie habe auch viel und genug Zeit (um mit den Kindern zu sprechen). Weiter erzählte mir die Mutter, dass kurz nach dem Schuleintritt der Kinder sich das Blatt auf einmal gewendet habe. Davor hätten die Kinder immer Chinesisch mit ihr gesprochen und danach hätten sie nur noch Deutsch gesprochen. Diesbezüglich habe sie sich manchmal sehr aufgeregt, aber ziemlich schnell habe sie die Situation wieder unter Kontrolle bringen können – dies sei etwa nach einem Semester gewesen und vor allem, weil sie auf ihrer chinesischen Spracherziehung beharrt habe. Sie sagte zudem, wenn man nicht arbeiten gehen müsse, habe man genügend Zeit, um mit den Kindern (im Hinblick auf die Spracherziehung) fertig zu werden. Das gehe nicht, wenn man Zeitdruck oder Stress habe. Am Ende des Interviews fasste die Mutter von Phäonie und Delian noch kurz zusammen, dass die Kinder allgemein gut (durch die Erziehung) herangebildet werden könnten. Als Kinder seien sie nämlich noch ‚weich wie Knetgummi', man könne sie gut ‚formen' und fördern. (Wörtlich: "[...] 小孩也是会说 '妈妈你说德语不行吗? 我跟你说德语', 我说 '不行'，然后她还会跟我讲说 '说德语比较快一些'，我说 ‚没关系，慢慢说，我有的是时间' ((笑)) ... 刚上学的时候，一下子从中文状态到全德语的状态，有时候火会很大，不过很快，就一个学期，主要我坚持了一下，如果你不上班，你有足够的时间去对付她 ((笑))，有时间压力就不行了。小孩子是软的，有时候你需要捏一捏，可以塑造的。") (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 379).

9.3.1.2 „Eine Situation, eine Sprache"-Strategie

In der Familie von Isabella sagt die Mutter, die chinesische Sprache den Kindern gegenüber eigentlich ziemlich konsequent zu vertreten und mit ihnen zu sprechen, jedoch gebe es in bestimmten Situationen ausserhalb der Familie auch Ausnahmen. Auf meine Frage hin, ob sie auch in Anwesenheit anderer Leute ausserhalb der Familie, wenn sie zum Beispiel die Tochter zur Schule bringe, weiterhin Chinesisch mit ihr spreche, antwortete sie, dass sie es als eine Art Höflichkeit betrachte, in Anwesenheit des Lehrpersonals oder anderer Erwachsener in der Schule mit der Tochter Deutsch zu sprechen. Wenn sie aber nur unter sich seien, wechsle sie sofort problemlos ins Chinesische. (Wörtlich: "[...] 也不是啦，当然如果她的老师

或其他人都在场，就会说德语，这是一种礼貌，但是如果对着她私下，马上就中文没问题。”) (Interview, 23. September 2016; Anhang II, S. 380).

Bei der Familie von Sarai, die in ihren ersten zwei Lebensjahren in China gelebt hat, stellte sich die Spracherziehung mit einem „Eine Situation, eine Sprache“-Charakter in einem weiteren Sinne dar. Bevor das Kind geboren wurde, haben die Eltern gemäss Interview nicht speziell darüber gesprochen, was für eine Strategie der Spracherziehung sie bewusst für das Kind verwenden wollten. Jedoch sei es für sie klar gewesen, dass das Kind bilingual aufwachsen bzw. es die beiden Muttersprachen der Eltern lernen sollte. Zum Zeitpunkt des Interviews sei die Familiensprache je nach Situationen Deutsch oder Chinesisch, es sei nicht immer gleich. Aber in den ersten zwei Jahren, in denen die Familie nach der Geburt ihrer Tochter in China gelebt habe, habe man mit dem Kind nur Chinesisch gesprochen. Damals habe das Kind kaum Deutsch gesprochen, denn es sei ja überall eine monolinguale chinesische Sprachumgebung gewesen. Später, als die Familie frisch in die Schweiz umgezogen sei, habe sie sich am Anfang noch Sorgen darüber gemacht, ob ihr Kind mit anderen einheimischen Kindern zurecht kommen und gut mit ihnen zusammenspielen könne, weil das Kind damals anfänglich kein Deutsch habe sprechen können. Sarai habe die deutsche Sprache mit der Zeit allerdings sehr schnell gelernt, nach ca. einem Jahr sei ihr Deutsch fast so gut gewesen wie ihr Chinesisch. Da habe sie erst realisiert, dass es eigentlich das Chinesisch der Tochter sei, das noch gestärkt werden sollte. Zudem habe sie damals selber auch erst angefangen, Deutsch zu lernen, und daher mit der Tochter noch kaum Deutsch gesprochen. Die Kinderbücher, die sie mit ihrer Tochter zu jener Zeit zusammen gelesen habe, seien meistens auch nur chinesische Bilderbücher gewesen. (Wörtlich: “ [...] 说中文。那个时候就没怎么说过德语，都是中文的环境，但是后来刚开始过来瑞士的时候，我开始还比较担心她跟别的小孩能不能玩到一块儿，因为她不讲德语，但是她其实学的很快很快，然后过了一年，在她德语快要比中文好的时候，才反应过来，其实要更多的加强一下中文，而且刚开始来的时候，我也刚学德语，几乎不会讲德语，看书也是基本都是中文的儿童图书。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 381). Die Eltern von Sarai haben bei der Spracherziehung sozusagen jeweils, als sie in China lebten und als sie später in die Schweiz gekommen sind, auf eine natürliche Art und Weise auf die Sprachumgebung und Gegebenheiten hin entsprechend (re)agiert und diese gehandhabt.

9.3.1.3 „Laissez-faire“-Stil

Im realen alltäglichen Leben der binationalen Familien ist das Prinzip „Eine Person, eine Sprache“, bei dem die Beharrlichkeit notwendig ist, nicht immer leicht durchzuführen und einzuhalten. Es gibt im Alltag mit Kleinkindern viele Situationen, in denen Abweichungen von dieser Sprachtrennung auftreten können, sei es wegen der Verweigerung des Kindes oder sei es aus praktischen Gründen seitens der Eltern. Dabei sollte man nicht übersehen, dass in der Praxis das Bedürfnis nach einer reibungslosen familiären Kommunikation oft der Regelung über die familiären ‚Soll-Sprachrollen' überlegen sein kann. Die Berichte von vier befragten chinesischen Müttern haben bestätigt, dass dies im täglichen Leben tatsächlich der Fall ist.

Die Mutter von Lilly und Linda berichtete, wenn sie mit den Kindern allein sei und sie hüte, hänge die Sprache, in der sie mit den Kindern kommuniziere, von ihrem Gemütszustand ab. Früher habe sie viel Chinesisch mit den Kindern gesprochen, jetzt aber sehr wenig, das finde sie aber selber auch nicht gut. Aufgrund ihrer Sorge als Mutter allgemein darüber, dass sie den Kindern ihre Anweisungen nicht eindeutig klar vermitteln könne bzw. dass die Kinder sie nicht sehr klar verstehen könnten, wolle sie daher oft alles sehr deutlich auf Deutsch sagen. Sie gab übrigens auch zu, dass sie dies so handhabe, weil es auch für sie als Mutter mit dem Deutschen einfacher und bequemer sei, selbst wenn sie wisse, dass es nicht so gut sei. (Wörtlich: “我带小朋友要看我的心情，要看我怎么样的。我以前说的中文比较多，现在说的很少了，我也觉得自己不好 [...] 说的清清楚楚，这也是我当妈妈的担心，就怕她们听不清楚，我的指令传达的不清楚，所以清清楚楚的用德语说，其实也是为了方便，唉，这个也不好”) (Interview, 24. November 2016; Anhang II, S. 384-385). Auf die Nachfrage, ob es somit zutreffe, dass Deutsch in ihrer Familie sehr dominant sei, da sie in der Tat auch kaum Chinesisch mit den Kindern sprach, bejahte sie indirekt, dass es ein ideales Szenario bzw. ein idealer Zustand für sie wäre, Chinesisch mit den Kindern zu sprechen. Sie finde ausserdem, dass ihre Selbstdisziplin dafür in diesem Aspekt nicht so stark sei. (Wörtlich: “说中文这个是理想的状态，我觉得我这方面的自律没有那么好。”) (ebd.).

Auch die Mutter von Emma berichtete, dass sie trotz ihres Versuchs, im Alltag mit den Kindern beim Chinesischen zu bleiben, schlussendlich oft doch Deutsch mit ihnen gesprochen habe, und zwar auch, wenn sie allein mit den Kindern zu Hause sei, sozusagen ohne die Anwesenheit ihres Ehemannes. Sie versuche zwar meistens, alles auf Chinesisch mit den Kindern zu besprechen, aber sie werde während des Gespräches oft schnell von den

Kindern zum Deutschen ‚hingezogen'. Es sei nicht so, dass sie mit den Kindern Deutsch sprechen wolle, sie wolle eigentlich Chinesisch mit ihnen sprechen. Aber wenn die Kinder sie etwas auf Deutsch gefragt hätten, d. h. wenn sie in der deutschen Sprache angesprochen werde, werde sie sicherlich auch auf Deutsch antworten. Sie sei dabei nicht in der Lage, stets daran zu denken, die Kommunikationssprache zuerst noch zu wechseln, bevor sie sich zurückmelde. Es sei ihr allerdings klar, dass es chinesische Mütter gebe, die darin sehr gut seien. Jetzt habe sie diesen wichtigen Punkt erkannt und reflektiert. Sie spreche nun mit den Kindern möglichst nur auf Chinesisch, dennoch sei es sehr leicht, von den Kindern bzw. von ihrem Sprachverhalten beeinflusst zu werden: Das menschliche Gehirn sei einfach so, sobald man in einer Sprache angesprochen werde, werde man einfach automatisch auch in dieser Sprache antworten. Werde man also in der deutschen Sprache angesprochen, werde man auch auf Deutsch antworten. (Wörtlich: "[...] 大多数，但是很快会被她们带过去，不是我要跟她们说德语，我要跟他们说中文，但是忽然他们问我一句话，一个德语来了，肯定是德语出去，我没这个本事，还想要转换的，但有的妈妈真的是很厉害。我现在醒悟过来了，我都尽量跟她们说中文，但就是很容易被她们带过去，人的脑子就是这样，她一跟你说一种语言，说德语，有人跟你说德语，你就会自动用德语去回答。") (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 383).

Die Mutter von Oya offenbarte mir im Interview, dass sie absolut nicht zu den Müttern gehöre, die hundertprozentig mit den Kindern Chinesisch sprechen. Vor dem Schuleintritt habe sie noch sehr bewusst möglichst viel mit ihrer Tochter Chinesisch gesprochen, so dass diese möglichst viel Chinesisch habe sprechen bzw. üben können. Später sei der Schuleintritt ein Wendepunkt gewesen. Die Tochter sei dadurch jeweils den ganzen Tag in der Schule gewesen und habe plötzlich viele neue Informationen bekommen; wenn sie von der Schule nach Hause gekommen sei, habe sie der Mutter immer ganz viel zu erzählen gehabt, wie z. B., was alles in der Schule passiert sei, was sie am Tag in der Schule gemacht und was sie im Unterricht gelernt hätten etc. Sie habe als Mutter deutlich spüren können, dass ihre Tochter dabei immer sehr aufgeregt gewesen sei und dass sie ihr alles habe erzählen wollen. Sie habe Oya zwar auch schon gesagt, sie sollte es auf Chinesisch erzählen. Zuerst habe Oya dies noch auf Chinesisch versucht, aber oft habe sie nur schlecht alles auf Chinesisch formulieren können, ausserdem habe sie sich nicht wirklich immer spontan ausdrücken können. Die Einschulungszeit sei damals für die Tochter eine grosse Veränderung gewesen, davor habe Oya schon nicht wirklich viel Chinesisch gesprochen und nach dem Schuleintritt sei es noch weniger geworden. Es habe vor dem Schuleintritt auch eine Zeit gegeben, in der sie als

Mutter auf der chinesischen Sprache beharrt habe: Wenn das Kind nicht auf Chinesisch habe sprechen wollen, habe sie dies auch zugelassen bzw. die Gespräche seien dann erst einmal nicht mehr weitergeführt worden. Aber nach dem Schuleintritt sei die Situation anders gewesen; sie wolle alles vom Schultag ihrer Tochter erfahren, wenn diese ihr davon berichte. Diese Kommunikation und der Informationsaustausch seien sehr nötig und wichtig. Wenn Oya nicht auf Chinesisch erzählen könne, dann dürfe sie es eben auf Deutsch machen − oder auf Deutsch erzählen und sie ergänze gewisse Dinge auf Chinesisch, und dann solle die Tochter das von ihr Ergänzte, sei es ein Wort oder ein Satz auf Chinesisch, noch kurz wiederholen. Es sei ihr sehr bewusst, dass die chinesische Spracherziehung bei Oya nach dem Schuleintritt tatsächlich noch sehr viel schwächer geworden sei. (Wörtlich: "我绝对不是那种百分之百跟她讲中文的 ((笑))。但是她上学之前，就刻意的会让她多说中文，或刻意的跟她讲中文，但是后来我觉得上学是个转变，因为上学，她立刻就有好多新的信息，因为她从学校回来后，学校发生了什么事情啦，她们今天都干了什么啦，上课讲了什么啦，这些东西很明显感觉到，她中午回来时候就很兴奋，她就很想跟你讲，我也会说你说中文，然后她尝试了一下，但是中文语言能力她差很多，有很多东西她并不能一下子说的出来，所以那个时候上小学开始对她来说是一个转变，原来说的就不是很多，后来慢慢的就说的更少了，以前我还有坚持的，你不说那就不说了，但是后来上学了，我就觉得我要听她讲学校的事情，需要沟通需要交流，那你的语言达不到的话，那就可以讲德语，或者她用德语讲，我用中文补充，然后到时候我补充你的时候，哪个词汇哪个句子你给我重复一下 [...] 上了学之后，我觉得中文教育就确实是更薄弱一些。") (Interview, 30. Dezember 2016; Anhang II, S. 386).

Die Mutter von Maximilian berichtete, für sie sei es sehr schwierig, mit ihrem Sohn Chinesisch zu sprechen, geschweige denn konsistent auf Chinesisch zu kommunizieren, dies einfach aus dem Grund, dass ihr Ehemann Deutscher sei und die Eltern unter sich vom Anfang Deutsch gesprochen hätten. Nach der Geburt des Sohnes habe sie sich am Anfang auch überlegt und eigentlich auch vorgehabt, mehr Chinesisch mit ihm zu sprechen. Später habe sie allerdings feststellen müssen, dass dies nicht gut möglich war, weil der Vater immer dabei gewesen sei. Sie hätten deswegen immer Deutsch miteinander sprechen müssen. Oft habe es bei ihrer Familie wie folgt ausgesehen: Beim Gespräch spreche das Kind mit ihr auf Deutsch, wenn sie dazu auf Chinesisch erwidere "Mama versteht nicht", dann höre der Sohn auf, weiter mit ihr zu sprechen. Eines Tages habe Maximilian plötzlich zu der Mutter gesagt, dass sie ihn anlüge. Ihr Sohn wisse wohl Bescheid, dass sie mit dem Vater nur Deutsch spreche. Daher funktioniere die Methode nicht, dem Sohn zu sagen, dass sie kein Deutsch verstehe, damit er ins Chinesische wechseln sollte. Mit der Zeit habe sie selber auch nicht

mehr von sich aus Chinesisch mit dem Sohn gesprochen, denn sie finde es ziemlich unangenehm – als ob sie ihn immer zu etwas zwinge. Später habe sie für den Sohn beim Deutschen belassen, ausser wenn Maximilian von sich aus gern Chinesisch sprechen wollte. (Wörtlich: “唉，开始我也想多和他说中文，但是后来就发现不太可能，因为他爸爸总在旁边，就得说德文，就是，说话的时候，他跟我说德语，然后我说‘妈妈听不明白’，然后他就不跟我说了，然后突然有一天他说‘你骗我，你骗我!’((笑))，因为我总跟他爸爸说德语嘛，他都知道，所以就没办法。我后来也不说了，后来也觉得挺别扭的，因为感觉你总逼着他干什么似的，我后来就随他了，他愿意说就说。”) (Interview, 27. Januar 2017; Anhang II, S. 387).

An dieser Stelle ist man bei der Frage angekommen, was die Beurteilungskriterien sind, um zwischen einer erfolgreichen und einer weniger erfolgreichen oder einer gar erfolglosen bilingualen Spracherziehung zu unterscheiden. Dabei spielt meiner Meinung nach vor allem eine geeignete bilinguale Spracherziehungsstrategie, die die individuelle Familiensituation berücksichtigt, eine zentrale Rolle. Ein konsequentes Ordnungsprinzip sowie eine funktionale Sprachtrennung scheinen die wichtigsten Richtlinien einer bilingualen Spracherziehung zu sein. Die sinnvollen Sprachverteilungen unter den beiden Sprachen sollen ebenfalls konsequent durchgesetzt werden: zum einen zugunsten einer tatsächlichen Bilingualität der Kinder und zum anderen, um eine überproportionale Dominanz einer Sprache möglichst zu vermeiden. Weiter sollte der Sprachgebrauch nicht ohne Prinzipien oder willkürlich eingesetzt oder gewechselt werden.

In den Familien, in denen den Kindern Chinesisch zwar von klein auf vermittelt wurde, jedoch weder intensiv noch konsequent, hat sich Deutsch bzw. Schweizerdeutsch als dominante Sprache der Kinder mehr und mehr durchgesetzt. Im Gegensatz dazu bleibt der Entwicklungsstand im Chinesischen mit einem grossen Abstand dahinter zurück und die Sprache wird mit der Zeit auch nicht mehr aktiv gebraucht. Es stellt sich somit heraus, dass Inkonsequenz der Eltern in der zweisprachigen Spracherziehung für die schwache Ausprägung in Chinesisch und damit auch für eine mögliche Verweigerung dieser Sprache bei den Kindern mitverantwortlich ist. In anderen Worten hängt das Sprachverhalten bzw. das sprachliche Vorbild der Eltern mit der Haltung der Kinder gegenüber ihrer Zweisprachigkeit eng zusammen.

Gemäss der Untersuchung über die Situationen der bilingualen Spracherziehung in den bilingualen Familien ist ersichtlich, dass nicht alle Kinder, die in einer zweisprachigen Familie geboren sind und heranwachsen, automatisch und ausgewogen bilingual aufgezogen

werden. In nicht wenigen Familien wird in der Tat hauptsächlich die stärkere der beiden Sprachen gepflegt, während die andere Sprache aus verschiedenen Gründen deutlich vernachlässigt wird. In manchen Familien fliesst ausserdem auch noch eine dritte Sprache mit ein, nämlich oft die englische Sprache, die als (mindestens anfängliche) Elternsprache mit einwirkt, so dass einige Kinder objektiv gesehen dreisprachig aufwachsen, obwohl es sich dabei eher um eine Sprachperzeption ohne aktive alltägliche Anwendung der Kinder handelt.

Gemäss den Angaben der befragten Mütter in den untersuchten bilingualen Familien liegen die Hauptgründe für die Inkonsequenz beim chinesischen Sprachgebrauch mit ihren Kindern erstens in dem starken Einfluss der Umgebungssprache bzw. in der Anpassung an diese, zweitens in der eigenen Bequemlichkeit mancher chinesischer Mütter bei der Interaktion mit den Kindern, die während des Gespräches selber immer wieder ins Deutsche gewechselt bzw. sich der deutschen Sprache bedient haben.

9.3.2 Sprachgebrauch

Durch die unterschiedlich praktizierte Spracherziehung in den bilingualen Familien ergeben sich verschiedene mögliche Varianten des Sprachgebrauchs der Familienmitglieder und -angehörigen. Dies zeigt sich u. a. bei den Interaktionen unter den Eltern, zwischen Eltern und Kind, unter den Geschwistern des Kindes, zwischen Kind und Grosseltern sowie bei der Interaktion zwischen dem Kind und seinem Umfeld ausserhalb der Familie.

9.3.2.1 Eltern unter sich

Von den untersuchten acht Familien haben sich die Eltern aus fünf Familien in China kennengelernt und die Eltern aus den anderen drei Familien haben sich entweder in der Schweiz oder in Deutschland kennengelernt. Ausser den Eltern von Sarai und Maximilian haben die anderen Eltern der untersuchten Familien am Anfang fast alle ohne Ausnahme miteinander auf Englisch kommuniziert. Sarais Vater hat in China studiert und konnte mit seiner Frau auch auf Chinesisch sprechen. Die Mutter von Maximilian hat in Deutschland studiert und konnte bereits gut Deutsch, als sie ihren Mann kennenlernte. Daher hat sie mit ihm schon immer nur auf Hochdeutsch gesprochen. Bemerkenswert ist dabei die Tatsache, dass bei sechs der Familien die alltäglichen Kommunikationen unter den Eltern zum Zeitpunkt der Untersuchung auf Deutsch erfolgten. Das bedeutet, die sechs betreffenden chinesischen Mütter haben sich nach der Ansiedlung in der Schweiz im Lauf der Zeit erfolgreich deutsche Sprachkenntnisse angeeignet und die Elternsprache in diesen Familien hat somit vom Englischen ins Deutsche gewechselt. Die Elternsprache der zwei weiteren

Familien, die von Isabella und Emma, ist nach wie vor Englisch geblieben aufgrund fehlender oder ungenügender deutscher oder chinesischer Sprachkenntnisse der beiden Elternteile. Die folgende Tabelle stellt diesbezüglich eine klare Übersicht dar.

Tabelle 13: Sprachen zum Kommunizieren unter den Eltern (Elternsprachen)

Kind(er)	Sprache unter den Eltern (Früher)	Sprache unter den Eltern (Jetzt)
Kevin	Englisch	Hochdeutsch und Schweizerdeutsch gemischt
Isabella	Englisch	Überwiegend Englisch (ab und zu auch gemischt mit Hochdeutsch)
Sarai	Englisch und Chinesisch	Hochdeutsch und Schweizerdeutsch gemischt, manchmal auch Englisch und Chinesisch
Emma	Englisch	Überwiegend Englisch (selten gemischt mit Hochdeutsch)
Lilly & Linda	Englisch	Hochdeutsch
Phäonie & Delian	Englisch	Hochdeutsch und Schweizerdeutsch gemischt
Oya	Englisch	Hochdeutsch (Chinesisch während dem Besuch der chinesischen Grosseltern)
Maximilian	Hochdeutsch	Hochdeutsch

9.3.2.2 Eltern mit Kind

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, war es für viele der befragten Mütter bzw. Eltern selbstverständlich, nach der Geburt mit dem Kind in ihrer/ihren Muttersprachen zu sprechen. Allerdings waren sich auch manche Mütter am Anfang nicht so ganz sicher, ob sie mit dem Kind in der eigenen Muttersprache oder lieber in der Umgebungssprache oder gar auf Englisch sprechen sollten, das zu jener Zeit sowieso oft die Elternsprache war.

Die Mutter von Kevin berichtete, dass ihr Mann grosses Vertrauen habe, wenn sie mit den Kindern vor ihm auf Chinesisch spreche. Ihr Mann habe kein Problem damit und mache sich auch gar keine Gedanken, dass sie vielleicht etwas Schlechtes über ihn sagen würde. Wenn sie in der Familie zu viert anwesend seien, würden ihr die Kinder meistens auf Schweizerdeutsch antworten, so dass der Vater oft den groben Kontext der Gespräche zwischen ihr und den Kindern ohnehin mitbekommen könne. Dadurch fühle er sich noch weniger ausgeschlossen. Wenn die Kinder zum Beispiel auf dem Spielplatz etwas angestellt hätten, belehre sie sie auch auf Chinesisch. Nur in solchen Situationen, wo die Mütter anderer Kinder zu ihnen herüberkommen würden (um etwas abzuklären), würde sie den Müttern

natürlich auf Deutsch erklären, dass sie bereits mit ihrem Kind darüber gesprochen habe bzw. ihm bereits auf Chinesisch gesagt habe, dass sein Verhalten nicht in Ordnung gewesen sei etc. In einem sehr ernsten Fall würde sie ihr Kind auch mal auf Deutsch zurechtweisen, damit die anderen involvierten anwesenden Eltern direkt mitbekommen könnten, dass sie die Sache mit ihrem Kind kläre. (Wörtlich: “我跟小孩说中文的时候我老公很信任，他不会担心我们在后面说他坏话什么的。如果我们四个人都在的时候，小孩都回答我瑞士德语，所以他爸爸都知道大体在说什么，更不会觉得排除在外。或者在小朋友玩耍的地方，如果孩子淘气了做错事了，我也会用中文说他们，如果其他小朋友的妈妈们过来，当然我会用德语跟她们说我已经跟我小孩说过了不应该那样等等。除非是很严重的事情，我也会当场直接用德语说教，好让其他的父母听到我在教训我的小孩了。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 376).

In der Familie von Maximilian herrscht eine ganz andere Sprachsituation. Im Interview fragte ich die Mutter, in welcher Sprache sie im normalen Fall mit Maximilian spreche, wenn sie mit ihm allein zu Hause sei, wie an jenem Nachmittag, wo der Vater nicht anwesend und ich auch nicht bei ihnen zu Besuch war. Darauf hin antwortete bzw. gestand die Mutter ein, dass sie dann eigentlich mit dem Kind Deutsch spreche. Manchmal tue sie dies einfach unbewusst, weil der Sohn immer Deutsch spreche. Selbst wenn sie den Sohn öfter auffordere, Chinesisch zu sprechen, könne sie es eigentlich selber auch nicht immer schaffen, konsequent auf Chinesisch zu sprechen. Dafür nannte die Mutter ein Beispiel; sie erzählte mir, manchmal sei sie allein mit dem Sohn zu Hause gewesen und sie habe ihm bei seinen Hausaufgaben geholfen. Oft habe sie sich selber dabei ertappt, dass sie mit ihm nur Deutsch gesprochen habe. Das sei ihr allerdings jeweils erst später aufgefallen bzw. sie habe dabei oft erst später im Prozess realisiert, dass das so gewesen sei. Sie habe sich auch selber gefragt, warum sie eigentlich die ganze Zeit mit ihrem Kind Deutsch gesprochen habe, und dies sogar einmal, während sie dem Sohn bei seinen chinesischen Hausaufgaben geholfen habe. Die Mutter ist der Ansicht, dass der Grund dafür in der Sprachumgebung liege, denn vor Ort in China sei es nicht so gewesen. Sie sei der Meinung, dass die (deutsche) Sprachumgebung einen sehr grossen Einfluss ausübe. (Wörtlich: “会说德语其实。自己也有时候下意识的觉得，因为他总是说德语嘛，没办法。如果我要求他，其实自己也做不到。比如我单独跟他有时候在家，给他看作业，一直都是说的德语，看着看着，说着说着，我还在想，才反应过来，为什么我在一直跟他说德语啊，而且看的还是中文作业 ((笑))。这语言环境，在中国就不会这样，这语言环境太重要了。”) (Interview, 27. Januar 2017; Anhang II, S. 388).

9.3.2.3 Kind mit Eltern

Die meisten Kinder sprachen zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung mit den Eltern Deutsch − das heisst, sowohl mit ihren Vätern, deren Muttersprache Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch ist, als auch mit ihren chinesischen Müttern, selbst wenn die Mütter sie auf Chinesisch ansprachen. Dennoch gibt es auch einige unter den untersuchten Kindern, die mit ihren Müttern Chinesisch sprechen oder einst oft gesprochen haben.

Zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung antwortete Maximilian seiner Mutter gemäss ihren Erzählungen im Interview zwar auf Deutsch, wenn sie ihn in der chinesischen Sprache anspreche. Es habe allerdings ganz anders ausgesehen, als die Familie in China gelebt habe: Das Chinesisch von Maximilian sei damals sehr gut gewesen, er habe zu jener Zeit jeden Tag praktisch nur Chinesisch gesprochen. Die Familie habe in China ca. zwei Jahre gelebt. Für ein Jahr sei das Kind in einem einheimischen chinesischen Kindergarten gewesen, und für das andere Jahr habe es dann einen deutschen Kindergarten vor Ort besucht. In dem chinesischen Kindergarten sei Maximilian derjenige gewesen, dessen Deutsch am besten gewesen sei, und in dem deutschen Kindergarten sei er wiederum derjenige gewesen, dessen Chinesisch am besten gewesen sei. Nach dem Umzug in die Schweiz habe das Kind dann sofort ins Deutsche als seine Hauptsprache gewechselt. (Wörtlich: “ [...] 国内当然，他中文好的时候，他基本天天都说中文。我们不是呆了两年嘛，一年在中国幼儿园，一年在德国幼儿园，在中国幼儿园是德文最好的，在德国幼儿园是中文最好的 ((笑))。然后回到瑞士就马上德语 。”) (Interview, 27. Januar 2017; Anhang II, S. 388).

Auf die Frage, ob es den Kindern von Anfang an schon bewusst gewesen sei, mit wem sie welche Sprache sprechen sollten, antwortete die Mutter von Kevin, dass besonders der jüngere Bruder von Kevin dies tue: Wenn er zum Beispiel Wasser trinken wollte, habe er dem Vater das auf Schweizerdeutsch gesagt und zu ihr auf Chinesisch. Wenn der Vater ihn gefragt hab, was sie mit ihm gesprochen habe, habe er dem Vater jeweils alles nochmals auf Schweizerdeutsch erzählt. Manchmal habe sie ihn gebeten, seinem Vater etwas weiterzusagen. In einem solchen Fall sei er dann zu seinem Vater gegangen und habe ihm den Inhalt ins Schweizerdeutsche übersetzt, denn er wisse ganz genau, dass der Vater kein Chinesisch sprechen könne. (Wörtlich: “是的，尤其是小的，比如他要喝水，跟爸爸他会用瑞士德语说，跟我就中文。如果他爸爸问他，我跟他说了什么，他会给他爸爸用瑞士德语再说一遍。有时候我会跟他说‘你去跟你爸爸说什么什么’然后他会去他爸爸那里把我说的内容翻译成瑞士德语

说给他听。他很清楚他爸爸不会说中文。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 376).

Dass das bilinguale Kind die Rolle eines kleinen Dolmetschers zwischen den Eltern spielt, kommt auch bei der Familie von Maximilian vor. Seine Mutter berichtete, dass er immer für seinen Vater übersetzt habe, wenn die Familie zum Beispiel in China im Restaurant essen gegangen sei, wenn der Vater etwas habe bestellen wollen oder irgendwas gebraucht habe, habe Maximilian dies der Bedienung jeweils auf Chinesisch gesagt. Sogar wenn andere Leute miteinander gestritten hätten, habe er auch hier seinem Vater übersetzt, worum es gegangen sei, denn er habe alles verstehen können. Fast jeder in seinem Umfeld in China habe ihn gelobt, dass er gut Chinesisch könne. Die netten Komplimente hätten ihm besonders Freude gemacht, um weiter viel Chinesisch zu sprechen, und so spreche man auch sehr gerne mit ihm Chinesisch. Wenn der Vater ihn frage, was die Leute so mit ihm gesprochen hätten, dann erzähle er es ihm noch einmal, indem er alles ins Deutsche übersetze. Das sei sehr lustig und interessant für sie als Mutter, denn früher habe sie immer übersetzt bzw. übersetzen müssen und nun habe ihr Sohn diese Rolle sozusagen von ihr übernommen (und sie entlastet). (Wörtlich: “他现在都会给他爸爸翻译，像我们在中国出去吃饭，他爸爸要什么他都跟人说，或者别人吵个架，他也会跟他爸爸说别人在吵什么 ((笑))，他都听得懂。而且他说的好，人都夸他，他也就特别高兴说中文，然后别人就一直爱跟他说话，然后他爸爸问跟他说什么呢，他就给他爸爸翻译，挺好玩儿的，以前都是我翻译 ((笑))。”) (Interview, 27. Januar 2017; Anhang II, S. 388).

In Bezug auf die Sprachumgebung erzählte mir Isabellas Mutter von der bemerkenswerten Sprachgewohnheit ihrer Tochter, die darauf beharrt habe, Chinesisch mit ihrer Mutter zu sprechen, wenn sie in China gewesen seien, und zwar auch, wenn sie dies nicht unbedingt von der Tochter verlangt oder gewünscht habe. Zum Beispiel in Hainan[108] habe sie nicht gewollt, dass ihre Tochter dort immer Chinesisch spreche, denn es gebe gewisse private oder geheime Sachen, über die sie mit ihrer Tochter lieber auf Deutsch reden wolle. Aber wenn sich die Tochter in derjenigen Sprachumgebung befinde, wolle sie nicht mehr Deutsch sprechen. Es sei denn, sie stehe ihrem Vater oder Bruder gegenüber. (Wörtlich: “ [...] 像在海南，其实我倒不希望她说中文，你知道为什么，因为有些秘密的事，我就想跟她用德语说，然后她 ((笑))，

[108] Eine chinesische Provinz im Süden Chinas (海南省), die die Heimat der Mutter von Isabella ist.

她到了那个环境就都是汉语，她就不想再说德语了，除非她面对她爸爸或弟弟。”) (Interview, 23. September 2016; Anhang II, S. 380).

9.3.2.4 Familiensprache

Bei den meisten untersuchten Familien ist die sog. Familiensprache, wenn alle Familienmitglieder anwesend und in die Gespräche involviert sind, die Umgebungssprache bzw. die Majoritätssprache. Diese ist je nach der Muttersprache des betreffenden Familienvaters Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch. Die einzige Ausnahme stellt die Familie von Sarai dar, weil der Vater sehr gute chinesische Sprachkenntnisse besitzt.

Die Mutter von Phäonie und Delian berichtete, wenn sie komplett zu viert seien, spreche sie dann Deutsch, denn somit könnten sie sich alle untereinander besser verständigen. (Wörtlich: “ [...] 但是我有一点，就是我们四个人的时候，我就讲德语，因为这样子大家都比较好理解。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 379).

In Anwesenheit des Vaters würde die Mutter von Kevin, wie sie erzählte, das Gesprochene für den Vater nochmals ins Deutsche übersetzen, wenn der Inhalt des Gesprächs zwischen ihr und den Kindern auch den Vater betreffe. Somit könne der Vater auch mitbekommen, worum es im Gespräch gehe. (Wörtlich: “如果我跟孩子说话的内容也涉及到他们父亲的，我会之后再用德语给他翻译一遍，好让他也知道说了什么。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 376).

Auf die Frage, welche Sprache in der Regel die Familiensprache sei, wenn ihr Mann nach Hause komme, antwortete die Mutter von Lilly ohne Zögern, dass sie dann fast immer Deutsch sprechen würden (Wörtlich: “现在如果先生回来了... 德语，几乎是德语。”) (Interview, 24. November 2016; Anhang II, S. 385).

In der Familie von Sarai verlangt der Vater nicht, dass alles auf Deutsch bzw. Schweizerdeutsch gesprochen wird, wenn alle Familienmitglieder anwesend sind, so berichtet seine Ehefrau, denn er verstehe Chinesisch sehr gut. Manchmal fange er einfach selber an, auch Chinesisch (mit) zu reden, und dabei korrigiere Sarai je nachdem die Aussprache ihres Vaters. Der chinesische Wortschatz von Sarai sei zwar nicht so gross, aber ihre Aussprache sei nicht schlecht, so die Mutter. Sarai korrigiere daher die Aussprache ihres Vaters (Wörtlich: “不会，他有时候就自己开始说中文，因为中文听得懂，然后盼兮会纠正她爸爸的发音，因为

她词汇虽然不是那么多，但是她发音还不错，她会纠正他的发音 ((笑))。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 382).

9.3.2.5 Geschwistersprache

Die Geschwistersprache ist in der Regel die stärkere Sprache, in der die Kinder bessere Sprachkompetenzen besitzen. Unter den Geschwistern befinden sich die Kinder in einer freien Sprachumgebung ohne Anforderungen oder Wünsche von aussen. Daher verwenden sie untereinander in der Regel auf eine natürliche Art und Weise die Sprache, in der sie sich am wohlsten fühlen und am besten ausdrücken können.

Wie ich während der Untersuchungen bei den Familien, die mehr als ein Kind haben, beobachten konnte, sprechen die Kinder mit ihren Geschwistern nur auf Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch. Auf meine Frage hin haben die Mütter jeweils auch bestätigt, dass die Geschwister im Alltag im normalen Fall nicht auf eine natürliche Art und Weise untereinander auf Chinesisch kommunizieren würden. Alle befragten Mütter waren sich einig, dass die Majoritätssprache in der Umgebung einflussreich und entscheidend sei.

9.3.2.6 Kind mit Grosseltern von mütterlicher Seite

Die Untersuchung zeigt einen wichtigen Punkt auf, von dem man zwar Kenntnis hat, dem aber in der Praxis aus verschiedenen Gründen oft nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wird: Es geht dabei um die Tatsache, dass wenn man sich in der sprachlichen Umgebung einer Zielsprache befindet, in der man keine andere Sprachwahl hat, als die Zielsprache zu verwenden, um mit seinen Mitmenschen zu kommunizieren und sich gegenseitig überhaupt verständigen zu können, dies einen viel schnelleren und erfolgreichen Spracherwerb fördert.

Viele der befragten Mütter äusserten während des Interviews, dass sie die Besuche ihrer Eltern aus China in höchstem Masse schätzen würden: In erster Linie selbstverständlich wegen der Sehnsucht nach den Eltern und dem Familienzusammentreffen. Ein anderer Mehrwert liege darin, dass sich diese Besuche auch sehr positiv auf den chinesischen Spracherwerb ihrer Kinder auswirken würden.

In den meisten Fällen sind die intergenerationellen Beziehungen zwischen den Grosseltern und den Enkelkindern bekanntlich sehr vertraut, insbesondere wenn es sich dabei um Kleinkinder oder jüngere Kinder handelt. Wenn die Grosseltern aus China in der Schweiz zu Besuch sind, müssten die Kinder mit ihnen Chinesisch sprechen, um sich zu verständigen.

Mit ihren chinesischen Müttern könnten die Kinder auch Deutsch sprechen, ohne die Kommunikation zu beeinträchtigen, das geht allerdings mit den Grosseltern aus China nicht. Die Kinder können also effektiv nicht auswählen, da eine andere Sprachwahl schlichtweg nicht vorhanden ist. Die Kommunikation zwischen ihnen und ihren Grosseltern ist sozusagen auf die chinesischen Sprachkenntnisse der Kinder angewiesen. Somit trägt es dazu bei, dass die Kinder unter diesen Umständen sehr motiviert sind und sich dabei auch Mühe geben, mit ihren Grosseltern Chinesisch zu sprechen und dabei gleichzeitig (unbewusst) davon profitieren, von den Grosseltern Chinesisch zu lernen.

Kevin und sein jüngerer Bruder wissen, wie ihre Mutter erzählte, dass wenn die Grossmutter mütterlicherseits in die Schweiz zu ihnen komme, sie Chinesisch mit ihr reden müssten, weil die Grossmutter weder Deutsch noch Englisch spreche. (Wörtlich: “他们知道，如果外婆，就是我妈妈来了，他们也必须跟她说中文，因为外婆既不会德语也不会英语。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 376). Das Gleiche gilt auch für Phäonie und ihren Bruder. Wenn ihre Grossmutter aus China sie besuchen komme, so ihre Mutter, würden die Kinder von sich aus sehr viel Chinesisch mit ihr sprechen, daran seien die Kinder auch schon längst gewöhnt. (Wörtlich: “外婆来了的话，他们跟外婆交流中文很多的，他们早都习惯了。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 379). Auf die Frage, ob Maximilian von sich aus proaktiv Chinesisch spreche, wenn die Grosseltern in die Schweiz kommen, antwortete die Mutter, dass es dann für den Sohn selbstverständlich sei, mit den Grosseltern Chinesisch zu sprechen, da er auch keine andere Wahl habe. Die Mutter berichtete ausserdem, wenn ihre Eltern in der Schweiz zu Besuch seien, hätten diese nicht viel anderes zu tun (als mit der Familie beisammen zu sein) und würden vor allem viel Zeit mit dem Enkelkind verbringen und sich viel miteinander unterhalten. Jedenfalls habe der Sohn jedes Mal, wenn er einige Zeit mit den Grosseltern verbracht habe, immer sehr schnell grosse Fortschritte im Chinesischen gemacht. (Wörtlich: “可以，那当然的，因为没别的选择只能说中文，而且如果他们来了也没别的太多事儿干，也就是在一起说话，反正如果他跟我父母待一段时间，他的中文就提高特别快。”) (Interview, 27. Januar 2017; Anhang II, S. 388).

9.3.2.7 Kind mit der Aussenwelt

Die befragten Mütter berichteten, dass ihre Kinder je nach Gegenüber zwischen den verschiedenen Sprachen wechseln würden, die sie allerdings auf unterschiedlichem Niveau beherrschen würden. Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der von den untersuchten Kindern genutzten Sprachen, je nach Interaktionspartner, dar.

Tabelle 14: Von den bilingualen Kindern genutzte Sprachen ausserhalb der Familie

Kind	Mit Schulfreunden und Nachbarkindern	Mit Erwachsenen in der Umgebung, oder mit Fremden	Mit Verwandten, Freunden, Bekannten der Mutter	Mit Verwandten, Freunden, Bekannten des Vaters
Kevin	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch	Schweizerdeutsch
Isabella	Schweizerdeutsch Englisch	Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch	Schweizerdeutsch Hochdeutsch
Sarai	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch Englisch	Schweizerdeutsch
Emma	Hochdeutsch Schweizerdeutsch : eher passiv	Hochdeutsch Schweizerdeutsch: eher passiv	Hochdeutsch Chinesisch: eher passiv Englisch	Hochdeutsch Schweizerdeutsch: eher passiv
Lilly	Hochdeutsch Schweizerdeutsch	Hochdeutsch Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch Englisch	Hochdeutsch Schweizerdeutsch
Linda	Hochdeutsch Schweizerdeutsch : eher passiv	Hochdeutsch Schweizerdeutsch: eher passiv	Hochdeutsch Chinesisch: eher passiv	Hochdeutsch Schweizerdeutsch: eher passiv
Phäonie	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch	Schweizerdeutsch
Delian	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch	Schweizerdeutsch
Oya	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch	Schweizerdeutsch
Maximilian	Hochdeutsch	Hochdeutsch	Chinesisch Hochdeutsch Englisch	Hochdeutsch

9.3.2.8 Die dritte Sprache des Kindes

An dieser Stelle ist der Sprachgebrauch einer dritten Sprache des Kindes ebenfalls erwähnenswert. Es handelt sich dabei um die englische Sprache. Wie in einem früheren Kapitel bereits dargestellt wurde, war die Elternsprache von sieben der acht untersuchten Familien die englische Sprache, bevor fünf chinesische Mütter später auch Kenntnisse der deutschen Sprache erworben haben. In zwei Familien sprachen die Eltern zum Zeitpunkt der Untersuchung miteinander nach wie vor Englisch. Das heisst, diese in der Schweiz lebenden deutsch-chinesischen bilingual aufwachsenden Kinder der untersuchten binationalen Familien sind von klein auf effektiv drei Sprachen ausgesetzt gewesen. Sie sind sozusagen neben dem Erlernen des Deutschen und des Chinesischen ebenfalls mit dem Englischen (Elternsprache) gross geworden, selbst wenn sich der Sprachkontakt bei der letzteren Sprache auf eine rein passive Form beschränkt hat.

Wie bereits erwähnt, ist die Familie von Isabella eine dieser zwei untersuchten Familien, in denen die Elternsprache bis heute überwiegend immer noch Englisch ist. Die Mutter von Isabella berichtete, als die Familie früher in Shanghai gelebt habe, hätten sie eine philippinische Hausangestellte gehabt, die von 9 Uhr morgens bis 9 Uhr abends im Haus gewesen sei. Diese Hausangestellte habe Englisch gesprochen. Die Eltern hätten ebenfalls miteinander Englisch gesprochen und miteinander abgesprochen, dass sie sprachlich beim Englischen bleiben wollten - zum einen, um dem Kind eine familiäre (englische) Sprachumgebung anzubieten, zum anderen auch, weil sie manchmal unter sich einige geheime Dinge besprechen wollten, die das Kind nicht mitbekommen sollte. Aber die Mutter offenbarte im Interview, dass die Eltern aktuell vor Isabella eigentlich nichts mehr geheim halten könnten, denn sie werde die Eltern oft fragen, was sie gerade (auf Englisch) gesprochen hätten, und verlange auch, dass sie ihr Englisch beibringe. Beim Sprachenlernen sei Isabella ziemlich schnell. Mit einem anderen Kind, das weder Chinesisch noch Deutsch könne, werde sie versuchen, mit ihm auf Englisch zu kommunizieren, wie z. B. mit dem Kind einer befreundeten amerikanisch-chinesischen Familie, das nur sehr wenig Deutsch und nicht so gut Chinesisch könne. (Wörtlich: “ [...] 在上海有个菲律宾阿姨，从早 9 点到晚 9 点，她说英语，加上我们两个也说英语。我们老早商量过，还是保持说英语，第一个是给他们一个语境，第二个是我们有时候也想说一些秘密的事情不想让她都听懂 ((笑)) 。但现在对她已经没秘密了，她常常会问你说的什么，要求我教她英语 [...] 她语言方面还是很快的，如果现在一个小孩，不会汉语不会德语，她就尝试跟他说英语。比如我们有个家庭是汉语和英语的，美语的，然后这个孩子的德语只会一点点，汉语又不够好，她就跟他说英语。”) (Interview, 23. September 2016; Anhang II, S. 380).

Die Situation, in der die Eltern die englische Sprache verwenden, um selektiv zu verhindern, dass ihre Kinder etwas Bestimmtes verstehen, betrifft auch die Familie von Sarai. Die Mutter von Sarai berichtete, bevor sie und ihr Mann geheiratet hätten und in einer Beziehung gewesen seien, hätten sie in China am Anfang Englisch miteinander gesprochen, später dann sowohl Englisch als auch Chinesisch. Nachdem sie ihr erstes Kind bekommen hätten, hätten sie vor allem dann mit Absicht Englisch gesprochen, wenn sie nicht gewollt hätten, dass das Kind sie verstehen könnte. Die Mutter gab allerdings im Interview zu, dass dieser Trick aktuell nicht mehr nützlich sei, weil die Tochter momentan die englische Sprache ganz gut verstehen könne. Ausserdem lerne sie auch in der Schule Englisch. (Wörtlich: “谈恋爱的时候我们说英文，后来就英文和中文，再后来有了孩子的时候，不想让她听懂，就用英文，不过现

在基本上也没用了，因为她基本上也听得懂。而且她现在学校也在学英语。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 382).

In der anderen Familie, in der die Elternsprache aktuell nach wie vor Englisch geblieben ist, sieht die Mutter diese Situation als eine Art Vorteil für ihre Kinder. Die Mutter von Emma berichtete, dass sie und ihr Mann schon immer miteinander Englisch gesprochen hätten. Aktuell könne es vorkommen, dass es ab und zu mit Deutsch gemischt sei. Sie finde ihre familiäre Sprachumgebung vorteilhaft für die Kinder, denn die Tochter könne sozusagen ihr Hörverständnis üben, wenn die Erwachsenen Englisch sprechen würden. Da die Tochter sehr wahrscheinlich dabei immer sehr genau zugehört und somit alles gut aufgenommen habe, sei sie aktuell in ihrer Klasse diejenige mit den besten Englischkenntnissen. (Wörtlich: “我们大人之间开始说的是英文，后面讲的大多数也还是英文，现在偶尔会夹着德语，但是也有好处，我们在一边讲，她听着，可能全部都听进去了，现在她的英文是全班最好的。”) (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 383).

9.3.2.9 Täglicher Gebrauch des Chinesischen durch das Kind

Die tägliche Anwendung der chinesischen Sprache liegt bei den untersuchten Kindern in den meisten Familien gemäss den Aussagen der Mütter bei weniger als 30% des gesamten sprachlichen Gebrauchs der Kinder. Konkret bei drei Kindern (Kevin, Isabella und Maximilian) liegt der Anteil des aktiv gesprochenen Chinesischen jeweils bei 20% bis 25% des gesamten Sprachgebrauchs. Bei den beiden anderen Kindern (Sarai und Oya) reduziert sich der Anteil auf 10%. Bei Emma macht der Gebrauch der chinesischen Sprache im Alltag nur noch 5% aus.

Eine positive Ausnahme stellt die Familie mit Phäonie und Delian dar: Die beiden Kinder verwenden in ihrem Alltag zu 40% die chinesische Sprache. Im Vergleich dazu stellt die Familie mit Lily und Linda gerade den gegenseitigen Pol dar: Die alltägliche Anwendung des Chinesischen liegt bei den zwei Mädchen lediglich bei ca. 1%. Die Kinder sprechen im Alltag sozusagen kaum Chinesisch. Die Mutter von Lilly und Linda sagte zusätzlich zu diesem symbolischen Prozentsatz, dass ihrer Meinung nach (nur) Deutsch die Muttersprache ihrer Kinder sei und Chinesisch sei für sie schlussendlich auch nur eine Fremdsprache.

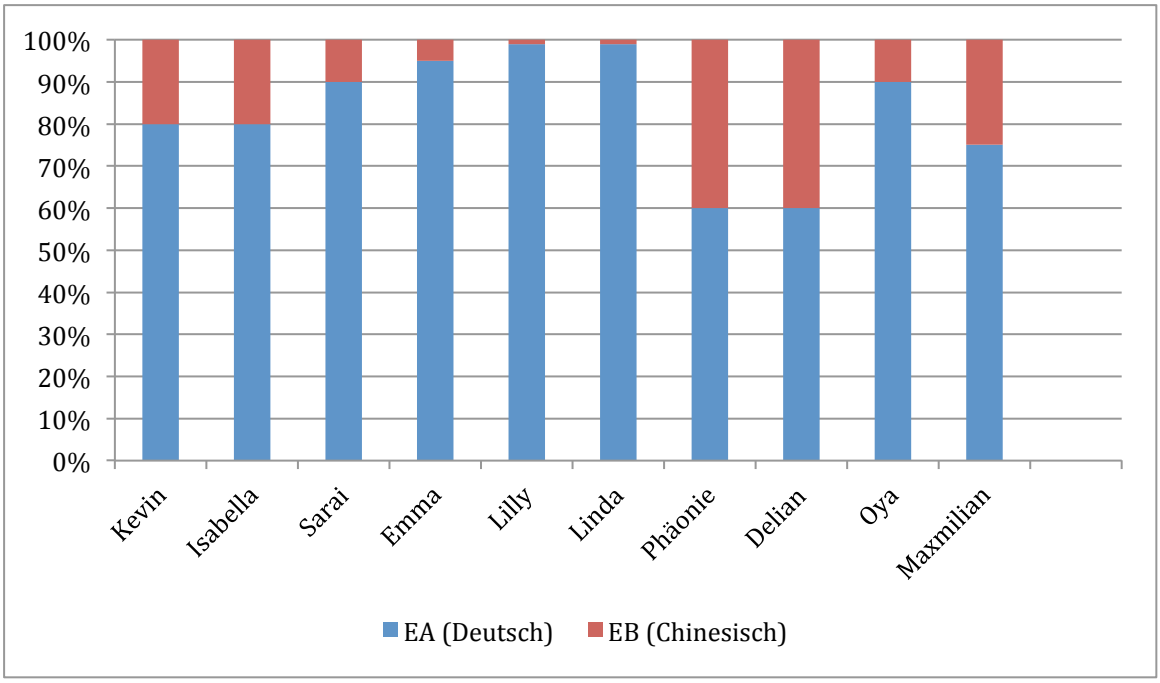


Abbildung 7: Unterschiedlicher Gebrauch der beiden Sprachen im Alltag der Kinder

Die Korrelation zwischen den täglichen Anwendungen der beiden Sprachen der untersuchten Kinder und ihrer gezeigten unterschiedlichen Sprachkompetenzen liess sich während der Untersuchung gut beobachten: Das Niveau der Sprachkompetenz der untersuchten Kinder ist auf den entsprechenden alltäglichen Sprachgebrauch zurückzuführen.

9.3.3 Förderung der Zweisprachigkeit

Dass der Förderung der deutsch-chinesischen Zweisprachigkeit in der Schweiz aktuell bei den Eltern in den betreffenden binationalen Familien viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, hat meiner Meinung nach zwei wichtige Hintergründe: Zum einen wirkt sich die multilinguale Umgebung der Schweiz fördernd auf die Vielfältigkeit der gesprochenen Sprachen im Lande und ebenfalls auf die Erziehung zur Mehrsprachigkeit aus. Zum anderen ist dieser Umstand auch auf den immer bedeutenderen Stellenwert der chinesischen Sprache zurückzuführen, wie es von einer der untersuchten Familien zum Ausdruck gebracht wurde („Die Sprache der Zukunft“). Nach Kielhöfer und Jonekeit (1995, S. 24) sind soziolinguistische Motive der wichtigste mitbedingende Faktor für die Einstellungen zur Zweisprachigkeit. Das soziale Ansehen einer Sprache, auch Sprachprestige genannt, das im engen Zusammenhang mit der ökonomischen und politischen Bedeutung dieser Sprache steht, ist im Rahmen dessen eine besonders wichtige soziolinguistische Erwägung. Dem zufolge wird ein bestimmter Spracherwerb in der Gesellschaft positiv aufgenommen und gar angestrebt, wenn die betreffende Sprache diesbezüglich einen hohen Wert repräsentiert. Grosjean (1982) vertritt

ebenfalls die Meinung, dass vor allem bedeutende, höher angesehene Sprachen gelernt würden.

9.3.3.1 Familiäre Förderung der Zweisprachigkeit

Bedenken gegenüber der Zweisprachigkeit waren bei den untersuchten Familien kaum wahrzunehmen. Allerdings ward in manchen Fällen auch die Rede von einer liberalen Spracherziehung bzw. -entwicklung, also ohne ‚etwas erzwingen zu wollen'. In nur wenigen Fällen wurde ausserdem eine zeitliche Verzögerung hinsichtlich der Sprachentwicklung erwähnt, die jedoch nicht als generelles Bedenken zum Thema bilingualer Spracherwerb geäussert wurde.

An dieser Stelle möchte ich als ein Zwischenergebnis der Untersuchung schon einmal eine phasenweise kurze Zusammenfassung geben: Wie in den vorherigen Kapiteln erläutert, müssen im Hinblick auf eine Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder vor allem einerseits die sichtbare Wertschätzung der beiden Elternteile sowie andererseits deren klare Darstellung des praktischen Nutzens und Mehrwerts der Zweisprachigkeit den Kindern gegenüber erfolgen. Die Eltern sind die ersten und die engsten Bezugspersonen ihrer Kinder, zugleich sind sie auch ihre ersten sprachlichen Vorbilder. Nur eine anerkennende und unterstützende Haltung der Eltern gegenüber der Zweisprachigkeit der Kinder kann als eine begünstigende Grundlage für ihre gute bilinguale Entwicklung dienen.

Bei einer starken Abneigung oder gar Verweigerung des Kindes in Bezug auf eine Sprache ist es nicht hilfreich, weiterhin das bisherige bilinguale Spracherziehungsmuster gegenüber dem Kind beizubehalten. Denn das kann auf Dauer das Eltern-Kind-Verhältnis negativ beeinflussen. In einer solchen Situation ist es ratsam, die Methode der Förderung der Zweisprachigkeit des Kindes anzupassen. Demzufolge sollten die Eltern eine perzeptive bzw. passive Zweisprachigkeit des Kindes akzeptieren bzw. akzeptieren, dass das Kind eine Sprache zwar gut versteht, aber in einer anderen Sprache antwortet. Dieser kurzfristige Kompromiss für die bilinguale Sprachentwicklung eines Kindes ist sinnvoll und nützlich, da man von einem aktiven Gebrauch der betreffenden Sprache zu einem späteren Zeitpunkt ausgehen kann, weil während der Zeit sowohl die aktiven Sprachinputs der Eltern als auch die passiven Sprachkenntnisse des Kindes vorhanden sind.

Zu den momentanen passiven chinesischen Sprachkenntnissen ihrer Kinder sowie zu ihrer zukünftigen Planung der bilingualen Sprachförderung haben die befragten Mütter jeweils ihre Gedanken geäussert.

Die Mutter von Emma hält es für nötig, die Kinder regelmässig nach China mitzunehmen. Sie nehme sich immer vor, mindestens einmal pro Jahr mit den Kindern nach China zu reisen. Zudem überlege sie als eine weitere Möglichkeit, dass sie die Kinder später während des Aufenthalts in China eine lokale Institution für z. B. zwei Wochen besuchen lasse. Die Institution könne einfach ein einheimischer Kindergarten oder eine einheimische Schule sein. Dies sei dann eine Art von Immersion. (Wörtlich: "所以还是要定期带回去我觉得，我都争取一年一次带回去。还有一个办法就是，我想以后带他们回去让他们在学校里面呆两个礼拜，就本地幼儿园或学校穿插一下。") (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 384).

Die Überlegung bezüglich des Besuchs einheimischer Schulen in China äusserte im Interview ebenfalls die Mutter von Oya. Allerdings denkt sie dabei an ein anderes Zeitfenster als die Mutter von Emma: Sie ist der Meinung, wie auch immer die Chinesischkenntnisse ihrer Tochter momentan seien, dass sie zumindest bereits Grundkenntnisse in dieser Sprache habe. Oya sei jetzt noch ein 10-jähriges jüngeres Kind. Es gebe hier in der Schweiz das sog. ‚Zwischenjahr'; sie überlege sich, Oya später genau während dieses Zeitfensters nach China zu bringen, damit ihre Tochter einen Sprachaufenthalt vor Ort für z. B. ein Jahr absolvieren könne. (Wörtlich: "我觉得不管怎么样吧，有个基础，将来 ... 因为她年龄小嘛，10 岁，他们这边有很多什么 Zwischenjahr，我在想将来让她回趟中国，修个一年半年的。") (Interview, 30. Dezember 2016; Anhang II, S. 387).

Die Mutter von Phäonie und Delian berichtete, dass sie das Chinesisch-Lernen bei ihren Kindern nicht habe erzwingen wollen, die Kinder würden Chinesisch überwiegend dadurch lernen, dass sie diese Sprache im Alltag einfach sehr viel mit ihr sprechen und anwenden würden. Sie als Mutter habe sonst keine zusätzliche Anforderung an ihre Kinder, wie z. B., dass die Kinder viele chinesische Schreibübungen machen sollten oder Ähnliches. Sie lasse es langsam angehen und meinte ausserdem, es komme schon noch alles mit der Zeit. Man könne unmöglich von den bilingualen Kindern erwarten, Chinesisch so zu lernen wie die monolingualen Kinder in Schulen in China. Sie plädierte dafür, wenn die Kinder älter würden, könnten sie ihre chinesischen Kenntnisse bei Interesse immer noch verbessern und vertiefen. (Wörtlich: "他们就日常生活中说嘛，我没有任何附加的，你必须给我写干嘛干嘛，慢慢来呗，

你也不可能像国内那样要求几年级的小朋友学中文，以后长大了有兴趣再深入。”) (Interview, 28. November 2016; Anhang II, S. 379).

Die Mutter von Isabella zeigte ebenfalls eine gute Portion von Gelassenheit bezüglich der chinesischen Sprachförderung ihrer Tochter. Die Kinder seien die meiste Zeit mit ihr zusammen. Obwohl sie relativ hohe Ansprüche an die Kinder habe, verlange sie (aktuell) nicht von ihnen, dass sie chinesische Schriftzeichen schreiben müssten, aber sie müssten zumindest Chinesisch sprechen können. Der jüngere Sohn habe eine sehr gute Aussprache im Chinesischen, teilweise würden die Kinder allerdings die vier chinesischen Töne nicht so gut beherrschen. Zuerst wolle sie den Kindern vor allem eine chinesische Sprachumgebung anbieten. Die Aussprache ihrer Tochter werde sie mit der Zeit korrigieren bzw. verbessern. (Wörtlich: “他们跟着我比较多，虽然我对他们要求比较高，但写不要求，但至少你要会说，小的发音很好。有时候他们四声不是那么 ... 先给他们一个环境，我慢慢的女儿再纠正她的发音。”) (Interview, 23. September 2016; Anhang II, S. 381).

Andere Mütter im Rahmen der Untersuchung äusserten sich in den Interviews auch deutlich dagegen, die Kinder bei der bilingualen Spracherziehung zu etwas zu zwingen. Die Mutter von Lilly und Linda berichtete, dass sie ihre Kinder momentan nicht zwinge, Chinesisch zu sprechen. Nur einmal die Woche mache sie mit den Kindern zu Hause einen chinesischen Unterricht, der jeweils nur eine halbe Stunde dauere. Aber ihr gefalle es sehr gut, wenn die Kinder an Veranstaltungen teilnehmen könnten, die mit der chinesischen Sprache oder Kultur zu tun hätten und die Kinder positiv beeinflussen würden. Der chinesische Verein in St. Gallen sei zum Beispiel eine ganz nette Organisation mit einem aufrichtigen Engagement. Sie nehme daher ihre Kinder jedes Jahr dreimal mit zu den Events dieses Vereins, wie z. B. zum Frühlingsfest (Chinesisches Neujahr) oder zum Drachenbootfest etc. Alle Kinder dort würden sich bereits kennen, und das gelte auch für deren Eltern, das finde sie sehr gut. (Wörtlich: “我现在中文不逼她们，就一个星期安排一次，就半个小时。但是我觉得我还是喜欢给小朋友看一些, 参加一些中文，中国文化的 positiv 的活动，像 St. Gallen 的中国人协会，办的比较真诚的，所以我每年都会带小孩去三次，春节或端午节什么的，小朋友之间也认识，家长之间也认识，我觉得这个很好的。”) (Interview, 24. November 2016; Anhang II, S. 385).

Kinder lernen Sprachen bekanntlich aus ganz unkomplizierten und praktischen Gründen: Zum einen für die alltägliche Kommunikation, für die sie eine Sprache unbedingt brauchen, zum anderen schauen und erkennen sie dabei, ob Menschen in der Umgebung die Sprache

ebenfalls benutzen bzw. ob sie anders sprechen oder anders sind als die Mitmenschen. Um eine Abneigung vor der betreffenden Sprache zu verhindern, kann es daher hilfreich sein, eine Motivation für die Kinder zu finden bzw. sie zu etwas anzuregen, das für sie in diesem Kontext einen praktischen Nutzen hat.

Die Mutter von Emma äusserte die Meinung, dass die Motivation der Kinder eine sehr grosse Rolle dabei spiele, ob sie Chinesisch sprechen oder lernen, darum habe sie die Kinder im ersten Chinesisch-Unterricht gebeten, aufzuschreiben, warum sie jeweils Chinesisch lernen möchten. Die Kinder hätten dann einige Gründe genannt, wie zum Beispiel ‚Ich möchte mit den Grosseltern sprechen können', ‚Ich möchte, dass der Grosspapi mir neue Spielzeuge kauft', oder ‚Ich möchte chinesisches Essen essen' etc. Seitdem habe sie den Kindern diese schriftlichen Formulierungen der von ihnen selber aufgeschriebenen Gründe immer wieder mal gezeigt und somit die Kinder daran erinnert, warum sie Chinesisch lernen möchten. (Wörtlich: "所以我第一节课中文课就让他们写为什么要学中文，然后他们写了，‘要跟外公外婆讲话’，‘要让外公给我买玩具’((笑))，‘要吃中国菜’((笑))，都有各种理由，然后我以后不时的把这些原因拿出来，说‘来来来，看看，你们为什么要学中文’。") (Interview, 26. September 2016; Anhang II, S. 384).

Aus Sicht der Mutter von Kevin ist die chinesische Sprache für ihre Kinder ähnlich wie eine Fremdsprache. Sie erklärte weiter: Wenn Erwachsene Fremdsprechen lernen würden, könnten sie oft vieles gut verstehen, aber es sei oft schwieriger, selber zu sprechen, darum könne sie ihre Kinder in diesem Aspekt gut verstehen, wenn sie beim Chinesisch-Sprechen Mühe oder Abneigung zeigen würden. Dazu komme noch, dass sie als Mutter leider selber sehr wenig Zeit zur Verfügung habe, um den Kindern Chinesisch zu Hause aktiv beizubringen. Dies begünstige eine familiäre Förderung der bilingualen Spracherziehung natürlich nicht. Sie berichtete, dass ihre Kinder Chinesisch vor allem sprechen und verstehen könnten. Lesen und schreiben könnten sie es hingegen kaum. Sie bringe den Kindern manchmal die chinesischen Schriftzeichen mit Lernkarten bei, aber das nehme sehr viel Zeit in Anspruch, die sie oft nicht habe. Ausserdem sei sie die einzige Person, die solche chinesischen Lernstunden mit den Kindern machen könne. Die Grosseltern väterlicherseits könnten dies logischerweise nicht übernehmen, nicht einmal ihre eigene Mutter. Sie sei sich bewusst, dass die Kinder nicht genug gefordert seien, Chinesisch zu lernen. (Wörtlich: "孩子们主要会听和说，读和写几乎不行。有的时候我会用学习卡教他们中文字，但是这个很需要时间，我常常没这个时间。而且只

有我可以教他们，他们的爷爷奶奶或者我妈妈都不行。我自己是知道的，对孩子们的中文学习的支持力度不够。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 377).

9.3.3.2 Förderung durch externe Institution

Neben der familiären Sprachförderung der bilingualen Kinder nehmen auch manche Familien externe Förderungsangebote in Anspruch. Während vier der untersuchten Familien gute bis sehr gute Erfahrungen mit extra Chinesisch-Lernstunden ausserhalb der Familie für die Kinder gemacht haben bzw. es weiterhin positiv erleben dürfen, äusserten sich drei Familien negativ und ablehnend in Bezug auf die für Kinder angebotenen Chinesischkurse auf dem Markt. Eine Familie verhielt sich in dieser Frage eher neutral und wäre prinzipiell offen für geeignete Kurse als externe Förderung.

Die vier Familien, die positive Erfahrungen mit extra Chinesisch-Lernstunden ausserhalb der Familie gemacht haben, sind nach ihren Angaben unter sich gut organisiert: Sie haben das verfügbare HSK-Angebot in der Schweiz gern in Anspruch genommen und die regelmässigen Chinesisch-Lernstunden für ihre Kinder sozusagen selber zustande gebracht. Von diesen vier Familien sind zwei Lerngruppen mit je zwei Familien unterwegs. Die Familie von Sarai und die Familie von Emma kennen sich gut und gehören zu derselben Lerngruppe, und so verhält es sich auch bei der Familie von Oya und der Familie von Maximilian. Bei den beiden Lerngruppen haben sie jeweils via Social Media à la ‚Chinese-community-networking' eine geeignete Chinesisch-Lehrerin vorgestellt bzw. empfohlen bekommen, und zwar eine in der Schweiz lebende Chinesin. Diese verfügt über die geforderten Qualifikationen als Chinesisch-Lehrerin mit einem entsprechenden Diplom und war auch bereits in der Lehre tätig. Beide Lerngruppen haben ein passendes Klassenzimmer vom Kanton kostenlos zur Verfügung gestellt bekommen und organisieren selbständig die regelmässigen Chinesisch-Stunden für ihre Kinder, meistens am Mittwochnachmittag. Bezüglich gemeinsamer verfügbarer Zeit, in den Schulferien, für Urlaubsplanungen usw., sprechen sie sich immer mit anderen befreundeten deutsch-chinesisch-sprachigen Familien ab, deren Kinder ebenfalls in diesen beiden Lerngruppen sind. Die Lerngruppen haben gemäss den Interviews bis jetzt sehr gut funktioniert, eine davon hat sogar bereits eine erfolgreiche fünfjährige Geschichte hinter sich, und zwar mit derselben Lehrerin sowie mit denselben sieben bis acht Kindern wie ganz am Anfang. Die Mutter von Oya erklärte mir im Interview, dass sie zu Beginn der Organisation einen Verein gegründet hätten und diesen dann auch dementsprechend hätten registrieren lassen, so dass sie die staatliche bzw. die kantonale Unterstützung der HSK-Förderung

erhalten hätten. Danach hätten sie bei den Luzerner Primarschulen wegen eines möglichen Lehrraums angefragt und kurz darauf ein Klassenzimmer bei einer guten Gelegenheit zu diesem Zweck zur Verfügung gestellt bekommen. Alle Mütter aus den vier Familien äusserten sich sehr positiv und wertschätzend über die Chinesisch-Lehrerin ihrer Kinder. Die Lehrerin verfüge über sowohl fachliche als auch didaktische Kenntnisse und sei in vielerlei Hinsicht sehr sympathisch. Den Kindern gefalle sie sehr und sie seien daher auch sehr motiviert, immer wieder zu ihr in den Chinesisch-Unterricht zu gehen, und würden die Sprache dabei mit viel Spass lernen.

Die starke Abneigung oder gar Ablehnung einiger Familien gegenüber den chinesischen Sprachschulen ist entweder auf direkte oder indirekte schlechte Erfahrungen zurückzuführen. Die Gründe dafür sind gemäss den befragten Müttern vor allem die fehlenden passenden Angebote auf dem Markt, die häufig mangelnde Qualität der angebotenen (kommerziellen) Sprachkurse sowie die unklare bzw. teilweise gar chaotische Gruppierung der Klassen.

Die Mutter von Kevin berichtete, dass ihre Kinder keine chinesische Sprachschule besuchen würden. Ausser mit ihr (zu Hause) hätten die Kinder keine anderen Gelegenheiten, Chinesisch zu lernen und zu üben. Der Grund dafür sei, dass es keine geeignete chinesische Sprachschule in der Zentralschweiz gebe, welche auf Kinder aus Schweizer-chinesischen Familien als Publikum abziele und ihren Chinesisch-Unterricht dementsprechend konzipiert bzw. zugeschnitten habe. Anscheinend gebe es solche Schule(n) in Zürich. Die Mutter von Kevin sagte dazu noch, dass das Zielpublikum der aktuellen Angebote für Chinesisch-Unterricht von den meisten, eigentlich fast allen Sprachschulen (in der Umgebung) monolinguale Schweizer Kinder seien, die an der chinesischen Sprache interessiert seien. Sie habe gehört, in Kriens sei neulich eine neue Lernklasse eröffnet worden, die bilinguale Kinder wie Kevin als Zielpublikum anziehen möchte und den Kindern vor allem die chinesischen Schriftzeichen beibringen könne. Sie werde sich dort erkundigen, wie es dort genau sei. (Wörtlich: “他们不去上中文学校，除了跟我，他们也没有其他机会学习和练习中文。Zentralschweiz 也没有一个适合的中文学校是把瑞中混血小孩作为主要教学对象来设计和进行中文教学的。好像在苏黎世有这样的... 大多数中文学校，其实基本都是，他们的课程主要是针对有兴趣学习中文的瑞士小朋友的。我听说在 Kriens 最近有一个新的班级开班，教课对象是像 Kevin 这样的小朋友，主要教一些中文字，我会去打听一下是怎么样的。”) (Interview, 19. September 2016; Anhang II, S. 377).

Auf die Frage, ob sie ihre Kinder später einmal in eine chinesische Sprachschule schicken würde, damit die Kinder dort mit anderen Kindern zusammen weiter Chinesisch lernen könnten, antwortete die Mutter von Phäonie und Delian, ohne zu zögern, mit einem deutlichen und überzeugten Nein. Sie finde die Lehrmethode solcher chinesischen Kurse auf dem Markt allgemein sehr schlecht, zudem sei das Lehrpersonal oft unprofessionell, z. B. mit einer Aussprache, die stark von Dialekt beeinflusst sei. Nicht zuletzt seien die Lernklassen meistens die sogenannten Mischklassen, die aufgrund von ökonomischen Interessen der Sprachschulen oft aus Kindern mit sehr grossen Altersunterschieden bestehen würden. In anderen Worten, die Kinder unterschiedlicher Altersgruppen und/oder Kinder mit unterschiedlichen Sprachniveaus (Vorkenntnissen) seien oft aus ökonomischen Gründen bunt gemischt und in derselben Lernklasse zusammengeführt. Sie werde ihre Kinder nicht in die chinesische Sprachschule schicken, weil sie nicht wolle, dass ihre Kinder aus den zuvor genannten Gründen in einer Sprachschule negative Empfindungen fürs Chinesisch-Lernen oder allgemein für die chinesische Sprache entwickeln würden. Sie kenne übrigens ein solches Beispiel in ihrem Umfeld. Das betroffene Kind habe eine chinesische Sprachschule zwei Jahre lang besucht und schlechte Erfahrungen mit diesen Chinesisch-Kursen gemacht. Dies habe zur Folge, dass das Kind nun die chinesische Sprache in Übertragung und allgemein als mühsam und lästig empfinde.

Die Mutter von Isabella findet gemäss Interview die sehr ernsthafte und monotone Lehrmethode des „Auswendig-lernen-Lassens“ des chinesischen Lehrpersonals, bei dem ihre Tochter einmal chinesische Stunden genommen habe, ebenfalls nicht zufriedenstellend. Statt die Kinder weiter in die Sprachschule zu schicken, nehme sie sich nun selber einmal pro Woche Zeit, um mit ihren Kindern zusammen spielerisch Chinesisch lernen. Sie bringe den Kindern Chinesisch bei, indem sie ihnen oft Interessantes auf dem Papier aufmale und dazu noch etwas Lustiges mittels Körpersprache zeige. Die Kinder lernten auf diese Weise gern und motiviert mit der Mutter Chinesisch und seien der Meinung, ihre Mutter sei die beste Chinesisch-Lehrerin. Dazu meinte die Mutter, dass sie ganz genau wisse, wie sie das Interesse für das Chinesisch-Lernen bei ihren eigenen Kindern wecken könne.

Andere objektive bzw. praktische Gründe kamen auch zur Sprache: Zwar seien die Mitschülerinnen und Mitschüler in der chinesischen Lernklasse im gleichen Alter wie ihre Kinder gewesen, aber die Mutter von Lilly und Linda findet gemäss Interview, dass der Ort, an dem die chinesischen Stunden stattgefunden hätten, weit entfernt von ihrem Wohnort sei.

Der Zeitplan sei auch nicht ideal gewesen, es sei sehr mühsam gewesen, die Kinder immer während der Stosszeiten mit dem Auto hin und zurück zu bringen und heimfahren zu müssen. Der Zeit- und Energieaufwand seien insgesamt zu gross, abgesehen von den Kosten für die chinesischen Stunden selber. Zudem sei sie mit den dort verwendeten Lernmaterialien auch nicht zufrieden.

9.4 Sprachkompetenz der bilingualen Kinder

In diesem Kapitel wird anhand der erhobenen Daten die Kompetenz der Kinder in beiden Sprachen bezüglich der mündlichen Bereiche betrachtet, analysiert und dokumentiert. Anschliessend werden sprachliche Besonderheiten thematisiert. Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, die Prägung der Sprachkompetenzen der untersuchten bilingualen Kinder detailliert in allen linguistisch relevanten Bereichen explizit zu betrachten. Der Schwerpunkt hier liegt auf einem Überblick über den Entwicklungsstand bzw. die sprachlichen Leistungen der Kinder bezüglich der simultanen Bilingualität auf der Ebene der mündlichen Kommunikation.

9.4.1 Deutsche Sprachkompetenz der bilingualen Kinder

9.4.1.1 Aussprache

Zuerst habe ich selber alle Aufnahmen abgehört und eigene Einschätzungen notiert. Anschliessend habe ich eine gute Freundin mit deutscher Muttersprache, eine in Berlin lebende DaF-Lehrerin, um ihre Beurteilungen gebeten. Später habe ich die eigenen Einschätzungen und die Beurteilungen der Freundin verglichen und kam zu dem Schluss, dass die Bewertungen übereingestimmt haben. Gemäss den Ergebnissen auf dem phonologischen Gebiet ist die Kompetenz der untersuchten Kinder im Deutschen als sehr gut und zum Teil hervorragend zu bezeichnen. Alle untersuchten bilingualen Kinder sprechen Deutsch akzentfrei[109]. Alle Wörter und Silben wurden deutlich artikuliert ohne auffällige lautliche Abweichungen. Somit ist die Aussprache der untersuchten bilingualen Kinder bei der deutschen Sprache nicht von der Aussprache monolingualer Kinder mit deutscher Muttersprache zu unterscheiden. Ausserdem zeigten sich bei den meisten Kindern ein flüssiger Erzählstil und die passende Intonation.

[109] Bei diesem Ergebnis wurde nur der sprachliche Hintergrund mit einer anderen Erstsprache der Kinder (Chinesisch) berücksichtigt. Die Einflüsse des Schweizer Dialekts (Schweizerdeutsch) auf das Hochdeutsche der Kinder wurden hier nicht berücksichtigt – diese werden in späteren Abschnitten erläutert.

9.4.1.2 Verstehen

Gemäss dem von mir entworfenen Grammatiktest für die deutsche Sprache ist festzustellen, dass alle untersuchten Kinder die deutsche Sprache im Grossen und Ganzen einwandfrei verstanden haben. Die Kinder haben auf der Verständnisebene im Deutschen kaum Mühe gehabt. Laut den Antworten der Kinder haben sie den Test meistens nicht schwierig bzw. angenehm gefunden und zeigten sich auch sehr motiviert beim Mitmachen. Bei den Untersuchungsergebnissen zum deutschen Grammatiktest lagen zu grossen Teilen keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Kindern vor, ausser in den Bereichen Futur I und Relativsätze. Offenbar beherrschten manche der untersuchten Kinder gewisse grammatische Strukturen noch nicht bzw. diese Kinder hatten die entsprechenden Grammatikkenntnisse zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht erworben, so dass sie die betreffenden Testfragen falsch beantwortet haben. Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der Testaufgaben sowie die individuellen Leistungen der untersuchten Kinder dar.

Tabelle 15: Untersuchungsergebnisse im deutschen Test (✓steht für richtig und × steht für falsch geantwortet)

Kinder / Grammatik	Kevin (9;0)	Isabella (6;5)	Sarai (9;0)	Emma (8;5)	Lilly (9;5)	Linda (6;5)	Phäonie (9;0)	Delian (7;0)	Oya (10;0)	Maximilian (10;0)
Aktiver Satz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Passiver Satz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓
Komparativ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Superlativ	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Flexion (Fall Dativ)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Perfekt	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Futur	×	×	✓	×	✓	×	×	✓	✓	✓
Relativsatz OS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Relativsatz SS	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓
Relativsatz SO	×	×	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓

Es ist auffallend, dass die Hälfte der untersuchten Kinder Schwierigkeiten mit dem Tempus Futur I hatte: Anscheinend war es für sie nicht leicht, das Hilfsverb *wird* richtig zu identifizieren, einzuordnen bzw. im Kontext eindeutig zu verstehen. Auch die Hälfte (nicht

dieselbe Gruppe) der untersuchten Kinder hatte Mühe beim Relativsatz SS sowie beim Relativsatz SO. Ich hatte den Eindruck, dass bei der Aufgabe zum Relativsatz SS der grössere Informationsumfang (es waren in demselben Satz drei Verben, die drei verschiedene Aktionen des Subjekts darstellten) womöglich der Grund für die Verwirrung bzw. die Unsicherheit der Kinder gewesen sein könnte. In anderen Worten, die Kinder, die falsche Antworten gegeben haben, würden diese Testaufgabe wahrscheinlich richtig lösen können, wenn man ihnen den Satz mehrmals wiederholend, womöglich noch langsamer, vorlesen würde. Im Gegensatz dazu sind die falschen Lösungen mancher der untersuchten Kinder bei der Testaufgabe Relativsatz SO auf fehlende Grammatikkenntnisse zurückzuführen. Es ist dabei nicht ganz auszuschliessen, dass die richtige Antwort vielleicht geraten wurde, denn als ich je nachdem nochmals gefragt habe, ob man sich bei der gegebenen Antwort sicher sei, hat ein Kind daraufhin eine andere Antwort gegeben[110].

Zusammenfassend betrachtet sind Richtigkeitsraten zwischen 70% bis 100% bei den untersuchten Kindern im deutschen Test festzustellen. Darunter haben fünf Kinder die Testaufgaben zu 70% richtig gelöst, ein Kind hat die Testaufgaben zu 80% richtig gelöst, zwei weitere Kinder haben die Testaufgaben zu 90% richtig gelöst, und die zwei ältesten der untersuchten Kinder haben beide den deutschen Test zu 100% richtig gelöst.

9.4.1.3 Sprechen

Bei der Aufgabe des Geschichtenerzählens anhand von drei Bildergeschichten wurde die Kompetenz der Sprachproduktion der bilingualen Kinder zuerst in der deutschen Sprache getestet. Die Beurteilungen habe ich mit der gleichen Vorgehensweise, wie beim Teil Aussprache beschrieben, durchgeführt (siehe Kap. 8.4.1.1). Dabei habe ich meine eigene Transkription (siehe Kap. 7.6.5) und die ergänzenden Bemerkungen mit der Dokumentation der deutschen Freundin verglichen. Die Aussprache wurde bereits in einem vorherigen Teil separat behandelt und in diesem Teil werden hauptsächlich der Wortschatz der untersuchten Kinder, ihre Überlegungen und Logik des Erzählens sowie die Vollständigkeit und Integrität ihres Geschichtenerzählens bewertet. Diese Bewertungen wurden zuerst jeweils in meinen Bemerkungen und der Dokumentation der deutschen Freundin als zweite Gutachterin festgehalten, indem Übersichtstabellen anhand der oben erwähnten festen Kriterien erstellt wurden. Danach habe ich alle Daten zusammengetragen und verglichen, woraus die

[110] Bei der Beantwortung dieser Frage zögerte Emma bei der Auswahl der beiden Bilder und gab nacheinander unterschiedliche Antworten. Nachdem ich sie fragte, für welche Antwort sie sich endgültig entscheide, wählte sie dann eine aus, die richtig war.

jeweiligen Gesamtbewertungen der untersuchten Kinder entstanden sind: Detaillierte Bewertungen der mündlichen Sprachkompetenz der untersuchten bilingualen Kinder in der deutschen Sprache sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 16: Bewertung der mündlichen Sprachproduktion der untersuchten bilingualen Kinder in der deutschen Sprache (in Anlehnung an © ALP/Multiplikatoren, ISB[111], Mayrhofer)

Sprachproduktion / Kinder	Sprachliche Mittel/ Sprachrichtigkeit (Grammatik/Lexik)	Strategie/Aufbau und Darstellung im Referat	Aufgabenerfüllung /Inhalt
Kevin (9;0)	Verwendung erlernten Wortschatzes in angemessenem Umfang und einfache, grammatikalisch meist korrekte Strukturen.	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen, im Allgemeinen folgerichtiger Aufbau (jedoch nicht immer ganz klar und plausibel), im Allgemeinen anschauliche Darstellung. Moderate Geläufigkeit, mit hier und da längeren Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gelegentlicher Schwächen (Abweichung, fehlende Relevanz, Auslassungen) noch hinreichend
Isabella (6;5)	Verwendung erlernten Wortschatzes in angemessenem Umfang und einfache, grammatikalisch meist korrekte Strukturen. Verwendung der Elemente, die über einfache Satzmuster hinausgehen.	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen, nicht immer klarer und folgerichtiger Aufbau, zum Teil fehlende Anschaulichkeit. Eher fliessend, kurz und bündig mit kürzeren Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgaben mit Einschränkungen aufgrund von Schwächen (Abweichung, fehlende Relevanz, Auslassungen)
Sarai (9;0)	Verwendung eines erlernten grösseren Wortschatzes in überwiegend grammatikalisch korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen, plausibler, im Wesentlichen folgerichtiger Aufbau und anschauliche Darstellung. Fliessend, mit kürzeren Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gelegentlicher Schwächen (Abweichung, fehlende Relevanz, Auslassungen) noch in angemessenem Umfang
Emma (8;5)	Verwendung erlernten Wortschatzes in noch ausreichendem Umfang und einfache, grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen. Das Verständnis ist noch gewährleistet.	Darstellung nicht immer ganz klar und folgerichtig, zum Teil Schwierigkeit, sich kohärent zu äussern, mit fehlender Anschaulichkeit. Fliessend, mit kürzeren Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgaben mit Einschränkungen aufgrund von Schwächen (Abweichung, fehlende Relevanz, Auslassungen)
Lilly (9;5)	Verwendung eines erlernten grösseren Wortschatzes in grammatikalisch meist korrekten Strukturen	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen, im Wesentlichen folgerichtiger Aufbau, jedoch nicht immer ganz plausibel, anschauliche Darstellung. Fliessend, mit wenigen Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gelegentlicher Schwächen (fehlende Relevanz, Auslassungen) noch in angemessenem Umfang
Linda (6;5)	Verwendung erlernten Wortschatzes in angemessenem Umfang und einfache, grammatikalisch meist korrekte Strukturen. Verwendung	Im Allgemeinen folgerichtiger Aufbau, jedoch nicht immer ganz klar und plausibel, zum Teil fehlende Anschaulichkeit. Weniger fliessend, mit	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gelegentlicher Schwächen (Auslassungen, fehlende Relevanz) noch hinreichend

[111] Bayrische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB)

	der Elemente, die über einfache Satzmuster hinausgehen	relativ vielen und längeren Sprechpausen.	
Phäonie (9;0)	Verwendung eines erlernten grösseren Wortschatzes in überwiegend grammatikalisch korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	Mühelose Aktion. Stichhaltiger, klarer und folgerichtiger Aufbau, sehr anschauliche Darstellung. Sehr fliessend, mit kaum Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgabe in vollem Umfang
Delian (7;0)	Verwendung erlernten Wortschatzes in angemessenem Umfang und einfache, gramma-tikalisch nicht immer korrekte Strukturen. Das Verständnis ist noch gewährleistet.	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen, im Allgemeinen folgerichtiger Aufbau und Anschaulichkeit, jedoch zum Teil mit knappen Darstellungen. Fliessend, mit wenigen Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgaben mit Einschränkungen aufgrund von Schwächen (fehlende Relevanz, Abweichung, Auslassungen)
Oya (10;0)	Verwendung eines erlernten grösseren Wortschatzes in überwiegend grammatikalisch korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	Mühelose Aktion. Klarer und folgerichtiger Aufbau, sehr anschauliche Darstellung. Fliessend, mit nur sehr wenigen Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgabe in vollem Umfang
Maximilian (10;0)	Verwendung eines erlernten grösseren Wortschatzes in überwiegend gramma-tikalisch korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	Mühelose Aktion. Stichhaltiger, klarer und folgerichtiger Aufbau, sehr anschauliche Darstellung. Fliessend, mit nur sehr wenigen Sprechpausen.	Erfüllung der gestellten Aufgabe in vollem Umfang

Beim mündlichen Ausdruck in der deutschen Sprache (also in der starken Sprache der bilingualen Kinder) haben sich keine grossen Schwierigkeiten ergeben. Gemäss zwei Müttern haben ihre Kinder (Sarai und Maximilian) trotz der Tatsache, dass sie in früheren Lebensjahren in China gelebt und eine Zeit lang fast nur Chinesisch als Erstsprache gelernt und gesprochen haben, keine Schwierigkeiten im Deutschen gezeigt und ihre Leistungen in der deutschen Sprachen mit einer erstaunlichen Geschwindigkeit aufgeholt und sich rasch in die Gruppe der einheimischen monolingualen Kinder integriert. Dies stehe im Widerspruch zu den anfänglichen elterlichen Sorgen beim Kita- bzw. Schuleintritt darüber, dass die Kinder Defizite in der deutschen Sprache haben könnten, so die beiden Mütter.

9.4.1.4 Lexikalische Kompetenz

Als problematisch zeigte sich der Gebrauch von unregelmässigen Verben bei der Geschichtenerzählung. Das betraf sowohl die entsprechende Verbalflexion im Präsens als auch im Präteritum und im Perfekt. Gemäss den Untersuchungsergebnissen fehlten den

meisten untersuchten Kindern offensichtlich entsprechende Kenntnisse über die Formenbildung der starken Verben im Deutschen – dies wird im Folgenden anhand von Belegen genauer dargestellt.

Kevin (9;0):
„[...] und danach zieht dieses Mädchen [...] und *fallt* **(fällt)**[112] dann runter [...] danach *fallt* **(fällt)** der Mann runter."
„[...] er wollte absitzen und *halte* **(hielt)** sich am Tischtuch [...]"
„Weil [...] er den Hund *angebindet* **(angebunden)** hat."
„[...] und die Kinder *nahmten* **(nahmen)** die Keksen."
„[...] der Vater *bindete* **(band)** an Kind [...] und danach *fliegte* **(flog)** [...] er *gibte* **(gab)** diese Ballöne an Kind und das Kind *bindete* **(band)** die Ballöne und *fliegte* **(flog)** hoch."
(Anhang I, S. 349)

Isabella (6;5):
„Zuerst hat Papa den Hund an den Stuhl *angebindet* **(angebunden)** [...]"
„[...] dann wollte sie es halten, weil sie sonst *hinterfallt* **(hinunterfiel)**[113]."
(Anhang I, S. 350)

Emma (8;5):
„[...] und dann ist sie fast *umgefallt* **(umgefallen)** [...] und der, und war auch am Stuhl *angebindet* **(angebunden)** [...] Papa Moll [...] ist *runtergefallt* **(runtergefallen)**."
(Anhang I, S. 352)

Delian (7;0):
„Papa Moll tut [...] dann *fallt* **(fällt)** das Mädchen runter [...] und Papa Moll hebt sie [...] und [...] *fallt* **(fällt)** runter [...], weil er *aufgestehen* **(aufgestanden)** ist [...]"
„[...] der Hund alle *aufgefresst* **(aufgefressen)** [...] *geschimpfen* **(geschimpft)** [...]"
„[...] und der Junge *fallt* **(fällt/fiel)** runter."
„[...], dass er ein bisschen *schlaft* **(schläft)** [...]"
(Anhang I, S. 356)

---

112 Unterstrichene kursive Schrift steht für das original Wort des Kindes, während die fettgedruckte Schrift das korrekte wäre.
113 Richtig wäre sprachlich „[...], weil sie sonst hinuntergefallen wäre."

Oya (10;0):

„[...] sagt der Vater [...] nachär *schlaft* **(schläft)** er ein [...]“

(Anhang I, S. 357)

Maximilian (10;0):

„[...] doch nach einer Zeit kamen die Tauben und *essten* **(assen)**, also *fressten* **(frassen)** ein paar Kekse [...]“

„[...] und sah dass der Hund, der die Kekse *isste* **(ass)**.“

„[...] und der *flug* **(flog)** weg...“

(Anhang I, S. 358)

Gemäss Clahsen (1986, S. 26) treten bei monolingualen Kindern in der verbalen Flexion nur sehr wenige Fehler auf[114]: Die regelmässigen Verbflexionen werden z. B. auf unregelmässige Formen übergeneralisiert. Tracy (2008, S. 134-144) stellte anhand einer Langzeitstudie weiter fest, dass auch Kinder mit einem frühen Zweitspracherwerb (Alter: 3;0 – 4;0) kaum Probleme mit der Verbflexion haben und dabei ähnliche Schritte der Sprachentwicklung aufweisen wie monolinguale deutschsprachige Kinder. Eher bereitet ihnen die Aneignung des deutschen Lexikons gewisse Schwierigkeiten wie unregelmässige Verbformen, z. B.: *fallt, willt, oder genehmt* (ebd., S. 142, 148). Anhand der oben aufgeführten Beispiele ist festzustellen, dass die Formenbildung der starken Verben nur wenigen der untersuchten bilingualen Kinder geläufig war. Auf sechs den zehn untersuchten Kindern treffen diese Fehler der Übergeneralisierung zu, die zum Teil ganz wiederholend vorkommen bzw. bei unterschiedlichen Kindern in gleicher Form vorliegen, wie z. B. *fallt*, *angebindet*, *schlaft* etc. Unter diesen sechs Kindern befinden sich übrigens auch die zwei ältesten (zehnjährig). Zusammengefasst ist sowohl bei den monolingualen als auch bei den mehrsprachigen Kindern zu erkennen, dass sie bei den unregelmässigen Formen versuchen, Regeln abzuleiten. Somit sind die oben aufgeführten Fehler kein spezifisches Phänomen aufgrund der Zweisprachigkeit der untersuchten Kinder. Ausserdem haben die untersuchten Kinder auch die korrekte Aneignung der folgenden unregelmässigen Verben gezeigt, z. B.: *zerbricht*, *hält*, *nimmt*; *gezogen*, *geholfen*, *gegessen*, *rausgenommen*, *aufgewacht*, getrunken, *erschrocken*, *gebacken*, *gegangen*, *geflogen*, *gerissen*; *nahm*, *schlief*, *gingen*, *brachte*, *tat*, *schlichen* etc. Wenn man dabei die Umgebungssprache dieser Kinder berücksichtigt, könnte die Interferenz aus dem Dialekt wohl auch der Grund für manche Abweichungen sein, wie z. B. in *fallt*,

[114] Für Kinder mit Sprachstörungen siehe Chilla (2019)

schlaft oder auch *halte*, denn im Gegensatz zum Hochdeutschen fällt der Umlaut in der 3. (sowie 2.) Person Singular bei umlautfähigen starken Verben im Schweizerdeutschen häufiger weg und es wird sich dabei nach der 1. Person Singular gerichtet (Fischer, 1989, S. 272).

9.4.1.5 Grammatische Kompetenz

Die unterschiedliche Beherrschung des Grundwissens deutscher Grammatik bei den untersuchten Kindern war während des Geschichtenerzählens deutlich zu beobachten. Die häufigsten passierten Fehler sind hauptsächlich in die folgenden Kategorien einzuordnen bzw. zusammenzufassen.

9.4.1.5.1 Kasus

Akkusativ

Kevin (9;0):
„Er trinkt *ein* **(einen)** Kaffee“
„[...] es schneite, das Kind fragte *der* **(den)** Vater [...]“
(Anhang I, S. 349)

Sarai (9;0):
„[...] der Hund [...] zieht *der* **(den)** Stuhl mit sich weg“
(Anhang I, S. 351)

Emma (8;5):
„[...] und dann hat er *ein* **(einen)** Traum, dann wollte er *der* **(den)** Traum [...]“
(Anhang I, S. 352)

Delian (7;0):
„Papa Moll tut *sein* **(seinen)** Hund auf *sein* **(seinen)** Stuhl anknoten“
(Anhang I, S. 356)

Maximilian (10;0):
„[...] und trinkt danach *ein* **(einen)** Kaffee“
(Anhang I, S. 358)

Dativ

Sarai (9;0):

„[...] schenkt er *der* **(dem)** Junge**(n)** ganz viele, also, Ballöne“

(Anhang I, S. 351)

Phäonie (9;0):

„[...] er gibt *seinen* **(seinem)** Sohn einen ganzen Strauss voller Ba...voller Ba...llon [...]“

„Papa Moll stand auf und ging zu *den Kekse* **(den Keksen)**“

(Anhang I, S. 355)

Kevin (9;0):

„[...] er gibte diese Ballöne *an Kind*[115] [...]“

- (korrekt wäre: [...] er gab **dem** Kind diese Ballone [...])

„[...] danach sagte der Vater *an Kind* etwas [...]“

- (korrekt wäre: [...] danach sagte der Vater **dem** Kind etwas [...])

(Anhang I, S. 349)

Delian (7;0):

„[...] dann hat Papa Moll *an seinen Jungen* gesagt [...]“

- (korrekt wäre: [...] dann hat Papa Moll **seinem** Jungen gesagt [...])

(Anhang I, S. 356)

Fehler beim Akkusativ sind für Sprecher alemannischer Dialekte sehr typisch: Es gibt zwar den Akkusativ noch im Alemannischen, er ist allerdings formal auch im Maskulinum Singular mit dem Nominativ zusammengefallen (Christen, 2019, S. 248; Fischer, 1989, S. 188; Streck, 2019, S. 226)[116] wie im Hochdeutschen schon beim Femininum und Neutrum: *Des isch de(r) Maa* (*Das ist der Mann* – Nominativ), *I sieh de(r) Maa* (*Ich sehe den Mann* – Akkusativ). Bei vielen monolingualen deutschsprachigen Kindern treten die Schwierigkeiten bei den Kasusmarkierungen, insbesondere Akkusativ und Dativ, in Erscheinung (Dannenbauer, 2009, S. 62). Ein multizentrisches Forschungsprojekt, in dem 968 monolinguale deutsche Kinder zwischen 4;0 und 8;11 Jahren untersucht wurden, bestätigt die häufig bei monolingualen

[115] Bei den folgenden Beispielen handelt es sich um eine falsche Konstruktion − fehlerhaft durch mit der Präposition *an* gebildete Objekte (im Akkusativ). Die betreffenden Objekte müssen im Dativ stehen.

[116] Siehe ausführlich zu dem Thema Perrig (2018)

deutschen Kindern auftretenden Kasusfehler (Ulrich, Penke, Berg, Lüdtke & Motsch, 2016, S. 184-186). In der empirischen Untersuchung von Berg et al. (2010) liegen die Kasusfehler selbst bei älteren monolingualen deutschsprachigen Kindern der 6. Klasse bei einer Fehlerrate von mehr als 60% (S. 22). Die Fehlerrate im Akkusativkontext liegt bei monolingualen und mehrsprachigen Kindern jeweils bei 22.97% und 12.66%, die Fehlerrate im Dativkontext bei den zwei Gruppen hingegen jeweils bei 50.81% und 40.39%. Gemäss diesen Ergebnissen scheinen die Dativfehler die häufigste Fehlerart unter der Kategorie Kasusfehler zu sein (ebd., S. 11-12). Somit kann man feststellen, dass es sich bei den oben zitierten bzw. dargestellten Kasusfehlern der untersuchten Kinder nicht um spezifische Fehler aufgrund deren Zweisprachigkeit handelt, sondern um Fehler, die sowohl bei monolingualen Schweizer Kindern (in einer dialektalen Sprachumgebung), wenn sie Hochdeutsch sprechen[117], als auch bei monlingualen deutschen Kindern (in der standardsprachlichen Umgebung) des jeweiligen Alters auftreten würden.

9.4.1.5.2 Genus

Isabella (6;5):
„[...] dann macht *der* **(das)** Mädchen *den* **(die)** Butter mit *der* **(dem)** Wasser“
(Anhang I, S. 350)

Linda (6;5):
„[...] und dann fällt fast *das* **(die)** Tischdecke runter“
(Anhang I, S. 354)

Oya (10;0):
„[...] zieht er jetzt *den* **(das)** Tischtuch mit [...]“
(Anhang I, S. 357)

Bei Verwendungen wie *der Mädchen*, *das* Tischdecke, *den* Tischtuch, *den Butter* handelt es sich eindeutig um Genusfehler der Substantive und beim Letzteren ist wohl Interferenz aus dem Dialekt vorhanden, denn im Alemannischen sagt man *der Butter* (Heimatverein Gutmadingen, 2008, S. 32)[118]. In den zwei Fällen *zieht er jetzt den Tischtuch* und *mit der Wasser* liegen eigentlich jeweils sowohl ein Genusfehler als auch ein Kasusfehler vor. Oya

[117] Ausführliche Erläuterungen zu den Interferenzen des Alemannischen im Schweizerhochdeutsch vgl. Perrig (2018, S. 173-220)
[118] Ähnliche Beispiele im Alemannischen sind z.B. *der Bank (Sitzgelegenheit), der Luft (Wind), der Ecke* etc. (Fischer, 1989, S. 202; Heimatverein Gutmadingen, 2008, S. 41, 199).

hält *das Tischtuch* womöglich für *der Tischtuch*, was als Folge zur falschen Fallmarkierung geführt hat. Gemäss Ulrich et al. (2016, S. 179) wird einerseits in der sprachtherapeutischen Praxis eine normgerechte Zuordnung des grammatischen Geschlechts im Deutschen als die notwendige Voraussetzung für eine korrekte Kasusmarkierung betrachtet, andererseits zeigen ihre Untersuchungsergebnisse, dass diese Abhängigkeit bei den monolingualen deutschsprachigen Kindern nicht unbedingt vorhanden oder dermassen stark sein muss (ebd., S. 182-183). In dem Beispiel von Isabelle liegt zuerst im Hintergrund ein Genusfehler (*die Wasser* statt *das Wasser*) vor – vorausgesetzt, dass ihr die Verwendung der Präposition *mit* (Dativ) geläufig ist. Die andere Möglichkeit könnte darin liegen, dass sich Isabella weder Kenntnisse über das Genus des Wortes *Wasser* noch Kenntnisse über die Verwendung der Präposition *mit* erworben hat, so dass der Doppelfehler entstanden ist.

Gemäss vielen empirischen Studien wird der monolinguale Erwerb des deutschen Genussystems in den meisten Fällen bis zum Ende des dritten Lebensjahres zu 90% oder mehr abgeschlossen sein (vgl. Bewer, 2004, S. 114-115; Mills, 1986, S. 64, 67; Szagun, Stumper, Sondag und Franik, 2007, S. 459). Es besteht auch die Meinung, dass ein vollständiger Erwerb erst im Alter von vier bis fünf Jahren folge (Dieser, 2009, S. 57; Ruberg, 2013, S. 303). Auch wenn es sich dabei nicht um eine eindeutig identische Altersgrenze handelt, kann man dennoch daraus die Schlussfolgerung hinsichtlich der bestehenden Einigkeit ziehen, dass der Genuserwerb einsprachiger Kinder überwiegend spätestens bis zum Schuleintritt vollendet ist. In ihrer Studie berichtet Dieser (2009, S. 170), dass zwei (7;2 und 6;4) der untersuchten monolingualen Kinder bei der Genuszuweisung eine Richtigkeitsrate von 100% gezeigt hätten, während die Fehlerrate bei zwei anderen Kindern (4;0 und 5;0) auch nur unterhalb von 1% gelegen habe.

Im Vergleich zum Genuserwerb von monolingualen deutschsprachigen Kindern erweist sich dieser im Kontext der Mehrsprachigkeit als eher problematisch. Berg et al. (2010, S. 28, 36, 42, 44) fanden heraus, dass die Genuszuweisung insbesondere bei mehrsprachigen Schülern eine sprachliche Hauptauffälligkeit darstellt: Während einsprachige Hauptschüler und selbst Sprachheilschüler nur geringe Fehlerzahlen (jeweils 5,19% und 7,80%) aufweisen, liegt die Fehlerrate von mehrsprachigen Kindern bei hohen 46,67% (ebd., 2010, S. 22). Gemäss den Ergebnissen einer langjährigen Studie von Pfaff (2001, S. 174) im Kontext von sukzessiver Bilingualität mit/ab dem 3. Lebensjahr ist Genus eine dauerhafte problematische Kategorie für türkisch-deutsche bilinguale Kinder in Berlin. Die türkische Sprache verfügt über kein

Genussystem: Das Substantiv hat im Türkischen weder ein grammatisches Geschlecht noch einen bestimmten Artikel. Im Chinesischen kennt man ebenfalls kein Genussystem und das kann ein Einflussfaktor dafür sein, dass der Genuserwerb für bilinguale deutsch-chinesisch-sprachige Kinder eine Herausforderung darstellt. Somit handelt es sich bei den oben zitierten Genusfehlern der untersuchten Kinder eher um „gewöhnliche" Fehler aufgrund ihrer Bilingualität in der Sprachkombination Deutsch-Chinesisch[119].

9.4.1.5.3 Numerus

Die mangelnde Kenntnis der untersuchten Kinder bezüglich des Plurals bzw. der Pluralformen von Substantiven wurde durch das zentrale Wort *Ballon* in der dritten Bildergeschichte vollständig demonstriert. Dabei haben sieben der zehn untersuchten Kinder ihre fehlende Kenntnis gezeigt, indem sie alle eine falsche Pluralform dieses Wortes gesagt haben. Als Numerusfehler zählen solche, die am Determinierer richtig markiert sind, aber eine falsche Pluralendung besitzen. Die falschen Varianten sind jeweils *Ballon*, *Ballön* oder *Ballöne*. Im Folgenden sind die jeweiligen Belege der Kinder dargestellt.

Kevin (9;0):
„[...] dass er eine Menge *Ballön* **(Ballons/Ballone)** [...] dass sie *Ballöne* **(Ballons/Ballone)** kaufen [...] der Vater bindete [...] die *Ballöne* [...] er gibte diese *Ballöne* an Kind und das Kind bindete die *Ballöne* [...] danach platzten die *Ballöne* [...]"
(Anhang I, S. 349)

Isabella (6;5):
„[...] dann träumt er, dass Papa ihn *Ballon* **(Ballons/Ballone)** gegeben hat"
(Anhang I, S. 350)

Sarai (9;0):
„Der Junge fragt Papa Moll wegen *Ballöne* **(Ballons/Ballonen)** [...] träumt er von ganz vielen *Ballönen* **(Ballons/Ballonen)** [...] schenkt er der Junge ganz viele, also, *Ballöne* **(Ballons/Ballone)**"
(Anhang I, S. 351)

[119] Es liegen auch Untersuchungen vor, die argumentieren, dass die bilingualen Kinder mit der Kombination der germanischen Sprache (Deutsch) und einer romanischen Sprache (Italienisch oder Französisch) das deutsche Genus bis zum dritten oder spätestens vier Geburtstag erwerben würden (vgl. Kuchenbrandt, 2008; Kupisch, 2006; Müller, Cantone, Kupisch & Schmitz, 2001).

Emma (8;5):

„[...] und danach sind *die Ballon* **(Ballons/Ballone)** geplatzt“

(Anhang I, S. 352)

Linda (6;5):

„[...] dass er viele *Ballöne* **(Ballons/Ballone)** [...] hat [...] sehen sie *Ballöne* **(Ballons/Ballone)** [...] dann träumt er von vielen *Ballönen* **(Ballons/Ballonen)** das er gekauft hat [...] und dann die *Ballöne* **(Ballons/Ballone)** [...]“

(Anhang I, S. 354)

Phäonie (9;0):

„[...] er gibt seinen Sohn einen ganzen Strauss voller Ba... voller *Ba(.)llon* **(Ballons/Ballone)** und bindet ums ihn herum“

(Anhang I, S. 355)

Delian (7;0):

„[...] dass er ganz viele *Ballon* **(Ballons/Ballone)** an den Jungen angehängt habt [...] *nachär* haben *die Ballon* **(Ballons/Ballone)** geplatzt“

(Anhang I, S. 356)

Die abweichenden Pluralformen *Ballön* oder *Ballöne* bei den untersuchten Kindern sind eher unwahrscheinlich auf ihre Zweisprachigkeit zurückzuführen, sondern sie sind wohl aufgrund der Interferenz aus dem Dialekt entstanden, denn im Schweizerdeutschen (bzw. im Luzernerdeutschen) wäre der Plural von *Ballon* etwa *Balöön* (Fischer, 1989, S. 194)[120].

Nur drei untersuchte Kinder, Lilly, Oya und Maximilian, haben bei dieser Geschichtenerzählung jeweils eine der zwei richtigen Pluralformen, *Ballons* oder *Ballone*, benutzt. Die drei Kinder sind übrigens die ältesten aller untersuchten Kinder.

Maximilian (10;0):

„[...] ein Kind das wollte **Ballons** von draussen kaufen [...] der Mann kaufte alle **Ballons** für das Kind, das Kind war aber nicht schwer genug für die **Ballons** [...] und in den Wolken platzten alle **Ballons**“

(Anhang I, S. 358)

[120] Ausführliche Erläuterungen zum Thema Mehrzahlbildung im Schweizerdeutschen (am Beispiel des Luzerndeutschen) siehe Fischer (1989, S. 192-202)

Bei Maximilian könnte die Tatsache, dass seine Muttersprache Hochdeutsch ist, ein guter Grund dafür sein, warum er beim Plural von *Ballon* keine Mühe hat bzw. dass er dabei nicht vom Schweizerdeutschen beeinflusst ist.

Oya (10;0):
„Der Junge fragt den Vater, ob er solche **Ballone** darf "
(Anhang I, S. 357)

Lilly (9;5):
„Papa Moll träumt ganz viele **Ballone** mit Helium dadrin"
(Anhang I, S. 353)

Beim Beispiel von Lilly ist allerdings zu erwähnen, dass die Pluralform *Ballone* hier zwar bei Nominativ, Genitiv oder Akkusativ richtig wäre, jedoch nicht beim Dativ: In ihrem Satz ist daher noch ein Kasusfehler vorhanden – dies verkoppelt mit dem Verb mit Präposition als geregelte Verwendung (*träumen + von jemandem/etw.*). Grammatisch korrekt müsste der Satz folgendermassen lauten: *Papa Moll **träumt von** ganz viele**n** Ballone**n***. Vermutlich hat Lilly die korrekten Verwendungen des Verbs noch nicht vollständig erworben, jedoch kennt sie die korrekte Pluralform von *Ballon* (im normalen Fall). Erwähnenswert ist ausserdem, dass die Muttersprache von Lilly ebenfalls Hochdeutsch ist.

9.4.1.5.4 Subjekt-Verb-Kongruenz

Bei den mündlichen Formulierungen der untersuchten Kinder liegen vereinzelt auch Fehler vor, wo die Markierungen der Person, des Numerus oder von beidem nicht mit denen des Subjekts übereinstimmen. Allerdings sind diese Fehler nur bei zwei der untersuchten zehn Kinder vorgekommen.

Phäonie (9;0):
„Papa konnte sie gleich noch einfangen [...] und er selbst *ziehe* **(zog)** das Tuch"
„Die Frau backte Kekse [...] da *kam* **(kamen)** Vögel und *wollte* **(wollten)** es aufessen."
(Anhang I, S. 355)

Delian (7;0):
„[...] der Hund den Stuhl weggenommen *habt* **(hat)**"
„[...] und *habt* **(hat)** der Hund alle aufgefresst [...]"
„[...] dass er ganz viele Ballon an den Jungen angehängt *habt* **(hat)**."
(Anhang I, S. 356)

Empirische Untersuchungen über den kindlichen (monolingualen) Spracherwerb zur Entwicklung der Verbflexion im Deutschen haben berichtet, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz in einem früheren Erwerbsstadium, das Clahsen (1988, S. 74, 95) als die Phase IV des Grammatikerwerbs (Alter: ca. 3;0) bezeichnet, korrekt markiert wird (vgl. Clahsen, 1982; Tracy, 1991). Gemäss Meisel (1990) sind ebenfalls im simultanen bilingualen Spracherwerb keine Schwierigkeiten im Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz zu berichten. Tracy (2008, S. 154) bestätigt ebenfalls mit ihrer Studie, dass die Erwerbssituation der mehrsprachigen Kinder im Bereich Subjekt-Verb-Kongruenz dem normalen Erstspracherwerb sehr ähnlich ist. Nur zwei der zehn untersuchten bilingualen Kinder haben diesbezüglich an wenigen vereinzelten Stellen Abweichungen gezeigt. Im Gegensatz dazu haben sich die meisten untersuchten Kinder diese grammatische Kenntnis problemlos angeeignet. Somit liegen diese beobachteten Abweichungen nicht an der Zweisprachigkeit der untersuchten Kinder an sich.

9.4.1.5.5 Präpositionalphrase

Kevin (9;0):
„[...] dann zieht er *an* **(an dem = am)** Tischtuch und fallt runter."
(Anhang I, S. 349)

Linda (6;5):
„Der...Mu...der Papa tut den Hund *an* **(an den)** Stuhl leinen und [...]"
(Anhang I, S. 354)

Bei den Realisierungen der Präpositionalphrasen sind Artikelfehler bzw. Artikelauslassungen bei Kevin (9;0) und Linda (6;5) aufgetreten. Die Studie von Pfaff (1992) berichtete zwar, dass die Menge der Artikelauslassungen bei bilingualen Kindern höher war und die Auslassungen auch länger andauerten im Vergleich zu einem monolingualen deutschsprachigen Kind, jedoch werden Artikel auch von sprachauffälligen monolingualen Kindern ausgelassen – dies wird im Rahmen des Dysgrammatismus in der Logopädie behandelt (Oláh, 1998, S. 33-34; Tracy, 2005, S. 64). Man kann daher nicht feststellen, dass die Zweisprachigkeit der untersuchten Kinder der Grund für das Phänomen der Artikelauslassung ist.

9.4.1.5.6 Tempuswechsel

Was beim Testteil Geschichtenerzählen aufgefallen ist, ist, dass die Kinder beim Tempus zwischen Präsens und Präteritum (hin und her) wechselten, während sie dieselbe Geschichte erzählten. Im Folgenden ein paar Beispiele der untersuchten Kinder zum Veranschaulichen.

Kevin (9;0):

„Der Mann **kommt** zu Besuch in das Café. Er **trinkt** ein Kaffee [...] **sagt** was [...] danach **zieht** dieses Mädchen an Tischtuch [...] und danach **hilft** [...] **konnte** der Mann das Mädchen noch halten [...] der Hund vom Mann [...] **schaute** zu und **bellte** [...] er **wollte** absitzen [...] danach **sagte** der Mann [...] dann **zieht** er an Tischtuch [...]“

(Anhang I, S. 349)

Isabella (6;5):

„[...] dann **macht** der Mädchen [...] und dann **schaukelte** sie mit dem Stuhl, und **machte** es [...] **will** sie das halten [...] dann **fällt** der Papa hinrunter auf den Boden“

(Anhang I, S. 350)

Emma (8;5):

„Ein Junge **fragt** ob er kann in die Luft **ging** [...] erst **wollte** er ausruhe und dann **hat** er ein Traum, dann **wollte** er [...] er **gibt** [...] und **tut** [...] und dann **fliegt** er hoch [...] das **war** nur ein Traum“

(Anhang I, S. 352)

Lilly (9;5):

„Sie **sind** im Café und das Mädchen **sitzt**, Papa Moll **bindet** den Hund am Stuhl, dann **essen** sie [...] **fällt** sie fast vom Tisch. Papa Moll **konnte** ihr helfen [...] **isst** er, **wollte** auf den Stuhl sitzen und **konnte** er nicht [...]“

(Anhang I, S. 353)

Linda (6;5):

„[...] der Papa **tut** den Hund an Stuhl leinen [...] dann **essen** sie Kuchen [...] und dann, **hält** Papa noch sie fest, dann **kam** der Hund, dann **tut** der Papa so machen, dann **fällt** er [...] dann **wollte** er sich hinsitzen, aber dann **fällt** er auf den Boden [...]“

(Anhang I, S. 354)

Phäonie (9;0):

„Papa und [...] **gingen** in den Café-Laden, Papa **bindet** seinen Dackel [...] sie **trinken** [...] das Mädchen **wackelt** [...] **findet** das lustig [...] plötzlich **zieht** das Mädchen an das Tischtuch [...] Papa **konnte** sie gleich noch einfangen [...] er **wollte** sitzen, doch kein Stuhl **war** unter [...] und alles **zerbricht**“

„Der Sohn **fragt** Papa [...] er **sagt** [...] Papa **schlief** ein und **träumte**, er **gibt** seinen Sohn [...] und **bindet** [...] plötzlich **flog** er davon (.) und Papa **erschreckt** [...] da **kam** der Sohn [...]"
(Anhang I, S. 355)

Oya (10;0):
„Das Mädchen und der Vater [...] **gehen** in ein Café [...] **bindet** der Vater den Hund an [...] und dann **bestellen** sie etwas [...] **trinken** sie [...] und dann **sagt** der Vater [...] und **konnte** der Vater [...] sie noch halten, dann **ist** sie ganz ruhig [...] als der Vater absitzen **wollte** [...] also, zuerst **schimpft** er [...] dann, **will** er absitzen [...] **zieht** er [...] also **wollte** er absitzen [...]"
(Anhang I, S. 357)

Maximilian (10;0):
„Der Mann **kommt** und **tut** [...] und **trinkt** danach ein Kaffee [...] dann **sagt** der Mann [...] dann **macht** das Kind [...] und **fällt** [...] hin [...] der Mann **konnte** [...] rechtzeitig schnappen, **sagte** dass man [...] und dann **will** er wieder hinsetzen [...] dann **fällt** er [...] der Stuhl nicht mehr da **war**"
„Eine Mutter **backte** [...] **tut** sie die Kekse in den Ofen [...] **kamen** die Tauben [...] dann **ging** der Vater [...] und **wollte**, **liest** [...] Zeitung, doch er **merkte** [...] dann **guckt** er hin und **sah** dass der Hund [...]"
(Anhang I, S. 358)

Es ist bei den untersuchten Kindern gut zu beobachten, dass eine relativ höhere Instabilität bei der Tempusverwendung vorhanden ist. Dass Kinder beim Erzählen im selben Text Präsens und Vergangenheitsform nebeneinander verwenden, ist gemäss vielen Studien ein Phänomen, das bei vielen monolingualen Kindern zu beobachten ist: Der Wechsel bzw. die Mischungen des Erzähltempus kommen nämlich bei den monolingualen Kindern häufig vor (vgl. Hauser, 2005, S. 125-129). Der Tempuswechsel kommt ebenfalls beim Schreiben bzw. bei den Texten monolingualer Kinder vor (vgl. Steinig, Betzel, Geider & Herbold, 2009, S. 205-216)[121]. Der Tempuswechsel beim Erzählen der untersuchten bilingualen Kinder ist daher nicht auf ihre Zweisprachigkeit zurückzuführen. Hauser (ebd., S. 127) stellte beim Erzähltempus monolingualer Kinder (vom Kindergarten bis zur 6. Klasse) eine Entwicklung vom Vergangenheitstempus zum Präsens fest. Seiner Studie nach macht der Tempusgebrauch des Präsens, des Präsens/Perfekt und des Perfekt der Kinder in der 4. Klasse jeweils 21%, 34%

[121] Spezifisch zur Tempusmischung zwischen Präsens und Präteritum siehe ebd. (S. 209-210)

und 45% aus. Neben den oben aufgeführten Beispielen des Phänomens des Tempuswechsels ist bei den untersuchten bilingualen Kindern gleichzeitig ebenfalls eine vorhandene Tempuskontinuität festzustellen: Sarai (im Präsens), Emma und Delian (jeweils bei den Geschichten 1 und 2, v. a. im Perfekt), Isabella, Lilly, Linda und Oya (jeweils bei den Geschichten 2 und 3, im Präsens), Phäonie (Geschichte 2, v. a. im Präteritum) und Maximilian (Geschichte 3, v. a. im Präteritum). Somit macht der kontinuierliche Tempusgebrauch des Präsens bei den untersuchten Kindern ca. 50% aus. Verglichen mit der Studie von Hauser (2005) legen diese Resultate nahe, dass die untersuchten bilingualen Kinder nicht nur über die bei monolingualen Kindern der entsprechenden Altersgruppe (4. Klasse) beobachtete Stabilität in Bezug auf Tempuskontinuität verfügen, sondern sie sind dabei den monolingualen Kindern sogar teilweise überlegen[122]. Ausserdem herrscht in den Literaturen der Sprachwissenschaft Einigkeit, dass das Vergangenheitstempus Präteritum, neben dem Präsens, ein geeignetes Erzähltempus ist und dass die Kinder in der Phase zwischen Mitte oder Ende des 9. Lebensjahres und bis zum Ende der Grundschulzeit in den mündlichen Erzählungen immer mehr das Präteritum gebrauchen (Blaschitz, 2014, S. 58-59; Weinrich, 2001, S. 71-72). Diese Fähigkeiten haben sich zwei der untersuchten bilingualen Kinder, Phäonie (9;0) und Maximilian (10;0), ebenfalls angeeignet, obwohl im mündlichen Sprachgebrauch das Perfekt im Vergleich zum Präteritum allgemein von den Kindern bevorzugt wird (vgl. Köller, 1988, S. 136). Nicht zuletzt hat Maximilian gezeigt, dass er über die geforderten Fähigkeiten monolingualer Altersgenossen [123] verfügt, indem er den Konjunktiv II in den folgenden Sätzen aktiv gebraucht hat: „[...], wenn er runtergegangen **wär** mit dem Kind [...] dann **wären** sie [...] unten gewesen [...]“ (Anhang I, S. 358).

9.4.2 Chinesische Sprachkompetenz der bilingualen Kinder

9.4.2.1 Aussprache

Die Untersuchung auf Chinesisch mit den bilingualen Kindern zeigt insgesamt sehr positive Ergebnisse auf dem phonologischen Gebiet. Wie beim Test auf Deutsch habe ich zuerst selber die ganzen Aufnahmen auf Chinesisch abgehört und eigene Bewertungen dokumentiert. Danach habe ich eine Freundin mit chinesischer Muttersprache, die als Chinesisch-Lehrerin der HSK-Kurse im Kanton Luzern tätig ist, um ihre Meinung gebeten. Die zwei Bewertungen wurden verglichen und sie stimmten überein. Über auffällige lautliche Abweichungen der untersuchten Kinder haben meine Freundin und ich noch genauer diskutiert und waren uns

[122] Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren Isabella und Linda beide erst in der 1. Klasse.
[123] Zur entsprechenden Altersgruppe siehe Bittner & Köpcke (2010, S. 28)

einig: Fast alle Kinder sprechen die chinesische Sprache (Mandarin) meistens akzentfrei, mit hier und da wenigen lautlichen Abweichungen, die alle im Folgenden genannt werden. In der vorliegenden Arbeit werden alle zitierten chinesischen Texte der Kinder neben der Übersetzung auch noch glossiert bzw. mit einer Interlinearversion versehen (ebenfalls mit einer Pinyin[124]-Umschrift).

chui vs. [t͡ʃʏi]

Kevin (9;0): "吹 这 个 东 西[125] "
chuī[126] ([t͡ʃʏi][127]) *zhè ge dōng xī*
pusten dies [Klassifikator] Ding
Das Ding pusten/ausblasen.

(Anhang I, S. 359)

chi vs. [t͡ʃi]

Isabella (6;5): " 猫咪 可能 会 吃 狗。"[128]
Māomī kěnéng huì ***chī ([t͡ʃi])*** *gǒu*
Katze vielleicht können/werden essen Hund
Die Katze wird vielleicht den Hund fressen.

(Test 1, 23. September 2016, Anhang III, S. 391)

Dabei geht es um einen spezifischen Fehler bzw. eine typische lautliche Abweichung der untersuchten Kinder aufgrund ihrer Zweisprachigkeit, denn die Aussprache der Doppelkonsonanten *ch-* entspricht im Chinesischen [ʈʂʰ], die im Deutschen unbekannt ist bzw. nicht existiert. Statt [ʈʂʰ] wird sie hier als [t͡ʃ], welche man im Deutschen kennt, ausgesprochen.

dou vs. [dʊ]

Kevin (9;0): "[...] 每 次 都 坐 到 沙发 上 "
měi cì ***dōu ([dʊ])*** *zuò dào shāfā shàng*
jede- Mal all/ganz sitzen bis/nach Sofa oben
Jedes Mal sich aufs Sofa setzen.

(Anhang I, S. 359)

---

[124] Pinyin (拼音) ist die offizielle chinesische Romanisierung des Hochchinesischen in der Volksrepublik China zur Fixierung der Laute im Chinesischen.

[125] 东 und 西 bedeutet jeweils „der Osten" und „der Westen"; 东西 bedeutet „das Ding".

[126] Das Pinyin ist die korrekte Standardaussprache im Chinesischen/Mandarin.

[127] Die Angabe in den Klammern, ebenfalls bei allen zitierten Beispielen im Folgenden, ist die ausweichende bzw. fehlerhafte Aussprache des untersuchten Kindes.

[128] Bei einem vollständig zitierten Satz wird jeweils der erste Pinyin-Buchstabe grossgeschrieben.

Auch bei dieser lautlichen Abweichung handelt es sich um einen Fehler aufgrund der Zweisprachigkeit. Der Diphthong *-ou* wird im Chinesischen als [oʊ] ausgesprochen, im Deutschen kommt er vor allem bei Fremdwörtern vor und wird als [ʊ] ausgesprochen, wie z. B. beim Wort *Doublette*/*Dublette* [dʊblɛtə].

-e vs. [e:]

Kevin (9;0): “ 德 语 ”
dé ([de:]) *yǔ*
deutsch- (phonetisch) Sprache
Das Deutsch

(Test 1, 19. September 2016, Anhang III, S. 389)

Lilly (9;5): “ 德 国 人 ”
dé ([de:]) *guó* *rén*
deutsch- (phonetisch) Land Mensch
Deutsche(r)

(Test 1, 24. November 2016, Anhang III, S. 392)

Diese lautliche Abweichung entsteht sehr wahrscheinlich auch aufgrund der Zweisprachigkeit der untersuchten Kinder: Im Chinesischen wird der Vokal *-e-* als [ɤ] ausgesprochen, was im Deutschen fremd ist. Im Deutschen kennt man vom Vokal *-e-* vor allem die Aussprachen [e:], [e] oder [ɛ] etc.

-eng vs. [ən]

Kevin (9;0): “ 这 个 爸爸 过 生 日。”
zhè *ge* *bàba* *guò* ***shēng ([ʃən])*** *rì*
dies [Klassifikator] Papa verbringen Geburtstag
Dieser Papa feiert seinen Geburtstag.

(Anhang I, S. 359)

Sarai (9;0), Emma (8;5) & Delian (7,0): “ 朋 友 ”
péng ([pən]) *yǒu*
Freund(e)

(Anhang I, S. 361, 362, 366)

Im Chinesischen/Mandarin wird *-eng* korrekterweise als [əŋ] ausgesprochen. Die hier zitierten vier untersuchten Kinder haben *-eng* abweichend als [ən] gesprochen. Allerdings kann man an dieser Stelle nicht deswegen dieselbe Schlussfolgerung wegen der Zweisprachigkeit ziehen wie bei den obigen lautlichen Abweichungen, denn *-eng* wird selbst in China, je nach Gebiet, auch (nur) als [ən] ausgesprochen: Es ist bekanntermassen keine sprachwissenschaftliche Fachkenntnis, sondern ein Allgemeinwissen bzw. eine allgemeine Kenntnis, dass der stimmhafte Nasallaut [ŋ] im Norden Chinas gewöhnlich bzw. allgegenwärtig ist, während im Süden Chinas häufiger nur [n] gesprochen wird. Das heisst, einheimische monolinguale Erwachsene, und erst recht Kinder, im Süden Chinas würden ebenfalls 生 als [ʃən] statt [ʃəŋ], 朋 als [pən] statt [pəŋ] aussprechen. Die abweichende Aussprache dieser vier untersuchten Kinder ist mehrheitlich vermutlich auf die mütterlichen Einflüsse zurückzuführen[129].

l- vs. [n]

Lilly (9;5): " 六 岁 "
liù ([niou]) *suì*
sechs Alter
Sechs Jahre alt

(Test 1, 24. November 2016, Anhang III, S. 392)

Aufgrund der langfristigen Einflüsse der Dialektumgebung können die Einheimischen, sowohl Kinder als auch Erwachsene, in vielen Gebieten Chinas, z. B. in Anhui, Jiangsu, Hunan, Yunnan, Guizhou, Sichuan etc., nicht zwischen den zwei Lauten [l] und [n] in der Standardsprache bzw. im Mandarin unterscheiden. Meistens wird in beiden Fällen nur die eine Aussprache (für beide) verwendet. Kein anderes Beispiel als das untenstehende bekannte Beispiel kann diese Situation, zwar in einer umgekehrten Richtung, noch anschaulicher darstellen:

奶奶 拿 着 牛 奶。
nǎinai ***ná*** *zhe* ***niú*** ***nǎi*** (korrekte Aussprache im Mandarin)
Oma halten [Aspektpartikel] Kuh Milch
Oma hält (z. B. eine Flasche) Milch.

[129] Die Mutter von Sarai kommt ursprünglich aus der Provinz Sichuan, die Mütter von Emma und Delian sind beide aus Shanghai.

Für einheimische monolinguale Chinesen aus den oben genannten Gebieten wäre allerdings die andersartige Aussprache des Satzes als „**L**ǎi**l**ai **l**á zhe **l**iú **l**ǎi“ gar nicht ungewöhnlich. Dieses Phänomen der Aussprache ist ebenfalls eine allgemeine Kenntnis und eines der komplexen und vielfältigen Phänomene der chinesischen Dialekte. Die lautliche Abweichung von Lilly im obigen Beispiel kann daher nicht pauschal als Ergebnis der Zweisprachigkeit erfasst werden – bei monolingualen chinesischen Kindern kann dies genauso passieren.

r- vs. [l]

Isabella (6,5) & Emma (8;5): “ 然 后 ”
rán ([lan]) *hòu*
Danach

(Anhang I, S. 362 und S. 362)

Der Laut *r*- wird im Chinesischen als [ʐ] ausgesprochen, wie beim Beispielwort 人 (rén, [ʐən], Person/Mensch) im vorherigen Kapitel. Wie bereits erwähnt, existiert diese Aussprache [ʐ] im Deutschen nicht. Das Wort 然 wurde von Isabella[130] und Emma jeweils als [lan] statt [ʐan] gesprochen, dies könnte an der Zweisprachigkeit liegen, die allerdings nicht unbedingt der Grund für die lautliche Abweichung sein muss. Der Laut [ʐ] kann für monolinguale chinesische Kinder, je nach Gebiet und aufgrund der unterschiedlichen Dialektumgebung, ebenfalls zu Ausspracheschwierigkeiten führen.

x- vs. [ɪkx]

Linda (6;5): “ 小 宝 小 明 ”
xiǎo ***([ɪkxiau])*** *bǎo* *xiǎo* ***([ɪkxiau])*** *míng*
klein Schatz klein morgen
Kindernamen

(Test 1, 24. November 2016, Anhang III, S. 393)

Es ging dabei um die Pinyin-Umschrift der zwei chinesischen Namen für die gezeichneten Jungenfiguren auf einem Bild. Die Aussprache für den Konsonanten *x*- auf Chinesisch lautet [ɕ], dies entspricht etwa einem Laut zwischen *ch* wie z. B. beim Wort China [çi:na] und -*ss* wie z. B. beim Wort *Nuss* [nʊs]. Linda verfügt offensichtlich noch über keine guten Kenntnisse oder nur über beschränkte Kenntnisse der Pinyin-Umschrift im Chinesischen, so

[130] Bei Isabella hat sich dabei eine Instabilität der Aussprache gezeigt: Es war teilweise korrekt, teilweise nicht.

dass sie *x-* einfach so artikuliert hat, wie der Buchstabe *x* [ɪkx] im Deutschen auszusprechen ist. Diese fehlerhafte Aussprache liegt sozusagen sehr wohl an der Zweisprachigkeit des Kindes bzw. die Interferenz der deutschen Sprache von Linda hat sich bei ihrer Aussprache im Chinesischen deutlich gezeigt.

zh- vs. [d͡ʒ]

Kevin (9;0) & Emma (8;5): “ 不 知 道 ”
bù ***zhī ([d͡ʒi])*** *dào*
nicht wissen Weg
(Ich) Weiss nicht.

(Test 1, 19. September 2016; Anhang I, S. 362)

Kevin (9;0) & Isabella (6;5): “ 蜡 烛 ”
là ***zhú ([d͡ʒu])***
Wachs Kerze
Kerze

(Anhang I, S. 361 und S. 362)

Der Doppelkonsonant *zh-* wird im Chinesischen als [ʈʂ] ausgesprochen, was im Deutschen nicht vorkommt. Es ist wieder einmal eine allgemeine Kenntnis, dass in vielen Gebieten, v. a. in Südchina, zwischen *zh-* ([ʈʂ]) und *z-* ([ts]) nicht unterschieden wird[131]. Das heisst, 知 (zhī, wissen) wird dementsprechend statt [ʈʂi] als (zī, [tsi]) gesprochen – dies wäre eine häufig auftretende lautliche Abweichung für monolinguale chinesische Sprecher, unabhängig vom Alter. Bei Kevin, Emma und Isabella wurde *zh-* fälschlicherweise als [d͡ʒ] statt [ʈʂ] gesprochen; dies würde bei Monolingualen allerdings kaum passieren und ist wohl auf die Zweisprachigkeit der Kinder zurückzuführen.

9.4.2.2 Verstehen

Die Untersuchung hat die Aussagen der Mütter bei den Interviews bestätigt. Kinder, die seit der Geburt durchgängig mit zwei Sprachen konfrontiert waren, konnten der chinesischen Sprache gut bis sehr gut folgen. Für Kinder, deren Eltern die bilinguale Erziehung nicht konsequent verfolgt haben, stellte das Verstehen insgesamt auch kein grosses Hindernis dar.

[131] Ähnliche Situationen treffen typischerweise auch bei *ch-* ([ʈʂʰ]) und *c-* ([tsʰ]), sowie *sh-* ([ʂ]) und *s-* ([s]) zu. Siehe beispielsweise Anhang I, S. 364: Abgesehen von der Richtigkeit der Aussprache, hat Emma *c-* [**ts**ʏi] statt *ch-* ([**t͡ʃ**ʏi] gesprochen.

Dagegen war eine eingeschränkte Kompetenz beim Hörvermögen der chinesischen Sprache bei Kindern festzustellen, deren chinesische Mütter sich oft der stärkeren Sprache Deutsch angepasst haben. Trotzdem konnten die meisten Kinder, selbst mit einer undisziplinierten bilingualen Spracherziehung der Eltern, die chinesischen Tests sowie die Dialoge zwischen den Müttern und mir mitverfolgen und haben sich gelegentlich interaktiv daran beteiligt.

Bei dem von mir entworfenen Grammatiktest für die chinesische Sprache war gut zu beobachten, dass die untersuchten Kinder erstens nicht immer ohne Probleme alles verstehen konnten, obwohl ein allgemeines Verständnis noch gewährleistet war, und zweitens Unterschiede bei den Kindern auf der Sprachproduktionsebene im Chinesischen leicht festzustellen waren. Manche Kinder haben im Test deutlich besser abgeschnitten als die anderen Kinder. Manche Kinder hatten grosse Mühe, vor allem bei dem Teil der Bildergeschichte, die Aufgabe von sich aus fertigzustellen, so dass ich gezwungen war, ihnen hin und wieder zu helfen. Die festgestellten Unterschiede im Ergebnis beziehen sich sowohl auf den Bereich Wortschatz als auch auf Grammatik.

Tabelle 17: Untersuchungsergebnis des chinesischen Tests (✓steht für richtig und × für falsch geantwortet)

Kinder / Grammatik	Kevin (9;0)	Isabella (6;5)	Sarai (9;0)	Emma (8;5)	Lilly (9;5)	Linda (6;5)	Phäonie (9;0)	Delian (7;0)	Oya (10;0)	Maximilian (10;0)
Aktiver Satz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Passiver Satz	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Komparativ	×	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓
Superlativ [132]	×	×	×	✓	×	×	✓	✓	✓	✓
Präsens Partikel „在 zài“	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Perfekt Partikel „了 le“	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓
Futur [133] Adverb „要 yào“	×	×	✓	×	×	×	✓	✓	✓	×
„把 bǎ“ Konstruktion	×	✓	✓	✓	✓	×	✓	×	×	✓
Serielle Verb-konstruktionen 1	×	✓	×	×	×	×	✓	×	✓	✓
Serielle Verb-konstruktionen 2	✓	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓

[132] Siehe Kap. 6.4.6. Kursive Schrift, da der Begriff hier nicht im eigentlichen Sinne gemeint ist.

[133] Siehe Kap. 6.3.2. Es ist in der Sprachwissenschaft die Standard-Ansicht, dass es im Chinesischen keine Tempora gibt, daher hier kursive Schrift – damit gemeint sind Sätze mit Bedeutungen, die auf Zukünftiges verweisen.

Es ist auffallend, dass (mindestens) die Hälfte der untersuchten Kinder (teilweise mit Überlappungen, jedoch nicht ganz dieselbe Gruppe) Schwierigkeiten jeweils mit dem ‚Superlativ'[134], der ‚Zukunftsform' und seriellen Verbkonstruktionen hatte. Da die 最(zuì)-Konstruktion im Chinesischen recht üblich bzw. allgegenwärtig ist, schien mir der Grund für die vielen falschen Antworten der Kinder bei dieser Aufgabe nicht in ihren diesbezüglich fehlenden Grammatikkenntnissen zu liegen, sondern an ihrem beschränkten Wortschatz. Alle untersuchten Kinder schienen das Wort 最 (zuì) verstanden zu haben – denn das jeweils falsch ausgewählte Bild war immer das Bild mit dem Mädchen mit den kürzesten Haaren –, allerdings war das Wortpaar *dunkel* (深, shēn) und *hell* (浅, qiǎn) offensichtlich nicht allen Kindern bekannt. Das Problem dabei lag sozusagen in der Tat an den zwei Adjektiven. Im Gegensatz dazu waren fehlende Kenntnisse über die spezielle Funktion des Wortes 要 (yào) als Adverb in der auf die Zukunft hindeutenden Satzstruktur verantwortlich für die vielen falschen Antworten bei der betreffenden Aufgabe. Das Wort 要 mit seinen unterschiedlichen Funktionen wird nämlich am häufigsten als Verb und mit der gängigsten Bedeutung *möchten/wollen* verwendet[135]. Bei der seriellen Verbkonstruktion haben die meisten untersuchten Kinder grosse Verwirrung beim ersten Beispielsatz gezeigt: Sie wussten offensichtlich nicht, wie sie die zwei vorkommenden Verben in der gesamten Bedeutung des ganzen Satzes jeweils einzuordnen hatten. Dazu kam noch, dass manche untersuchten Kinder nicht wussten, was 希望 (xīwàng, ‚hoffen') bedeutet[136]. Beim zweiten Beispielsatz der seriellen Verbkonstruktion haben sich die falschen Antworten reduziert, sehr wahrscheinlich weil die Bedeutungsebenen bzw. -varianten im Vergleich zum vorherigen Satz überschaubarer waren.

Zusammenfassend betrachtet sind Richtigkeitsraten zwischen 30% bis 100% bei den untersuchten Kindern beim chinesischen Test festzustellen. Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der Leistungen der Kinder dar.

Tabelle 18: Richtigkeitsraten beim chinesischen Test

Richtigkeitsrate	30%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Zahl der Kinder	1	1	2	1	2	2	1

[134] Wie bereits erläutert, es handelt sich in der Tat um eine analytische Konstruktion mit 最 (zuì).

[135] Unterschiedliche Anwendungen des Wortes 要 siehe Kap. 9.4.2.4.2

[136] Ich musste dabei feststellen, dass die Kinder neben diesem Wort noch einige andere Alltagswörter auf Chinesisch leider nicht kennen, wie z. B. 游泳 (yóuyǒng, ‚schwimmen'), 飞机 (fēijī, ‚Flugzeug'), 糖 (táng, ‚Zucker'), 鸡蛋 (jīdàn, ‚Ei') etc.

Die Hälfte der Kinder hat gute bis sehr gute Leistungen gezeigt, indem sie die Aufgaben zu 80% oder mehr richtig gelöst haben. Zwei Kinder haben die Aufgaben zu 90% richtig gelöst und Phäonie, deren Mutter eine konsequente chinesische Spracherziehung in der Familie durchführt, hat erfreulicherweise alle Aufgaben richtig gelöst. Linda, deren Mutter meinte, dass nur die deutsche Sprache die Muttersprache ihrer Kinder sei und sie im Alltag sehr wenig mit den Kindern auf Chinesisch spreche, zeigte beim Test eine sehr niedrige Richtigkeitsrate von 30%, die deutlich unter der durchschnittlichen Leistung (71%) aller untersuchten Kinder liegt.

9.4.2.3 Sprechen

Die Kompetenz der Sprachproduktion der bilingualen Kinder in der chinesischen Sprache wurde ebenfalls mit der Aufgabe des Geschichtenerzählens anhand von zwei Bildergeschichten getestet. Abgesehen von manchen in einem vorherigen Kapitel dokumentierten lautlichen Abweichungen war Chinesisch von allen untersuchten Kindern durchschnittlich gut zu verstehen. Eins ist mir allerdings während der Untersuchung sehr aufgefallen, nämlich dass fast alle Kinder auf Chinesisch viel leiser gesprochen haben (als auf Deutsch). Ein allgemein geringes Selbstbewusstsein bezüglich der chinesischen Sprache könnte die Erklärung für dieses Phänomen sein. In anderen Worten, die meisten untersuchten Kinder fühlten sich nicht ganz sicher damit, auf Chinesisch zu sprechen, auch wenn sie dabei nicht schlecht waren.

Detaillierte Bewertungen der mündlichen Sprachkompetenz der untersuchten bilingualen Kinder beim chinesischen Test sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 19: Bewertung der mündlichen Sprachproduktion der untersuchten bilingualen Kinder in der chinesischen Sprache (in Anlehnung an © ALP/Multiplikatoren, ISB, Mayrhofer)

Sprachproduktion / Kinder	Sprachliche Mittel / Sprachrichtigkeit (Grammatik/Lexik)	Strategie / Aufbau und Darstellung im Referat	Aufgabenerfüllung / Inhalt	Eigenschaften
Kevin (9;0)	Verwendung erlernten kleinen Wortschatzes und einfache, grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen; Beeinträchtigung der Verständlichkeit durch Mängel in Wortschatz und Grammatik	Schwierigkeit, sich frei und kohärent zu äussern. Nicht immer klarer und folgerichtiger Aufbau; fehlende Anschaulichkeit	Erfüllung der gestellten Aufgaben nur noch mit grossen Einschränkungen	Sprachscheu und leise; kaum sprachliche Outputs in eigener Initiative ; kleiner Wortschatz; mässige Aussprache

Isabella (6;5)	Verwendung erlernten Wortschatzes in angemessenem Umfang und grammatikalisch allgemein korrekte Strukturen, die hier und da auch über einfache Satzmuster hinausgehen	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen; mehrheitlich plausibler, im Wesentlichen folgerichtiger Aufbau und anschauliche Darstellung	Erfüllung der gestellten Aufgaben noch hinreichend – trotz gelegentlicher Schwächen (v. a. Auslassungen, hier und da fehlende Relevanz)	Gesprächig; spricht gern Chinesisch mit starker Eigeninitiative; schnelles/nuschelndes Sprechtempo; trotz eher kleinem Wortschatz konnte sie gut und geläufig bei der Konversation auf der alltäglichen Ebene kommunizieren
Sarai (9;0)	Verwendung erlernten Wortschatzes in noch ausreichendem Umfang und grammatikalisch nicht immer korrekte Struktur, die jedoch hier und da über einfache Satzmuster hinausgehen; das Verständnis ist noch gewährleistet.	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen; nicht immer klarer und folgerichtiger Aufbau, jedoch im Allgemeinen anschauliche Darstellung	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gewisser Schwächen (Auslassungen und fehlende Relevanz) noch ausreichend	Kleiner Wortschatz bei der Sprachproduktion, jedoch ein auffallend gutes Hörverständnis auf Chinesisch; klare und deutliche Aussprache mit guter Lautstärke
Emma (8;5)	Verwendung erlernten Wortschatzes in einem beschränkten Umfang und einfache, grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen; Beeinträchtigung der Verständlichkeit durch Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik	Schwierigkeit, sich kohärent zu äussern. Nicht immer klarer und folgerichtiger Aufbau; Darbietung nicht ganz klar, zum Teil fehlende Anschaulichkeit	Erfüllung der gestellten Aufgaben nur in einem beschränkten Umfang mit Schwächen (v. a. fehlende Relevanz und öfters Auslassungen)	Nicht unbedingt sprachscheu, dennoch eher leise und sich-nicht-bemühend beim Chinesisch-Sprechen („Ich weiss nicht“ auf Chinesisch als Lieblingsphrase); kleiner Wortschatz und mässige Aussprache
Lilly (9;5)	Verwendung erlernten Wortschatzes in einem beschränkten Umfang und einfache, grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen; Beeinträchtigung der Verständlichkeit durch Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik	Schwierigkeit, sich kohärent zu äussern. Nicht immer klarer und folgerichtiger Aufbau; Darbietung nicht ganz klar, z.T. fehlende Anschaulichkeit und/oder falsche Wiedergaben	Erfüllung der gestellten Aufgaben nur in einem beschränkten Umfang mit Schwächen (v. a. Auslassungen und falsche Wiedergaben)	Schwierigkeiten, Sätze auf Chinesisch zu bilden (Grammatik nicht richtig und/oder Satzstruktur unvollständig); mässiger Wortschatz sowie mässig gute Aussprache
Linda (6;5)	Erhebliche Beeinträchtigung der Verständlichkeit durch häufige Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik	Sehr begrenzte Äusserungen, viele Hilfestellungen, wiederholte Einzelwörter ohne klaren oder sinngebenden Aufbau der Sätze; kaum Anschaulichkeit	Erfüllung der gestellten Aufgaben nur ansatzweise bzw. unzureichend	Grosse Schwierigkeiten, sich überhaupt auf Chinesisch auszudrücken (sehr kleiner Wortschatz); gewisse Vokabulare sind stark vom Shanghai-Dialekt beeinflusst; nur mässige Aussprache
Phäonie (9;0)	Verwendung einer sehr grossen Bandbreite des erlernten Wortschatzes in grammatikalisch korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	Stichhaltiger, klarer und folgerichtiger Aufbau, sehr anschauliche Darstellung	Erfüllung der gestellten Aufgaben (im Grossen und Ganzen) in vollem Umfang	Sehr beeindruckende Sprachleistungen auf Chinesisch: hervorragender Wortschatz, inkl. Vokabulare der Erwachsenen; äusserst sorgfältige, exakte, detaillierte und eindrucksvolle Formulierungen; sehr gute Beherrschung verschiedener Propositionen; klare und deutliche Aussprache mit anpassender Intonation
Delian (7;0)	Verwendung erlernten Wortschatzes in noch ausreichendem Umfang und grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen, die dennoch ab und zu über einfache Satzmuster hinausgehen	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen; nicht immer klarer und folgerichtiger Aufbau, im Allgemeinen anschauliche Darstellung	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gewisser Schwächen (Auslassungen, fehlende Relevanz) noch hinreichend	Sehr motiviert und gesprächig auf Chinesisch, auch mit eigener Initiative; hinreichender Wortschatz; klare und deutliche Aussprache mit guter Lautstärke

Oya (10;0)	Verwendung erlernten Wortschatzes in angemessenem Umfang und grammatikalisch meist korrekte Strukturen, die manchmal über einfache Satzmuster hinausgehen	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen; mehrheitlich plausibler, im Wesentlichen folgerichtiger Aufbau und anschauliche Darstellung	Erfüllung der gestellten Aufgaben trotz gelegentlicher Schwächen beim Wortschatz noch in angemessenem Umfang	Sprachscheu und leise; kaum sprachliche Outputs in eigener Initiative ; angemessener Wortschatz; klare Aussprache
Maximilian (10;0)	Verwendung erlernten Wortschatzes in beschränktem Umfang; einfache und nicht immer korrekte Grammatik; Beeinträchtigung der Verständlichkeit durch Mängel in Wortschatz und Grammatik	Gedanklich nachvollziehbare Äusserungen; nicht immer klarer Aufbau; im Allgemeinen anschauliche Darstellung	Erfüllung der gestellten Aufgaben in einem beschränkten Umfang mit Schwächen (v. a. fehlende Relevanz, Auslassungen)	Sehr kooperativ in der chinesischen Sprache; selbstbewusst beim Chinesisch-Sprechen; eher kleiner Wortschatz; klare und deutliche Aussprache

9.4.2.4 Lexikalische Kompetenz

In diesem Kapitel werden bewusst nur zwei typische und repräsentative Wörter analysiert, die bei den Untersuchungen besonders aufgefallen sind. Konkret hat sich bei der Verwendung der beiden Wörter − insbesondere im Hinblick auf Abweichungen und Verwendungsvielfalt − bei den untersuchten Kindern eine Allgemeingültigkeit gezeigt. Zu den Verwendungen anderer Wörter mit individuellen Unterschieden siehe Abschnitt 9.4.2.6 bzw. 9.4.3.4.

9.4.2.4.1 Das „Allzweck"-Verb 弄 (nòng)

Das Verb 弄(nòng) gilt im Chinesischen vor allem als ein umgangssprachlicher Ausdruck mit der gleichen Bedeutung wie das (offiziellere) Verb 做 (zuò, ‚machen'). Viele der untersuchten Kinder haben beim Test das Verb für alle möglichen Kontexte verwendet. Ich gehe davon aus, dass das daran liegt, dass die Kinder die chinesische Sprache fast nur von ihren chinesischen Müttern, und zwar am meisten auch nur verbal lernen bzw. gelernt haben. Diese verbale Kommunikation findet meistens zudem zu Hause statt, wo sich die Mütter im Alltag logischerweise auch gern und öfters umgangssprachlich ausdrücken. Im Folgenden wird dieses Phänomen anhand von unterschiedlichen Beispielsätzen der untersuchten Kinder genauer analysiert.

Kevin (9;0): " 弄 一 个 蛋 糕 "
nòng *yī* *gè* *dàn gāo*
machen eins [Klassifikator] Kuchen
Einen Kuchen **machen** (backen)

(Anhang I, S. 359)

Delian (7;0): “ 女 孩 帮 妈妈 弄 了 一 个 蛋 糕。”
nǚ hái bāng māmā ***nòng*** *le yī gè dàn gāo*
weiblich Kind helfen Mama machen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Kuchen
(Das) Mädchen hat Mama geholfen, einen Kuchen zu **machen**/backen.

(Anhang I, S. 366)

Maximilian (10;0):

“ 这 个 在 弄 [...] 这 个 还 没 有 弄 了 ”
zhè ge zài ***nòng*** *zhè ge hái méi yǒu* ***nòng*** *le*
dies [Klassifikator] [Aspektpartikel] machen dies [Klassifikator] noch kein haben machen [Partikel]
In diesem Bild (ist die Person) gerade am **Machen**, in diesem (Bild) ist es noch nicht **gemacht.**

“ 弄 Picknick ”
nòng
machen Picknick (wortwörtlich übersetzt)
Picknick **(vor)bereiten** (tatsächliche Bedeutung)

(Test 1, 27. Januar 2017)

In den Kontexten dieser vier Beispiele von Kevin, Delian und Maximilian entspricht der Sprachgebrauch des Verbs 弄(nòng) zwar nicht immer der Standardsprache, ist aber in der Umgangssprache völlig in Ordnung, denn die Bedeutung von 弄 ist in diesen Sätzen grundsätzlich jeweils dieselbe wie von 做(zuò), nämlich „machen“[137] (Xu, Yao, Chen, Gao & Zhang, 2003, S. 597). In den ersten zwei Beispielen könnte man auch darunter verstehen, dass ein Kuchen gemacht (im Sinne von „bereiten“) bzw. gebacken wurde. Die folgenden Beispiele stellen allerdings eine andere Situation dar:

Kevin (9;0):

“ 弄 Tischbombe [...] 这 个 东 西 [...] 出 来 ”
nòng *zhè ge dōng xī chū lái*
machen dies [Klassifikator] Ding(e) raus kommen
Tischbombe **machen** [...] dieses Ding ist rausgekommen (wortwörtlich übersetzt)
Mit der Tischbombe **gespielt**, wobei das Ding (das Spielzeug) davon rausgekommen ist (tatsächliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 359)

[137] Ein anderer umgangssprachlicher Ausdruck mit derselben Bedeutung wie 做 ist übrigens 搞(gǎo), genauer siehe Xu et al. (2003), S. 270

Delian (7;0):

“我 的 生 日 弄 过 的[138] [...] 出 来 [...] 东 西。”
*wǒ de shēng rì **nòng** guò de chū lái dōng xī*
ich [Attributmarker] Geburtstag machen [Aspektpartikel] [Partikel] raus kommen Ding(e)
An meinem Geburtstag **gemacht**, Spielzeuge kommen raus (wortwörtlich übersetzt)
An meinem Geburtstag haben wir (auch) damit **gespielt**, Spielzeuge sind daraus gekommen (tatsächliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 366)

Es liegt auf der Hand, dass Kevin mit diesem Satz nicht ausdrücken wollte, dass die Kinder am Geburtstag von Papa Moll eine Tischbombe selber gemacht/gebastelt haben, denn davor hat er noch erzählt, dass die Kinder eine Tischbombe genommen/gekauft haben. Mit dem Verb 弄 wollte Kevin sagen, dass die Kinder mit der Tischbombe gespielt bzw. die Tischbombe gezündet haben (und daraufhin sind die innen versteckten Spielzeuge rausgekommen/rausgeflogen). Ebenfalls ist offensichtlich, dass das in dem Beispielsatz von Delian verwendete Verb 弄 auch nicht die Bedeutung von „machen“ hat. Delian meinte damit bloss, dass auch er bereits Erfahrung mit dieser Tischbombe gemacht habe. Gemäss seiner Logik der Erzählung hat Delian sehr wahrscheinlich mal so eine Tischbombe als Geburtstagsgeschenk von seinen Freunden erhalten und sie haben dann damit gespielt.

Zusammengefasst wollten die beiden untersuchten Kinder mit dem Verb 弄 nicht „machen“, sondern „spielen“ ausdrücken. In der Tat stellt diese Bedeutung von „spielen“ eine der möglichen Bedeutungen von 弄 dar (Xu et al., 2003, S. 597). Jedoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob sich die beiden Kinder dabei dieser Verwendung tatsächlich bewusst waren oder eher, dass ihnen das gängige Wort für „spielen“ (玩, wán)[139] nicht in den Sinn gekommen ist und sie stattdessen das „Allzweck“-Verb 弄 verwendet haben, womit in den meisten Fällen die Verständigung nicht gravierend beeinträchtigt wird. Ich tendiere dazu, die zweite Möglichkeit als die wahrscheinlichere aufzufassen, und zwar aus dem Grund, dass das

[138] Ausser als Attributmarker verfügt 的(de) noch über weitere Funktionen wie z.B. hier als Partikel zur Bildung der Nominalisierung: In allen Sprachen sind grammatikalische Prozesse vorhanden, durch die ein Verb, eine Verbalphrase etc. als Nominalphrase fungieren kann. In unterschiedlichen Sprachen werden dafür unterschiedliche Strategien verwendet. Im Chinesischen wird die Nominalisierung häufig dadurch realisiert, dass die Partikel 的 nach einem Verb, einer Verbalphrase etc. platziert wird (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 575-593). Der zitierte Satz von Delian kann daher auch wie folgt verstanden werden: *Das/Ein Ding, mit dem wir an meinem Geburtstag (auch) gespielt haben* [...].

[139] Siehe Xu et al. (2003), S. 830

im Zusammenhang stehende gängige Wort 玩具(wánjù, ‚Spielzeug') den beiden Kindern scheinbar nicht geläufig war bzw. keiner der beiden Jungen das Wort bei dem betreffenden Objekt der Bildergeschichte verwendet hat, sondern nur 东西 (dōngxī, ‚Ding').

Im folgenden Beispiel beeinträchtigt die Verwendung von 弄 zwar die Verständigung in der Umgangssprache ebenfalls nicht gravierend, jedoch wäre „treiben" (赶, gǎn) zutreffender.

Sarai (9;0): " 他 把 那 个[140] 狗 弄 下 来。"
*tā bǎ nà gè gǒu **nòng** xià lái*
er [Partikel] jene(-r,-s) [Klassifikator] Hund machen unten kommen
Er hat den Hund runter gemacht/**getrieben**.

(Anhang I, S. 361)

Der Gebrauch des Verbs 弄 als umgangssprachlicher Ausdruck hat sich ausserdem bei vielen anderen Formulierungen der untersuchten Kinder häufig gezeigt:

Kevin (9;0): "[...] 弄 了 一 个[141] Teppich "
***nòng** le yī gè*
machen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Teppich
Einen Teppich gemacht (wortwörtlich übersetzt)
Einen Teppich **gelegt** (tatsächliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 359)

Emma (8;5): "[...] 弄 了 一 个[142] 被子 "
***nòng** le yī gè bèi zi*
machen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Decke
Eine Decke gemacht (wortwörtlich übersetzt)
Eine Decke **gelegt** (tatsächliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 362)

[140] Die Verwendung von 个 (gè) hier ist umgangssprachlich in Ordnung. Der Standard-Klassifikator für 狗 (gǒu), sowie für viele andere Kleintiere ist allerdings 只 (zhī): 一只狗 (yī zhī gǒu, ein [Klassifikator] Hund).
[141] Der Klassifikator 个 (gè) ist im Chinesischen der „Allzweck"-Klassifikator, er wird auch oft verwendet, wenn man den eigentlichen erforderlichen Klassifikator nicht kennt. Hier in diesem Beispiel ist die Verwendung umgangssprachlich möglich. Der korrekte Klassifikator für den Teppich ist 幅 (fú): 一幅地毯 (yī fú dìtǎn, ein [Klassifikator] Teppich).
[142] Auch hier ist die Verwendung von 个 (gè) umgangssprachlich in Ordnung. Der Standard-Klassifikator für 被子 (bèizi) ist allerdings 床 (chuáng): 一床被子 (yī chuáng bèizi, eine [Klassifikator] Decke).

Phäonie (9;0): “ 爸爸 弄 了 刺。”
*bàba **nòng** le cì*
Papa machen [Aspektpartikel] Stachel
Papa hat Stacheln gemacht (wortwörtlich übersetzt)
Papa hat Stacheln (auf das Sofa) **gelegt** (tatsächliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 365)

In den oben aufgeführten Sätzen von Kevin, Emma und Phäonie haben die Kinder jeweils das „Allzweck“-Verb 弄(nòng) in den betreffenden Kontexten als „(etwas) legen“ verwendet. Es handelt sich dabei zwar nicht um eine präzise Verwendung des entsprechenden Verbs, jedoch ist eine solche Verwendung in den Kontexten, die sowohl den SprecherInnen als auch den HörerInnen bekannt sind, in der Umgangssprache möglich und beeinträchtigt die grobe Verständigung eher wenig. Ähnlich sind auch die folgenden Formulierungen von Maximilian:

Maximilian (10;0): “ 孩子 弄 很 多 Puderzucker [...] ”
*hái zi **nòng** hěn duō*
Kind(er) machen sehr viel Puderzucker (wortwörtlich übersetzt)
Kinder **bestreuen** sehr viel Puderzucker (tatsächliche Bedeutung)

“ 她 弄 了 Puderzucker [...] ”
*tā **nòng** le*
sie machen [Aspektpartikel] Puderzucker
Sie hat Puderzucker gemacht (wortwörtlich übersetzt)
Sie hat (die Torte) mit Puderzucker **bestreut** (tatsächliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 368)

Da es bei dieser Szene in der Bildergeschichte darum geht, dass die Kinder die Geburtstagstorte von Papa Moll mit viel Puderzucker bestreut haben, vertritt das Verb 弄 hier jeweils die Bedeutung des Verbs 撒 (să, ‚streuen’) im Standardchinesisch (Xu et al., 2003, S. 693).

Mit dem Verb 弄(nòng) kann man umgangssprachlich übrigens auch eine grobe oder allgemeine Bedeutung ausdrücken, d. h. im Satz wird wortwörtlich keine genaue Handlung genannt bzw. keine genaue Situation beschrieben:

Emma (8;5): “ 他 要 弄 这 个。”
tā yào ***nòng*** *zhè ge*
er wollen machen dies [Klassifikator]
Er will dies machen (wortwörtlich übersetzt)
Er will die Stachelbeeren aufs Sofa **legen** (tatsächliche Bedeutung im Kontext)

(Anhang I, S. 362)

Durch das Objekt 这个 (zhège, ‚das’) wird die Aktion mit dem Verb 弄 verallgemeinert. Es handelt sich dabei nur um eine unpräzise Beschreibung und bedeutet so viel wie „irgendetwas machen“. Bei diesem Beispielsatz von Emma kann man ihre Verwendung des Verbs 弄(nòng) sozusagen gelten lassen. Bei den folgenden Beispielen sieht es allerdings anders aus – es geht dabei um die abweichenden Verwendungen des Verbs 弄:

Kevin (9;0):

“这 个 东 西 弄 了 小 朋 友 [...] ”
zhè ge *dōng xī* ***nòng*** *le* *xiǎo* *péng yǒu*
dies [Klassifikator] Ding machen [Aspektpartikel] klein Freund
Das Ding hat die Kinder gemacht (wortwörtlich übersetzt)
Das Ding hat Kinder **schmutzig gemacht** (tatsächliche Bedeutung im Kontext)

(Anhang I, S. 359)

Der Satz würde keinen Sinn machen, wenn man ihn so verstehen würde wie die wortwörtliche Übersetzung, denn 小朋友 (xiǎopéngyǒu, ‚Kinder’) ist in dem Satz offensichtlich kein Objekt zum Verb 弄 im Sinne von „machen“. In der Bildergeschichte geht es dabei um die eine Szene, wo Papa Moll die Tortenkerzen ausgeblasen hat und er den Puderzucker auf die Gesichter und Kleidung der Kinder pustet (da die Geburtstagstorte mit viel Puderzucker bestreut war) und diese sozusagen schmutzig gemacht hat. Es fehlt in dem Satz von Kevin daher ein Adverb nach dem Verb 弄, welches zentral für die sonst gängige Struktur von 弄 + Adverb ist: z. B. 弄好 (nònghǎo, ‚gut machen’), 弄湿 (nòngshī, ‚nass machen’) etc. (Xu et al., 2003, S. 597).

Im Vergleich zu den oben aufgeführten Beispielsätzen war die Verwendung des Verbs 弄 bei Oya deutlich von der Norm abweichend und falsch:

Oya (10;0): “ 他 们　弄　　一　个[143]　　照片。”
tā men ***nòng*** *yī* *gè* *zhàopiàn*
er-PL machen eins [Klassifikator] Foto
Sie machen ein Foto.

(Test 1, 30. Dezember 2016, Anhang III, S. 394)

Auf den ersten Blick, anhand der deutschen Übersetzung, mag das Ganze nicht falsch scheinen, denn auf Deutsch ist die Verwendung „Foto machen“ richtig – mit derselben Bedeutung wie „fotografieren“. Aber im Chinesischen heisst „Foto machen“ nicht 弄照片[144] (nòng zhàopiàn), sondern es gibt eine bestimmte Phrase dafür, die 照相 (zhào xiàng, 照: ‚fotografieren’; 相: ‚Aussehen/Foto’) heisst. Eine korrekte Formulierung sieht z. B. wie folgt aus:

他 们　照　　了　　一　张　　相。
tā men *zhào* *le* *yī* *zhāng* *xiàng.*
er-PL fotografieren [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Foto.
Sie haben ein Foto gemacht.

9.4.2.4.2 Das mehrdeutige Wort 要 (yào)

Das Wort 要(yào) verfügt über verschiedene Bedeutungen bzw. Funktionen im Chinesischen. Die wesentlichen und häufig verwendeten Bedeutungen und Funktionen von 要 sind jeweils „wollen/möchten“, „sollen“, „müssen“ und die gängige Funktion im Satz, die auf Zukünftiges verweist[145]. Die Resultate des chinesischen Tests haben gezeigt, dass diese letztere Funktion von 要, sozusagen als ein „Zukunftsindikator“, der Hälfte der untersuchten Kindern nicht geläufig war. Konkret hat nur jedes zweite Kind der zehn untersuchten Kinder beim Test verstanden, dass die beschriebene Aktivität mit dem Wort 要 erst in der Zukunft passieren wird. Jedoch wussten die Kinder das Wort 要 mit seinen anderen üblichen Bedeutungen richtig zu verwenden, nämlich als „wollen/möchten“, „sollen“ oder „müssen“:

[143] Der Standard-Klassifikator für 照片 (zhàopiàn, ‚Foto’) ist 张 (zhāng): 一张照片 (yī zhāng zhàopiàn, ‚ein [Klassifikator] Foto’). 相片 (xiàngpiàn) ist übrigens das Synonym von 照片.
[144] Darunter wird i. d. R. „sich mit Fotos beschäftigen“ verstanden – konkret wie z. B. „Fotos bearbeiten“ oder „Fotos aufräumen“ etc.
[145] Siehe Kap. 6.3.2.

(a) „wollen/möchten“

Kevin (9;0): “ 这 个[146] 狗 [...] 要 去 床 [...] ”
zhè ge gǒu yào qù chuáng
dies [Klassifikator] Hund wollen/möchten gehen Bett
Der Hund wollte aufs Bett gehen.

“ 这 个 爸爸 不 **要** 这 个 狗 [...] ”
zhè ge bàba bù yào zhè ge gǒu
dies [Klassifikator] Papa nicht wollen dies [Klassifikator] Hund
Der Papa **wollte** nicht, dass der Hund ...

(Anhang I, S. 359)

Emma (8;5): “ 因 为 生 日 , 他 们 **要** 做 蛋 饼[147]。”
*yīn wèi shēng rì tā men **yào** zuò dàn bǐng*
Grund für Geburtstag er-PL möchten machen Ei Pfannkuchen
Wegen des Geburtstags **möchten/wollten** sie einen Kuchen machen.

“ Papa Moll **要** 欺负 它。”
***yào** qī fù tā*
Papa Moll wollen bedrängen es
Papa Moll **wollte** es (den Hund) bedrängen.

“ 这 个 客 人 **要** 坐 沙发。”
***zhè ge kè rén yào** zuò shāfā*
dies [Klassifikator] Gast Mensch möchten sitzen Sofa
Dieser Gast **wollte** sich aufs Sofa hinsetzen.

(Anhang I, S. 362)

Lilly (9;5): “ 他 们 **要** 做 蛋 糕。”
*tā men **yào** zuò dàn gāo*
er-PL möchten machen Kuchen
Sie **möchten/wollten** Kuchen machen.

(Anhang I, S. 363)

---

[146] Auch Kevin hat den „Allzweck“-Klassifikator verwendet – der erforderliche hier ist 只 (zhī), Siehe auch Fussnote 143.

[147] Hier handelte es um eine abweichende Formulierung von Emma: 蛋饼 (dàn bǐng) bedeutet auf Chinesisch dasselbe wie *das Omelett* im Deutschen. In der Bildergeschichte ging es allerdings um einen Kuchen oder eine Torte, entspricht 蛋糕 (dàn gāo) im Chinesischen.

Maximilian (10;0): “ 他 的 狗 要 睡觉。”
*tā de gǒu **yào** shuìjiào*
er [Attributmarker] Hund wollen schlafen
Sein Hund **möchte/wollte** schlafen.

(Anhang I, S. 368)

Ich: “ 你 不 想 学 吗？”
nǐ bù xiǎng xué ma
du nicht möchten lernen [Fragepartikel]
Möchtest du nicht lernen?

Maximilian (10;0): “ 不 要 ”
*bù **yào***
nicht wollen
(Ich) **möchte/will** nicht.

(Gespräch, 27. Januar 2017)

(b) „sollen“

Emma (8;5): “ 她 要 用 这 个。”
*tā **yào** yòng zhè ge*
sie sollen benutzen dies [Klassifikator]
Sie **soll/sollte** das benutzen.

“ Papa Moll 要 吹 这 个。”
*Papa Moll **yào** chuī zhè ge*
Papa Moll sollen blasen dies [Klassifikator]
Papa Moll **soll/sollte** das (aus)blasen.

(Anhang I, S. 362)

Phäonie (9;0): “ 我们 要 快点 准备。”
*wǒmen **yào** kuài diǎn zhǔnbèi*
ich-PL sollen beeilen vorbereiten
Wir **sollen/sollten** uns beeilen, (dafür) vorzubereiten.

(Anhang I, S. 365)

Delian (7;0): “ 我 **要** 写 瑞士 名 字 还是 [...] ”
wǒ ***yào*** *xiě* *ruìshì* *míng zì* *háishì*
ich sollen schreiben Schweiz Name oder
Soll ich Schweizer Namen schreiben oder [...]?

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 389)

Oya (10;0): “ 他 们 **要** 来。”
tā men ***yào*** *lái*
er-PL sollen kommen
Sie sollen/sollten kommen.

“ 妈妈 说 你 **要** 弄 这个 [...] ”
māmā *shuō* *nǐ* ***yào*** *nòng* *zhège*
Mama sagen du sollen machen dies
Mama sagte, „du **sollst/solltest** das machen“...

“ 妹妹 **要** 和 妈妈 做 蛋糕。”
mèimei ***yào*** *hé* *māmā* *zuò* *dàngāo*
jüngere Schwester sollen mit Mama machen Kuchen
Jüngere Schwester **soll/sollte** mit Mama zusammen Kuchen machen.

(Anhang I, S. 367)

(c) „müssen“

Kevin (9;0): “ 这 个 爸爸 说 了 这 个 狗 **要** 去 [...] ”
zhè *ge* *bàba* *shuō* *le* *zhè* *ge* *gǒu* ***yào*** *qù*
dies [Klassifikator] Papa sagen [Aspektpartikel] dies [Klassifikator] Hund müssen gehen
Der Papa hat gesagt, der Hund **musste** [...] hingehen.

(Anhang I, S. 359)

Oya (10;0): “ 你 **要** 到 你 的 床 上。”
nǐ ***yào*** *dào* *nǐ* *de* *chuáng* *shàng*
du müssen gelangen/ankommen du [Attributmarker] Bett oben
Du **musst** in dein Bett (gehen).

(Anhang I, S. 367)

Bei Emma ist übrigens das Wort 要(yào) in einem Satz zweimal aufgetreten, jeweils mit zwei unterschiedlichen Bedeutungen:

Emma (8;5): “ Papa Moll 说 它 **要** 去 床， 狗 **要** 去 沙发。”
shuō tā ***yào*** *qù chuáng gǒu* ***yào*** *qù shāfā*
Papa Moll sagen, es müssen gehen Bett Hund wollen gehen Sofa
Papa Moll sagte, es (der Hund) **musste** in (sein) Hundebett gehen, (aber) der Hund **wollte** aufs Sofa gehen.

(Anhang I, S. 362)

Exkurs

Manchmal werden die bilingualen Kinder „erfinderisch“, wenn ihnen im Augenblick das richtige Wort auf Chinesisch nicht einfällt. Im Folgenden ein interessantes und inspirierendes Beispiel zum Verdeutlichen:

Ich: “ 你 常常 上 中文 课 吗？”
nǐ chángcháng shàng zhōngwén kè ma
du oft oben/hingehen Chinesisch Unterricht [Fragepartikel]
Gehst du oft zum Chinesisch-Unterricht?

Maximilian (10;0): “ 日 三 ”
rì sān
Tag drei

Ich: “ 星 期 三？”
xīng qí sān
Woche drei
Mittwoch?

Maximilian (10;0): “ 对! ”
duì
Richtig!

(Gespräch, 27. Januar 2017, Anhang III, S. 395)

Offensichtlich wusste Maximilian in jenem Augenblick nicht, wie man *Mittwoch* auf Chinesisch sagt, nach kurzer Überlegungszeit sagte er 日三 (rì sān) – wortwörtlich übersetzt heisst dies „Tag drei“. Es ist gut nachvollziehbar, dass er damit höchstwahrscheinlich den dritten Tag (in der Woche) ausdrücken wollte. So wie es aussieht, stimmt diese Logik etwa in dem Rahmen, korrekterweise heisst es im Chinesischen allerdings 星期三 (xīngqí sān). Trotzdem hat Maximilian schlussendlich mit diesem mehr oder weniger erfinderischen Übersetzungsversuch sich nach einer gewissen Logik mündlich pragmatisch verständigen können.

9.4.2.5 Grammatische Kompetenz

Im Chinesischen gibt es viele typische der Sprache eigene Eigenschaften und Merkmale in der Grammatik, die weder eins zu eins mit denen der deutschen Sprache zu vergleichen noch vom Deutschen zu transferieren sind.

9.4.2.5.1 Aspekte

Wie bereits im Kap. 6.3.2 erläutert wurde, gibt es im Chinesischen keine Tempora. Stattdessen sind Aspekte und temporale Ausdrucksmittel vorhanden, die die entsprechenden Funktionen übernehmen. Positiv aufgefallen war die gute Beherrschung der chinesischen Aspekte bzw. Aspektpartikeln bei den untersuchten Kindern:

Isabella (6;5): “ 他 在 读 书。”
tā ***zài*** *dú* *shū*
er [Aspektpartikel] lesen Buch
Er liest **gerade** ein Buch.

(Anhang I, S. 360)

Phäonie (9;0)：“ 爸爸 在 看 报 纸。”
bàba ***zài*** *kàn* *bào* *zhǐ*
Papa [Aspektpartikel] sehen berichten Papier
Papa liest **gerade** die Zeitung.

(Anhang I, S. 365)

Maximilian (10;0)：“ 爸爸 在 看 杂志。”
bàba ***zài*** *kàn* *zázhì*
Papa [Aspektpartikel] sehen Magazin
Papa liest **gerade** Magazin.

(Anhang I, S. 368)

Isabella (6;5): “ 她 拿 着 花。”
tā *ná* ***zhe*** *huā*
sie nehmen [Aspektpartikel] Blume
Sie **hält** die Blumen.

(Anhang I, S. 360)

Phäonie (9;0)：“ 她们　已　　经　　在　　野　餐。”
*tāmen　yǐ　　jīng　　**zài**　　yě　cān*
sie-PL　schon passieren [Aspektpartikel] wild　speisen
Sie sind **bereits am** Picknicken.

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 389)

Besonders aufgefallen war bei den untersuchten Kindern eine grosse Anzahl von Anwendungen mit der (perfektiven) Aspektpartikel „了“ (le), um abgeschlossene Handlungen auszudrücken. Als eine sehr prominente Aspektmarkierung im Chinesischen zeigt 了 an, abhängig von der jeweiligen temporalen Bestimmung der Situation, dass die beschriebene Handlung oder das gemeinte Ereignis vollendet war, ist oder sein wird. Bei den Anwendungen der untersuchten Kinder während des Geschichtenerzählens handelte es sich allerdings (nur) um die ersten zwei Situationen. Aufgrund der grossen Anzahl von Beispielsätzen der untersuchten Kinder werden an dieser Stelle die Beispiele nur in den gekürzten Formen der betreffenden Verbalphrasen aufgeführt, um einen Überblick der allgegenwärtigen Verwendungen dieser Aspektpartikeln bei den untersuchten Kindern zu verschaffen:

Kevin (9;0):

送了 (sòng le, ‚haben + geschenkt’); 装了 (zhuāng le, ‚haben + zusammengestellt’); 弄了 (nòng le, ‚haben + gemacht’); 吹了 (chuī le, ‚haben + gepustet’); 用了 (yòng le, ‚haben + benutzt’); 来了 (lái le, ‚sein + gekommen’); 扎了 (zhā le, ‚haben + gestochen’)

(Anhang I, S. 359)

Isabella (6;5):

说了 (shuō le, ‚haben + gesagt’); 做了 (zuò le, ‚haben + gemacht’); 买了(mǎi le, ‚haben + gekauft’); 放了 (fàng le, ‚haben + gelegt’); 来了 (lái le, ‚sein + gekommen’); 吹了 (chuī le, ‚haben + gepustet’); 拿了 (ná le, ‚haben + genommen’); 变白了 (biàn bái le, ‚sein + weiss geworden’); 走了 (zǒu le, ‚sein + weggegangen’)

(Anhang I, S. 360)

Sarai (9;0):

说了 (shuō le, ‚haben + gesagt'); 做了 (zuò le, ‚haben + gemacht'); 放了 (fàng le, ‚haben + gelegt'); 打开了 (dǎkāi le, ‚haben + geöffnet'); 来了 (lái le, ‚sein + gekommen'); 点了 (diǎn le, ‚haben + angezündet'); 吹了 (chuī le, ‚haben + gepustet'); 去了 (qù le, ‚sein + gegangen'); 走了 (zǒu le, ‚sein + weggegangen'); 开门了 (kāimén le, ‚haben + Tür geöffnet'); 坐了 (zuò le, ‚haben + sich gesetzt')

(Anhang I, S. 361)

Emma (8;5):

打开了 (dǎkāi le, ‚haben + geöffnet'); 去了 (qù le, ‚sein + gegangen'); 弄了 (nòng le, ‚haben + gemacht')

(Anhang I, S. 362)

Lilly (9;5):

忘记了 (wàngjì le, ‚haben + vergessen'); 放了 (fàng le, ‚haben + gelegt')

(Anhang I, S. 363)

Phäonie (9;0):

拿了 (ná le, ‚haben + genommen'); 吹了 (chuī le, ‚haben + gepustet'); 走了 (zǒu le, ‚sein + weggegangen'); 回来了 (huílái le, ‚sein + zurückgekommen'); 弄了 (nòng le, ‚haben + gemacht'); 跑掉了 (pǎodiào le, ‚sein + weggerannt'); 打门铃了 (dǎ ménlíng le, ‚haben (an der Tür) + geklingelt'); 坐了 (zuò le, ‚haben + sich gesetzt')

(Anhang I, S. 365)

Delian (7;0):

来了 (lái le, ‚sein + gekommen'); 给了 (gěi le, ‚haben + gegeben'); 弄了[148] (nòng le, ‚haben + gemacht'); 放了 (fàng le, ‚haben + gelegt'); 拿了 (ná le, ‚haben + genommen'); 笑了 (xiào le, ‚haben + gelacht'); 开了 (kāi le, ‚haben + geöffnet'); 爆了 (bào le, ‚haben + geplatzt'); 吹了 (chuī le, ‚haben + gepustet'); 去了 (qù le, ‚sein + gegangen'); 走了 (zǒu le, ‚sein + weggegangen'); 坐了 (zuò le, ‚haben + sich gesetzt'); 飞了 (fēi le, ‚sein + geflogen')

(Anhang I, S. 366)

Oya (10;0):

买了 (mǎi le, ‚haben + gekauft'); 打开了 (dǎkāi le, ‚haben + geöffnet'); 回来了 (huílái le, ‚sein + zurückgekommen'); 点了 (diǎn le, ‚haben + angezündet'); 吹了 (chuī le, ‚haben + gepustet'); 放了 (fàng le, ‚haben + gelegt'); 去了 (qù le, ‚sein + gegangen'); 拿了 (ná le, ‚haben + genommen'); 盖了 (gài le, ‚haben + abgedeckt'); 来了 (lái le, ‚sein + gekommen'); 坐了 (zuò le, ‚haben + sich gesetzt')

(Anhang I, S. 367)

Maximilian (10;0):

弄了 (nòng le, ‚haben + gemacht')

(Anhang I, S. 368)

9.4.2.5.2 Nominalisierung

Im Chinesischen kann eine Nominalisierung einerseits als Nominalphrase fungieren, andererseits auch dazu dienen, ein folgendes Substantiv zu modifizieren. In der letzteren Konstruktion wird das zu modifizierende Substantiv als Hauptnomen (*head noun*) bezeichnet (Li & Thompson, 1989, S. 579). Es gibt zwei Arten von Konstruktionen, bei denen eine Nominalisierung ein Hauptnomen modifiziert. Eine davon kann als Relativsatz mit 的(de)-

[148] Delian hat neben 弄了 ebenfalls 弄过 verwendet. Wie im Kap. 6.3.2 erläutert wurde, bezieht sich 过, im Vergleich zu 了, besonders auf ein Ereignis, das bereits einmal vorgekommen ist. Mit " 我 [...] 弄过 [...] " hat Delian seine eigenen Erfahrungen in der Vergangenheit mit der Tischbombe ausgedrückt.

Konstruktion bezeichnet werden. Im Folgenden zwei Beispiele von Li und Thompson (1989, S. 580):

种	水果	的		农人
zhòng	*shuǐguǒ*	*de*		*nóngrén*
anbauen	Obst	[Attributpartikel]		Bauer

Nominalisierung = Relativsatz　　Hauptnomen

Der Bauer/Die Bäuerin, der/die Obst anbaut.

他们	种	的		水果
tāmen	*zhòng*	*de*		*shuǐguǒ*
er-PL	anbauen	[Attributpartikel]		Obst

Nominalisierung = Relativsatz　　Hauptnomen

Das Obst, das sie anbauen.

Bei diesen Beispielen handelt es sich um Relativsätze, in denen entweder das Subjekt oder das direkte Objekt in der Nominalisierung fehlt:

Phäonie (9;0): “ 他们	自己	做	的		蛋糕 ”
tāmen	*zìjǐ*	*zuò*	*de*		*dàngāo*
er-PL	selber	machen	[Attributpartikel]		Kuchen

Nominalisierung = Relativsatz　　Hauptnomen

Der Kuchen, den sie selber gemacht haben.

(Anhang I, S. 365)

Neben den obigen Situationen ist es ebenfalls möglich, dass sich das Hauptnomen auf einen anderen Satzteil bezieht, der durch den Relativsatz benannt ist, wie z. B. die Zeit, zu der ein Ereignis stattfindet oder stattgefunden hat. Zwei untersuchte Kinder haben während des Geschichtenerzählens gezeigt, dass sie die das Substantiv modifizierende Nominalisierung im Chinesischen, also die Konstruktion mit 的(de) als Attribute, gut beherrschen:

Isabella (6;5): “ 她们 做 蛋糕 的 时候 ... ”

tā men zuò dàngāo de ***shíhòu***

sie-PL machen Kuchen [Attributpartikel] Zeit

Nominalisierung = Relativsatz Hauptnomen

Als sie den Kuchen machten... (zur Zeit ihres Kuchenmachens)

(Anhang I, S. 360)

Sarai (9;0): “ 然 后 完 了 的 时候 ... ”

rán hòu wán le de ***shíhòu***

dann hinten fertig [Aspektpartikel] [Attributpartikel] Zeit

Nominalisierung = Relativsatz Hauptnomen

Danach, **als** sie fertig gewesen sind... (Zu jener Zeit, **als** es fertig war...)

(Anhang I, S. 361)

9.4.2.5.3 Die 把(bǎ)-Konstruktion

Beim chinesischen Grammatiktestteil haben sechs der zehn untersuchten Kinder den Testsatz mit der 把-Konstruktion gut verstanden. Beim Testteil Geschichtenerzählen haben einige Kinder auch eine eigene aktive und gute Verwendung dieser Satzkonstruktion gezeigt.

Wenn in einem Satz mit Verbalprädikat und direktem Objekt das Prädikat eine Einwirkung auf das Objekt, also etwa die Veränderung seines Zustands oder Standortes, zum Ausdruck bringt, so kann dies betont werden, indem das Objekt mit Hilfe von 把 vor das Prädikat gestellt wird. Mit anderen Worten, 把 (bǎ) ist eine Partikel zur Kennzeichnung des vorangestellten direkten Objekts und könnte daher auch als ein Objektmarker angesehen werden. Die 把 -Konstruktion wird sehr häufig gebraucht. Im Vergleich zur SVO-Konstruktion wirkt die 把-Konstruktion lebendiger und umgangssprachlicher. Die folgenden Beispiele der untersuchten Kinder zeigen diese Konstruktion in einer vielfältigen Anwendung:

Isabella (6;5): “ 他 **把** 那个 放 火 了。”
tā ***bǎ*** *nàgè* *fàng* *huǒ* *le*
er [Partikel] jener legen Brand [Aspektpartikel]
Er hat jene in Brand gesetzt. (wortwörtliche Bedeutung)
Er hat jene angezündet. (Er nimmt die Kerzen und zündet sie an.)
(beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 360)

Sarai (9;0):

“ 他 **把** 窗 子 打 开 了。”
tā ***bǎ*** *chuāng zi* *dǎ* *kāi* *le*
er [Partikel] Fenster schlagen öffnen [Aspektpartikel]
Er hat das Fenster aufgemacht.
(Er nimmt das Fenster und macht es auf.)

“ 他 […] **把** 这 个 点 了 […] **把** 它 吹 了。”
tā ***bǎ*** *zhè* *ge* *diǎn* *le* ***bǎ*** *tā* *chuī* *le*
er [Partikel] dies [Klassifikator] zünden [Aspektpartikel] [Partikel] es blasen [Aspektpartikel]
Er hat diese gezündet […] hat es (aus)geblasen.
(Er nimmt diese und zündet sie an, er nimmt es und bläst es aus.)

“ 他 **把** 一 个 被子 放 在 那 边。”
tā ***bǎ*** *yī* *gè* *bèi zi* *fàng* *zài* *nà* *biān*
er [Partikel] eins [Klassifikator] Decke legen [Präposition] jene Seite
Er legt eine Decke dorthin.
(Er nimmt eine Decke und legt sie dorthin.)

(Anhang I, S. 361)

Phäonie (9;0) : “[...] **把** 你 衣服 换 好 ”
bǎ *nǐ* *yī fú* *huàn* *hǎo*
[Partikel] du Kleidung wechseln gut
Ziehe dich um. (Nimm deine Kleidung und wechsele sie.)

“[...] **把** 蜡烛 点 上 ”
bǎ *làzhú* *diǎn* *shàng*
[Partikel] Kerze anzünden oben
Zünde die Kerzen an. (Nimm die Kerzen und zünde sie an.)

“爸爸 把 一 块 布 放 过 去。”
bàba ***bǎ*** *yī* *kuài* *bù* *fàng* *guò* *qù*
Papa [Partikel] Eins [Klassifikator] Stoff legen rüber gehen
Papa legt einen Stoff drüber. (Papa nimmt den Stoff und legt ihn drüber.)

(Anhang I, S. 365)

Delian (7;0):

“他 把 这 个 开 开 来 了。”
tā ***bǎ*** *zhè* *gè* *kāi* *kāi* *lái* *le*
er [Partikel] das [Klassifikator] öffnen öffnen kommen [Aspektpartikel]
Er hat das geöffnet. (Er nimmt das und öffnet es.)

“他 把 那 个 刺 的 东 西 放 [...]”
tā ***bǎ*** *nà* *gè* *cì* *de* *dōng xī* *fàng*
er [Partikel] jene(-r,-s) [Klassifikator] Stachel [Attributmarker] Ding(e) legen
Er hat jene Stacheln-Dinge [...] gelegt. (Er nimmt die Stacheln-Dinge und legt sie [...])

(Anhang I, S. 366)

Oya (10;0): “他们 把 Kerzen 点 了。”
tā men ***bǎ*** *diǎn* *le*
er-PL [Partikel] zünden [Aspektpartikel]
Sie haben die Kerzen gezündet. (Sie nehmen die Kerzen und zünden sie an.)

“爸爸 把 蜡烛 吹 灭 了。”
bàba ***bǎ*** *làzhú* *chuī* *miè* *le*
Papa [Partikel] Kerze blasen aus [Aspektpartikel]
Papa hat die Kerzen ausgeblasen. (Papa nimmt die Kerzen und bläst sie aus.)

(Anhang I, S. 367)

Maximilian (10;0): “哥哥 把 这 个 玩具 开 [...]”
gēgē ***bǎ*** *zhè* *gè* *wánjù* *kāi*
älterer Bruder [Partikel] das [Klassifikator] Spielzeug öffnen
Der ältere Bruder hat das Spielzeug geöffnet.
(Der ältere Bruder nimmt das Spielzeug und öffnet es.)

(Anhang I, S. 368)

9.4.2.5.4 Serielle Verbkonstruktionen

Serielle Verbkonstruktionen verfügen über verschiedene Varianten bzw. Realisierungsformen (siehe Kap. 6.4.2.). Manche der untersuchten Kinder zeigten, dass sie unter-schiedliche Möglichkeiten davon gut beherrschten:

Kevin (9;0): " 好 多 人 来 (VP_1) 过 生日 (VP_2) "
hǎo duō rén lái guò shēngrì
gut viel Mensch kommen verbringen Geburtstag
Sehr viele Leute sind gekommen, um den Geburtstag zu verbringen/feiern.

(Anhang I, S. 359)

Phäonie (9;0): " 他 [...] 跑 过来 (VP_1) 看见 (VP_2) [...] "
tā pǎo guòlái kànjiàn
er rennen rüber sehen
Er ist rüber gerannt und hat gesehen...

(Anhang I, S. 365)

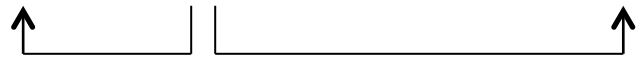
Delian (7;0): " 小 狗 来 (VP_1) 给 他 了 一 个 骨头 (VP_2) "
xiǎo gǒu lái gěi tā le yī gè gǔtou
klein Hund kommen geben er [Aspektpartikel] Eins [Klassifikator] Knochen
Der kleine Hund ist gekommen und er hat ihm einen Knochen gegeben.

(Anhang I, S. 366)

Maximilian (10;0): " 他 弄 一些 (VP_1) ... 放 上去 (VP_2) "
tā nòng yī xiē fàng shàngqù
er machen ein paar legen hinauf
Er hat ein paar ... gemacht und darauf gelegt.

(Anhang I, S. 368)

Phäonie (9;0) : " 妈妈 叫 (V_1) **爸爸** 到 窗口 前 去 看 (V_2) "



direktes Objekt Subjekt

māmā jiào bàba dào chuāngkǒu qián qù kàn
Mama rufen Papa zu Fenster vor gehen sehen
Mama ruft Papa zum Fenster, um zu schauen.

(Anhang I, S. 365)

In den ersten vier Sätzen handelt es sich jeweils um die Verwendungen serieller Verbkonstruktionen bei zwei nebeneinander geschehenen Ereignissen (konsekutiv oder eins zum Zweck des anderen). Beim letzten Beispielsatz von Phäonie hat sie mit dieser Konstruktion Folgendes ausgedrückt: Papa Moll wurde zum Fenster gerufen und hat dort aus dem Fenster geschaut. Mit anderen Worten werden in diesem Satz zwei Handlungen von zwei unterschiedlichen Handelnden beschrieben: Erstens, Mama ruft Papa zum Fenster und zweitens, Papa schaut (am Fenster) aus dem Fenster. Im ersten Teil des Satzes ist Mama sozusagen das Subjekt und Papa das Objekt der Handlung *rufen*, im zweiten Teil fungiert Papa wiederum als Subjekt für die Handlung *schauen*.

9.4.2.6 Die mütterlichen Einflüsse

Während des Geschichtenerzählens ist mir aufgefallen, dass manche Wörter, die die Kinder gesagt haben, nicht unbedingt gebräuchliche Wörter sind, die allgemein von Kindern in ihrem Alter benutzt werden. Wenn man diese Wörter zusammen betrachtet, haben sie alle einen Akzent der Erwachsenen-Sprache an sich. Es ist dabei begründet und berechtigt anzunehmen, dass die Kinder sich diese Wörter erworben haben, weil ihre Mutter eben diese Wörter oft gebraucht und in ihrer Gegenwart gesagt hat. Es ist sehr häufig der Fall bei den Schweizer-chinesischen Familien, dass die chinesische Mutter jeweils die einzige Input-Quelle für die chinesische Sprache ist. Die Kinder lernen daher vieles direkt von ihrer Mutter während der alltäglichen Kommunikationen. Die folgenden repräsentativen Beispiele der Geschwister Phäonie und Delian, deren Mutter eine konsequente bilinguale Spracherziehung durchgeführt hat und die fast immer nur mit den Kindern auf Chinesisch spricht, stellen solche Wörter dar, die in einem erwachsenen Sprachstil sind.

1. 如果...的话, (就)... (rúguǒ... dehuà, jiù...)

" 如果...的话, (就)..." ist ein Muster der sog. Vorwärts-Satzverknüpfung (*Forward Linking*) (Li & Thompson, 1989, S. 633), das häufig im Chinesischen verwendet wird, um die Bedeutung von „wenn ..., dann" auszudrücken. 如果(rúguǒ) bedeutet „wenn/falls" und 的话 (dehuà) fungiert als Partikel, die häufig nach dem Konditionalsatz verwendet wird, um den folgenden Inhalt einzuführen (Xu et al., 2003, S. 173). In der vollständigen Form dieses Musters ist die Bedingung zwischen 如果 und 的话 eingeschlossen, während 就 (jiù) oft optional ist. Umgangssprachlich ist es auch möglich, das 如果 fallen zu lassen und einfach

das 的话 zu verwenden. „(如果)...的话“ kann man allgemein als „wenn...die Rede wäre“ verstehen.

Ich: “哪 个 女 孩 的 头 发 颜色 最 深？”
nǎ ge nǚ hái de tóu fǎ yánsè zuì shēn
wo [Klassifikator] weiblich Kind [Attributmarker] Kopf Haar Farbe [Partikel] dunkel
Welches Mädchen hat die dunkelsten Haare?

Phäonie (9;0): “最 深 **的 话**， 这 个 [...]”
zuì shēn ***de huà,*** *zhè ge*
[Partikel] dunkel [Attributmarker] Rede, das [Klassifikator]
Wenn am dunkelsten (die Rede wäre), (dann) das (Mädchen).

Ich: “你 知 道 什 么 是 hell 吗?”
nǐ zhī dào shénme shì ma
du wissen Weg was sein[Infinitiv] hell [Fragepartikel]
Weisst du, was hell ist/heisst?

Phäonie (9,0): “ Hell **的 话** ， 就 是 [...] ”
de huà *jiù shì*
hell [Attributmarker] Rede [Fokuspartikel] sein[Infinitiv]
Wenn hell (die Rede wäre), ist es nämlich...

Ich: “为 什么 呢？”
wèi shéme ne
für was [Fragepartikel]
Warum (denn)?

Phäonie (9;0): “因 为 这 里 **的 话**，他 已经 比 她 高 嘛。”
yīn wèi zhè lǐ ***de huà,*** *tā yǐjīng bǐ tā gāo ma*
Grund für hier innen [Attributmarker] Rede er schon vergleichen sie hoch [Partikel]
Weil wenn es hier (die Rede wäre), ist er ja bereits grösser als sie.

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 389-390)

2. 不多说了 (bù duō shuō le)

Phäonie (9;0):

"不 多 说 了, 我 从来 没 看 过 猫 在 追 狗。"
bù duō shuō le, wǒ cónglái méi kàn guò māo zài zhuī gǒu
nicht viel sprechen [Partikel] ich immer nicht sehen [Partikel] Katze [Partikel] verfolgen Hund
Unnötig mehr darüber zu sprechen, ich habe nie gesehen, dass Katzen Hunde verfolgen/verjagen.

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

Diese Redewendung auf Chinesisch 不多说了 (bù duō shuō le) gehört definitiv nicht zu einer kindlichen Art des Redens. Sie ist eine gängige erwachsene Formulierung, die ausdrückt, dass man über ein bestimmtes Thema nicht (mehr) weitersprechen will. Es ist sehr gut vorstellbar, dass die Mutter von Phäonie diese Phrase öfters benutzt hat, wenn sie im Alltag nicht mehr mit den Kindern wegen einer Meinungsverschiedenheit o. Ä. diskutieren und die Diskussion abschliessen will, indem sie ihre Autorität als Mutter mit dieser Redewendung zeigt. Mit der Zeit hat sich Phäonie diese Formulierung angeeignet – bewusst oder auch unbewusst.

3. 发怒 (fā nù)

Phäonie (9;0): "他 发 怒 了。"
tā fā nù le
er entstehen Wut [Partikel]
Er ist in Wut geraten / Er ist wütend geworden.

(Anhang I, S. 365)

Das Wort 发怒(fā nù) gehört in der Regel ebenfalls zum Wortschatz der Erwachsenen. Der gängige und einfache Ausdruck der Kinder dafür wäre 生气 (shēng qì, ‚verärgert').

4. 给我 (gěi wǒ) + Verb!

Phäonie (9;0): "你 快 点 给 我 出 去!"
nǐ kuài diǎn gěi wǒ chū qù
du schnell bisschen geben ich hinaus gehen
Geh du schnell raus!

(Anhang I, S. 365)

Die Kombination “给我 (gěi wǒ) + Verb“ wird in der Regel für den Imperativ verwendet, um eine Aufforderung an jemanden zu richten oder gar einen Befehl auszudrücken. In der ersten Situation kann es auch relativ neutral klingen, wie z. B. im Satz „给我拿杯水“ (gěi wǒ ná bēi shuǐ, ‚Bring mir ein Glas Wasser!’). In der zweiten Situation handelt es sich oft um unhöfliche Befehle, wie z. B. in dem obigen Beispielsatz von Phäonie: Mit oder ohne den Teil von “给我” bedeuten solche imperativen Sätze eigentlich dasselbe, jedoch ist der Tonfall, in dem die Sätze gesprochen werden, mit “给我” besonders verstärkt und für das Gegenüber sehr unhöflich und unangenehm. Wortwörtlich ins Deutsche übersetzt heisst „给我“ etwa so viel wie „gib mir“ oder „für mich“, bedeutet jedoch in diesem speziellen Kontext des Imperativs so viel wie „Folge meiner Anweisung“ bzw. „Befolge meinen Befehl“. Diese Satzstruktur wird oft von Erwachsenen verwendet, um ihrer Ungeduld, Reizbarkeit oder ihrem Ärger Ausdruck zu verleihen. Offensichtlich hat Phäonies Mutter, wenn sie verärgert oder gar wütend war, öfters diese Formulierung gebraucht, um ihre Kinder zu etwas aufzufordern. Dabei hat Phäonie diese Formulierung, die vor allem Ärger zum Ausdruck bringt, sozusagen direkt von der Mutter gelernt und verwendet diese selber auch bei passenden bzw. zutreffenden Situationen.

5. Adjektiv + 死 (sǐ)

Phäonie (9;0): “ 哇，**痛 死** 她 了！”
*wa, **tòng** **sǐ** tā le*
aua, schmerzen sterben/tot sie [Partikel][149]
Aua, es hat sie extrem geschmerzt!

(Anhang I, S. 365)

Das Wort 死 (sǐ) bedeutet in den überwiegenden Fällen „sterben“ (als Verb) oder „gestorben/tot“ (als Adjektiv). Wenn es direkt nach einem anderen Adjektiv hinzugefügt wird, dient es dazu, genau das Ausmass dieses Adjektivs zu beschreiben, nämlich mit der Bedeutung von „äusserst“ oder „extrem“ (Xu et al., 2003, S. 765). In der Umgangssprache von Jugendlichen und Erwachsenen wird das sehr häufig verwendet. Andere gängige Beispiele mit derselben Verwendung sind z. B.:

[149] Hier handelt es sich um die Funktion von 了(le) als Satzende-Partikel (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 238-290).

累　死　了
lèi　sǐ　le
müde sterben/tot [Partikel]
todmüde/hundemüde sein

高兴　死　了
gāoxìng　sǐ　le
froh　sterben/tot [Partikel]
äusserst erfreut sein (vor Freude ausser sich sein)

羞　死　了
xiū　sǐ　le
beschämt sterben/tot [Partikel]
zu Tode schämen

6. 来（lái）

Die Grundbedeutung des Verbs 来 (lái) ist „kommen“. Im Chinesischen wird das Verb auch oft so verwendet, dass es ein (anderes) spezifischeres Verb im Satz ersetzt (Xu et al., 2003, S. 484). Das Verb wird vor allem mit einem Subjekt in der 1. oder 2. Person zusammen verwendet und der Satz endet oft mit der Finalpartikel 吧 (ba)[150]:

你 休息，　我　来　　吧!
nǐ　xiūxí　wǒ　lái　ba
du ausruhen　ich　komme　[Finalpartikel]
Ruhe dich aus, lass mich (es) machen!

In einem gewissen klaren Kontext kann das Subjekt auch ganz fehlen, wie z. B. beim Essen (ebd.):

A: 再　来　一　点　吧？
zài　lái　yī　diǎn　ba
wieder kommen　ein bisschen　[Finalpartikel]
(Möchtest du) nicht noch etwas (vom Essen) nehmen? (tatsächliche Bedeutung)

B: 我　自己　来　吧。
wǒ　zìjǐ　lái　ba
ich　selbst　kommen　[Finalpartikel]
Ich bediene mich selbst. (tatsächliche Bedeutung)

In diesem Kontext hat das Verb 来 jeweils die zwei Verben „nehmen“ und „bedienen“ ersetzt.

150 Li und Thompson (1989, S. 307-311) sind der Meinung, dass das Wort 吧(ba) hauptsächlich dazu diene, die Zustimmung des Hörers oder der Hörerin einzuholen, mit der Bedeutung von „Lass uns...“ Chao (1968, S. 807) bezeichnete 吧 als eine „vorschlagende“ Partikel.

Delian (7;0): “先 来 难 的 吧！”
xiān ***lái*** *nán* *de* *ba*
zuerst kommen schwer [Attributmarker] [Finalpartikel]
Lass uns zuerst das Schwierige[151] machen! (tatsächliche Bedeutung)

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

In diesem Satz von Delian wurde ebenfalls das Subjekt weggelassen, und das Verb 来 hat das Verb „machen“ ersetzt. Ein Satzbau wie dieser kommt zwar im Chinesischen allgegenwärtig vor, jedoch weniger bei Kindern. Delian war das einzige untersuchte Kind, welches diese Satzstruktur so verwendet hat. Der mütterliche Einfluss ist also auch hier gut zu beobachten.

7. 要不然 (yào bù rán)

Die Phrase 要不然 (yàobùrán) und ihre verkürzte Form 要不(yàobù) bedeuten im Chinesischen „sonst/andernfalls“ bzw. „wenn das nicht der Fall ist“ (Xu et al., 2003, S. 943), wie z. B. im folgenden Beispiel:

快 点， 要不然 我们 会 迟到。
kuài *diǎn* *yàobùrán* *wǒmen* *huì* *chídào*
schnell bisschen sonst wir werden sich-verspäten
Schnell/beeile dich, sonst kommen wir zu spät.

Umgangssprachlich wird 要不 oder 要不然 jedoch mit einer ganz anderen Bedeutung verwendet, nämlich um Vorschläge zu machen – wie die Funktion von „Wie wäre es...“ auf Deutsch. 要不 oder 要不然 werden verwendet, um indirekt einen Vorschlag zu machen, da die Sprecherin oder der Sprecher damit die Zustimmung der Hörerin oder des Hörers einholt.

Phäonie (9;0):

“要 不 然 下 面 的 我 帮 他 写 吧。”
yào ***bù*** ***rán*** *xià* *miàn* *de* *wǒ* *bāng* *tā* *xiě* *ba*
Wollen nicht so unten Seite [Attributmarker] ich helfen er schreiben [Finalpartikel]
Wie wäre es, lass mich hier unten für ihn schreiben. (tatsächliche Bedeutung)

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

[151] „Das Schwierige“ (难的, nánde) ist eine Nominalisierung aus einem Adjektiv und dem Attributmarker 的 (de). Damit meinte Delian den Test auf Chinesisch (im Vergleich zum Test auf Deutsch).

Diese Verwendung von Phäonie ist also die chinesische Umgangssprache, die sie als Kind als Erstes von ihrer Mutter gelernt hat. In der Schriftsprache, die die Kinder z. B. aus Büchern lernen, würden sie sich bei solchen Situationen höchstwahrscheinlich mit einer anderen gängigen Verwendung von "好吗?" (hǎo ma, ‚Ok?') am Satzende ausdrücken, nachdem sie ihre Idee bzw. ihren Vorschlag geäussert haben.

8. 成心 (chéng xīn)

Delian (7;0): " 她 成 心 放 了 很 多 糖。"
tā ***chéng xīn*** *fàng le* *hěn duō táng*
sie vollbringen Herz legen [Aspektpartikel] sehr viel Zucker
Sie hat absichtlich viel Zucker reingetan.

(Anhang I, S. 366)

Das Wort 成心 (chéng xīn, ‚absichtlich') (Xu et al., 2003, S. 107) gehört definitiv zum Vokabular von Erwachsenen. Die gängigere und einfachere Variante mit der gleichen Bedeutung ist für Kinder ein anderes Wort, 故意 (gù yì) (ebd., S. 294). Hier ist realistisch vorstellbar bzw. leicht zu rekonstruieren, dass die Mutter von Delian das Wort öfters vor ihren Kindern benutzt hat: Wenn z. B. die Kinder etwas angestellt haben, hat sie mit diesem Wort wohl gefragt, ob die Kinder es mit Absicht getan haben bzw. sie sie damit absichtlich verärgern wollten. So haben die Kinder das Wort ebenfalls direkt von der Mutter gelernt.

9.4.3 Sprachbesonderheiten

9.4.3.1 Sprachdominanz

Eine Sprachdominanz oder Sprachüberlegenheit entsteht bei bilingual aufwachsenden Kindern meistens dadurch, dass beide Sprachen nicht gleichmässig gebraucht werden, dies wird oft verschärft bei einem Wendepunkt durch die Schulausbildung, in der die Kinder intensiver der Schulsprache bzw. der Umgebungssprache ausgesetzt werden. Die Sprachdominanz aller untersuchten Kinder liegt offensichtlich bei der deutschen Sprache. Auch wenn manche Mütter seit der Geburt der Kinder möglichst viel oder fast nur Chinesisch mit den Kindern gesprochen haben, gaben alle Mütter während der Interviews ohne Ausnahme an, dass die Sprachdominanz (spätestens) nach der Einschulung deutlich zum Deutschen gewechselt sei bzw. sich gewandelt habe.

9.4.3.2 Code-Mixing

Das Phänomen des Code-Mixings ist bei den meisten untersuchten Kindern zum Teil sehr häufig vorgekommen. Im Folgenden werden ein paar Beispiele dargestellt:

Kevin (9;0):

" [...] 弄 **Tischbombe**，还 有 狗 **Puderzucker** [...] "
nòng *hái* *yǒu* *gǒu*
machen Tischbombe noch haben Hund Puderzucker
Tischbombe spielen, und der Hund... (hat auch was vom) Puderzucker (bekommen)

" 爸爸 用 了 **Dornen Dornedinge** [...] "
bàba *yòng* *le*
Papa benutzen [Aspektpartikel] Dornen Dornedinge
Papa hat dornige Spitzkletten benutzt.

" 这 个 绿 色 的 **Spitzdinge** [...] "
zhè *ge* *lǜ* *sè* *de*
das [Klassifikator] grün Farbe [Attributmarker] Spitzdinge
Diese grünen dornigen Spitzkletten...

" [...] 弄 了 一 个 **Teppich** "
nòng *le* *yī* *gè*
machen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Teppich
Einen Teppich gelegt

(Anhang I, S. 359)

Linda (6;5): " 爸爸 **pusten** [...] "
bàba
Papa pustet...

(Anhang I, S. 364)

Phäonie (9;0): " 我们 一 年 级 不 是 什么 **Kraulen** 不 **Kraulen**。"
wǒmen *yī* *nián* *jí* *bù* *shì* *shénme* *bù*
wir-PL eins Jahr Stufe nicht sein[Infinitiv] was Kraulen nicht Kraulen
Bei uns in der ersten Klasse geht es (beim Schwimmen) nicht ums Kraulen.

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

Delian (7;0):

“ 两 个 小 男 孩 去 拿 了 一 个 **Tischbombe**。”
liǎng gè xiǎo nán hái qù ná le yī gè
zwei [Klassifikator] klein männlich Kind gehen holen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Tischbombe
Zwei Jungen sind eine Tischbombe holen gegangen.

(Anhang I, S. 366)

Oya (10;0):

“ [...] 弄 很 多 **Puderzucker** [...] ”
nòng hěn duō
machen sehr viel
Sehr viel Puderzucker verstreuen

“ 弟弟 和 哥哥 去 买 了 一 个 **Tischbombe**。”
dìdì hé gēgē qù mǎi le yī gè
jüngerer Bruder und älterer Bruder gehen kaufen [Aspektpartikel] eins [Klassifikator] Tischbombe
Die Brüder sind eine Tischbombe kaufen gegangen (und haben eine gekauft).

“ 因 为 这 个 **Rauch** [...] 他 们 把 蛋糕 [...] **Kerzen** [...] ”
yīn wèi zhè ge tā men bǎ dàngāo
Grund für das [Klassifikator] Rauch er-PL [Partikel] Kuchen Kerzen
Wegen dem Rauch ... sie haben den Kuchen... Kerzen (gepustet) ...

(Anhang I, S. 367)

Maximilian (10;0): “ [...] 弄 **Picknick** [...] ”
nòng
machen Picknick
Picknick vorbereiten

(Test 1, 27. Januar 2017, Anhang III, S. 394)

Maximilian (10,0): “ 朋友 在 外 边 **schreien Papa Moll** 的 名字。”
Péngyǒu zài wài bian de míngzì
Freund [Präposition] aussen Seite schreien Papa Moll [Attributmarker] Name
Freunde rufen draussen den Namen von Papa Moll.

“孩子 弄 很 多 **Puderzucker** 和 **die anderen** [...] ”
háizi nòng hěn duō hé
Kind machen sehr viel Puderzucker und die anderen
Kinder verstreuen sehr viel Puderzucker und die anderen...

(Anhang I, S. 368)

Offensichtlich waren Kevin, Linda, Phäonie, Delian, Oya und Maximilian jeweils die Wörter *Tischbombe*, *Puderzucker*, *Spitzklette*, *Teppich*, *pusten*, *Kraulen*, *Rauch*, *Kerzen*, *Picknick*, *schreien* und *die anderen* auf Chinesisch nicht bekannt, weswegen sie die entsprechenden deutschen Wörter bei ihren chinesischen Formulierungen verwendet haben. Bemerkenswert ist ausserdem, dass an dieser Stelle eine bilinguale erwachsene Person die entsprechenden chinesischen Wörter für z. B. *Teppich* und *Kraulen* gekannt hätte, während im Chinesischen gar kein 100-prozentiges Äquivalent für das deutsche Wort *Tischbombe*[152] (als ein Spielzeug) vorhanden ist.

Das Phänomen des Code-Mixings trat bei Lilly zum ersten Mal mit dem folgenden Satz auf. Allerdings ist ihr Code-Mixing interessanterweise in der Sprachkombination Chinesisch-Englisch und nicht Chinesisch-Deutsch.

Lilly (9;5)：

“妈妈 说 **to** 妹妹 哥哥 和 弟弟 [...] ”
māmā shuō mèimei gēgē hé dìdì
Mama sprechen zu jüngere Schwester älterer Bruder und jüngerer Bruder
Mama spricht zu der jüngeren Schwester, dem älteren Bruder und dem jüngeren Bruder...

(Anhang I, S. 363)

Das Wort *to* auf Englisch in der Verwendung mit dem Verb *sprechen* (also auf Englisch *speak*) bedeutet *zu* auf Deutsch. Offenbar war es Lilly an dieser Stelle nicht eingefallen, wie das passende Wort dafür auf Chinesisch heisst, oder das englische Wort war ihr schneller in den Sinn gekommen. Ausserdem entspricht diese Satzstruktur auch nicht der chinesischen Grammatik, sondern dem englischen oder deutschen Satzbau: *Mama spricht zu der jüngeren*

[152] Wörtlich ins Chinesische übersetzt wird das Wort Tischbombe entweder als irgendeine Waffe verstanden oder als etwas nicht Identifizierbares beim Zuhörer ankommen. Man könnte zwar in einer solchen Situation das Wort 玩具 (wánjù, ‚Spielzeug’) verwenden, um diesen Gegenstand allgemein zu benennen, allerdings ist es nicht dasselbe, denn die ‚Tischbombe’ ist hierzulande ein Eigenname und ein übliches Spielzeug in der Schweiz. Die Kinder wechselten jeweils in die deutsche Sprache, um es genau benennen zu können.

Schwester... oder *Mama speaks to the younger sister...* Die korrekte Formulierung im Chinesischen lautet wie folgt:

妈妈	**对**	妹妹，	哥哥	和	弟弟	**说** ...
māmā	***duì***	*mèimei,*	*gēgē*	*hé*	*dìdì*	***shuō***
Mama	gegenüber	jüngere Schwester	älterer Bruder	und	jüngerer Bruder	sprechen

Mama **spricht zu** der jüngeren Schwester, dem älteren und dem jüngeren Bruder...

In diesem Fall entspricht die Struktur „ S + präp. (对) + O + V “ dem korrekten Satzbau im Chinesischen und die Präposition „对(duì)“ verfügt hier über dieselbe Funktion von *zu* oder *to* in der Verwendung mit *sprechen* und *speak* (说 shuō).

Weitere Beispiele des Code-Mixings bei Lilly zeigen auf, dass die dritte Sprache Englisch einen grossen Einfluss auf ihre Sprachwahl hat:

Lilly (9;5)：“ 他 们 也 跟 **princess** 和 **prince** 和 [...] ”

	tā men	*yě*	*gēn*		*hé*		*hé*
	er-PL	auch	und	Prinzessin	und	Prinz	und

Sie waren auch zusammen mit der Prinzessin und dem Prinz und...

“ 她 可以 **sit**, 然 后 她 就 ,**Nooo**!’ ”

	tā	*kě yǐ*		*rán*	*hòu*	*tā*	*jiù*
	sie	können	sitzen	dann	hinten	sie	[Fokuspartikel] ‚Nein!’

Sie durfte sich setzen und dann schrie sie (wegen Schmerzen) „Nein!“

“ 他 们 要 一 个 **a cake**, **ein Kuchen** [...] ”

	tā men	*yào*	*yī*	*gè*		
	er-PL	möchten	eins	[Klassifikator]	ein Kuchen	ein Kuchen

Sie wollten einen Kuchen.

(Anhang I, S. 363)

Bei dem letzten Beispielsatz handelt es sich sogar um ein ‚doppeltes’ Code-Mixing, nämlich in den Sprachkombinationen Chinesisch-Englisch und Chinesisch-Deutsch. Innerhalb dieses kurzen Satzes hat sich Lilly mit Elementen aus drei Sprachen ausgedrückt. Die Logik ihres Denkprozesses kann man wie folgt nachvollziehen: Lilly wusste das Wort *Kuchen* auf Chinesisch nicht, dann ist ihr das Wort auf Englisch zuerst eingefallen, bevor sie es im zweiten Anlauf ins Deutsche korrigiert bzw. angepasst hat. Das Code-Mixing hat es Lilly sozusagen ermöglicht, sich sprachlich uneingeschränkt auszudrücken.

9.4.3.3 Code-Switching

Das Phänomen des Code-Switchings (Sprachumschalten) ist während der Untersuchung ebenfalls vorgekommen, wenn auch weniger häufig:

Delian (7;0):

“那 个 叫 三 十，那 个 叫 *Was seit mer Dëzämber*?”
nà gè jiào sān shí nà gè jiào
Jene(r/s) [Klassifikator] heissen drei zehn, Jene(r/s) [Klassifikator] heissen [*inhaltlich im Dialekt*]
Es heisst dreissig, es heisst…was sagt man Dezember (auf Chinesisch)?

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

Hier fiel Delian offenbar nicht ein, was „Dezember“ auf Chinesisch heisst, er schaltete ins Schweizerdeutsche um und bat um Hilfe von seiner Mutter.

Maximilian (10;0):

“在 **Kindergarten an der anderen Seeseite** 那 里 他们 都 说 **Schweizerdeutsch**。”
zài *nà lǐ tāmen dōu shuō*
[Präposition] Kindergarten an der anderen Seeseite dort innen er-PL alle sprechen Schweizerdeutsch
Im Kindergarten an der anderen Seeseite, dort sprechen sie alle Schweizerdeutsch.

(Gespräch, 27. Januar 2017, Anhang III, S. 395)

In diesem Beispielsatz von Maximilian handelte es sich sowohl um das Phänomen des Sprachumschaltens als auch um ein Code-Mixing. Den ersten Teil dieses Satzes fing er auf Chinesisch an – genau gesagt fing er mit einem chinesischen Wort (der Präposition 在 zài) an und schaltete danach ganz ins Deutsche um für den Hauptteil der Adverbialphrase, nämlich „*Kindergarten an der anderen Seeseite*“. Der Grund dafür lag sehr wahrscheinlich darin, dass Maximilian die beiden Schlüsselwörter *Kindergarten* und *Seeseite* auf Chinesisch unbekannt waren. In dem zweiten Teil dieses Satzes fing er wieder auf Chinesisch an bzw. er schaltete wieder vom Deutschen ins Chinesische um und beendete den Satz wiederum mit dem deutschen Wort *Schweizerdeutsch*, welches er entweder im Chinesischen nicht kannte oder auf Deutsch viel einfacher fand.

9.4.3.4 Interferenz

In diesem Kapitel werden die Interferenzen der untersuchten Kinder jeweils zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch, zwischen chinesischen Dialekten und Standardchinesisch sowie zwischen Deutsch und Chinesisch dokumentiert und analysiert.

9.4.3.4.1 Dialektale Einflüsse auf Hochdeutsch

Phonologisch

Die Auffälligkeiten in der Aussprache des Deutschen bzw. des Hochdeutschen der untersuchten bilingualen Kinder liegen hauptsächlich bei den von Schweizerdeutsch beeinflussten einzelnen verstärkten Lauten, die auf Hochdeutsch anders artikuliert werden.

Beispiel 1 (der r-Laut)

Kevin (9;0):

„De**r** [r] Mann kommt zu Besuch [...] und fallt dann **r**unter [r].“
„Der Vate**r** [r] hat nur get**r**äumt [r].“

(Anhang I, S. 349)

Delian (7;0): „Was seit mer Dëzämbe**r** [r]?“
(Gespräch, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

Delian (7;0): „Da war der Junge **r**aufgeflogen [r].“
(Anhang I, S. 356)

Unabhängig davon, ob am Anfang, am Ende oder in der Mitte eines Wortes, das *r* wurde von den untersuchten Kindern, auch wenn sie Hochdeutsch gesprochen haben, überwiegend bzw. praktisch immer mit mehreren Zungenschlägen ausgesprochen wie im Schweizerdeutschen. Im Vergleich dazu sind die Aussprachevarianten dafür in Hochdeutsch [ʀ] und [ʁ], wobei die Letztere noch häufiger vorkommt.

Beispiel 2 (der ch-Laut)

Kevin (9;0): „Er sagt etwas mit dem Mäd**ch**en [χç].“
(Anhang I, S. 349)

Emma (8;5): „Dann hat das Mäd**ch**en [χç] biss**ch**en [χç] mit dem Stuhl hinter.“
(Anhang I, S. 352)

Oya (10;0): „Die Mutter kocht Plätz**ch**en [χç].“
(Anhang I, S. 357)

Beim Aussprechen des Lautes *ch* im Schweizerdeutschen wird das Zäpfchen in der Mundhöhle in Gebrauch gebracht und dabei vibriert. Das ist im Hochdeutschen nicht der Fall: Zum Beispiel das Wort *Mädchen* wird auf Schweizerdeutsch als [ˈmɛːtχçən] gesprochen, während man auf Hochdeutsch [ˈmɛːtçən] sagt.

Beispiel 3 (der er-Laut)

Beim Geschichtenerzählen haben die untersuchten Kinder die gängigen Konjunktionen wie *danach*, *dann* oder *nachher* verwendet. Darunter ist die Aussprache der Konjunktion *nachher* bei den folgenden Kindern aufgefallen:

Sarai (9;0): „Nachär (Nachh**er**) hält er das Tischtuch fest und fällt er runter.“
(Anhang I, S. 351)

Delian (7;0): „Nachär (Nachh**er**) haben die Ballon geplatzt.“
(Anhang I, S. 356)

Oya (10;0): „Nachär (Nachh**er**) trinken sie das.“
(Anhang I, S. 357)

Im Hochdeutschen wird das Wort *nachher* als [ˈnaːxheːɐ̯] (nach.her) gesprochen. Bei den oben zitierten Kindern wurde es allerdings jeweils als [ˈnaːχɛːɐ̯] ausgesprochen. Der er-Laut wird sozusagen als [ɛːɐ̯] statt als [eːɐ̯] artikuliert, dazu kommt noch die Interferenz des ch-Lautes aus dem Schweizerdeutsch; so ergibt sich daraus in diesem Fall die zusammengeführte Aussprache von [χɛːɐ̯] (nachär). Einzig Linda (6;5) hat das Wort *nachher* als [ˈnaːxheːɐ̯] gesprochen. Es ist dabei anzunehmen, dass dies an ihrer Muttersprache bzw. an der Muttersprache ihres Vaters (Hochdeutsch) liegt.

Im Durchschnitt haben alle untersuchten Kinder deutlich, fliessend und mit gewöhnlicher Intonation Hochdeutsch gesprochen. Ihre Aussprache im Hochdeutschen wurde insgesamt als sehr gut beurteilt. Die marginalen Interferenzen aus dem Schweizerdeutsch bei den einzelnen Lauten beeinträchtigen das Gesamtbild der phonologischen Kompetenz der untersuchten Kinder nicht.

Lexikalisch

Einige Wörter, die die untersuchten Kinder während des Geschichtenerzählens verwendet haben, sind entweder im Hochdeutschen nicht vorhanden oder sie haben nicht dieselben Bedeutungen. Dabei sind offensichtliche dialektale Einflüsse zu beobachten bzw. festzustellen.

Beispiel 1

Kevin (9;0): „Er wollte **absitzen**."
(Anhang I, S. 349)

Oya (10;0): „Als der Vater **absitzen** wollte [...]"
(Anhang I, S. 357)

Sarai (10;0): „Nachär fällt Papa Moll au... also **abhocken**."
(Anhang I, S. 351)

Das Wort *absitzen* im Hochdeutschen hat ganz andere Bedeutungen als sein Gebrauch im Schweizerhochdeutschen (Duden, 2019, S. 103). In der Standardsprache der Deutschschweiz bedeutet *absitzen* nämlich so viel wie *sich (hin)setzen* auf Hochdeutsch. Genau diese Bedeutung wollten eigentlich Kevin und Oya mit den obigen Sätzen ausdrücken. Für Muttersprachler und Muttersprachlerinnen des Hochdeutschen (ohne Sprachkenntnisse des Schweizerhochdeutschen) kann diese Verwendung allerdings zu Missverständnissen führen. Ebenfalls hat das Wort *abhocken*[153] im umgangssprachlichen Gebrauch im Schweizerdeutschen dieselbe Bedeutung wie *sich (hin)setzen*, obwohl es im Hochdeutschen für Beschreibungen bestimmter Bewegungen beim Sport verwendet wird (ebd., S. 91-92). Die Abweichungen dieser drei Kinder lagen somit eindeutig an der lexikalischen Interferenz.

[153] Das Stammwort *hocken*, im Sinne von *sitzen* oder *sich setzen*, wird v. a. in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz gebraucht (Duden, 2019, S. 893).

Beispiel 2

Lilly (9;5): „Dann essen sie, das Mädchen ***gaagelet***[154].“
(Anhang I, S. 353)

Linda (6;5): „Dann ***gaagelet*** das Mädchen.“
(Anhang I, S. 354)

Oya (10;0): „Dann tut die Tochter so hin und her ***gaagele***.“
(Anhang I, S. 357)

Das hier von den drei Kindern benutzte Verb *gaagele* gehört zum schweizerdeutschen Vokabular und bedeutet auf Hochdeutsch *schwanken* oder *schaukeln* (vgl. Bauer, 1980, S. 161). Die Kinder haben die Geschichte zwar alle auf Hochdeutsch erzählt, jedoch haben sie dabei Wörter benutzt, die nur im Schweizerdeutschen vorhanden sind.

Beispiel 3

Delian (7;0): „Und Papa Moll ***hebt*** sie gerade noch.“
(Anhang I, S. 358)

Das Wort *heben* wird im Hochdeutschen in den meisten Fällen verwendet, um die Bedeutungen ‚nach oben bewegen’ oder ‚in die Höhe gehen’ auszudrücken. Nur im landschaftlichen Sprachgebrauch verfügt das Wort über die Bedeutung von *halten* im Hochdeutschen (Duden, 2019, S. 825). Genau Letzteres wollte Delian mit dem Verb *heben* ausdrücken: In der betreffenden Bildergeschichte hat Papa Moll seine Tochter nicht in die Höhe gehoben, sondern nur ‚gehalten’ im Sinne von ‚aufgefangen’, als sie fast vom Stuhl gefallen bzw. zu Boden gestürzt ist. Im Schweizerdeutschen wird das Wort *heben* allgegenwärtig verwendet, wenn es darum geht, etwas (kurz) zu halten oder jemanden aufzufangen. Die andere Bedeutung von ‚in die Höhe heben’ wird im Schweizerdeutschen mit dem Wort *lüpfe* realisiert.

154 Es gibt keine festen Regeln für verschriftlichtes Schweizerdeutsch. Man kann eigentlich so schreiben, wie es einem gerade passt oder gewachsen ist. Darum wurde das hier und da vorgekommene Schweizerdeutsch in dieser Arbeit phonetisch transkribiert. Dabei wurde vor allem die Lautqualität adäquat wiedergegeben. Ein anderes schweizerdeutsches Wort, *gagele*, bedeutet hingegen *gackern* (vgl. Fischer, 1989, S. 65, 509).

Beispiel 4

Das von Lilly verwendete Wort *verschrocken* gehört dem Lexikon des Schweizerdeutschen an und entspricht dem Wort *erschrocken* im Hochdeutsch. Auch das von Emma verwendete Wort *Stube* wird vor allem nur in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz gebraucht für *Wohnzimmer* auf Hochdeutsch.

Syntaktisch

1. Die ‚tun'-Periphrase

Wie im Kap. 7.3 erläutert wurde, gilt die ‚tun'-Periphrase als ein charakteristisches dialektsyntaktisches Merkmal des Schweizerdeutschen. Mit dieser Konstruktion kann das Vollverb eines Satzes nach dem Muster „Man tut arbeiten" umschrieben werden, wodurch das Verb hervorgehoben wird. Die folgenden Beispiele zeigen, dass dieser dialektale Einfluss bei den untersuchten Kindern ziemlich ausgeprägt ist, (auch) wenn sie Hochdeutsch sprechen:

Kevin (9;0): „Nachher **tut** er dann **springen**."
(Test 1, 19. September 2016, Anhang III, S. 389)

Isabella (6;5): „[...] und dann [...] macht Papa etwas, **tut** die Zeitung **lesen**"
(Anhang I, S. 350)

Sarai (9;0): „Nachär **tut** Eva so ein bisschen mit dem Stuhl **schaukeln**."
(Anhang I, S. 351)

Emma (8;5): „[...] und dann **tut** er ihn so am Körper **anbinden**"
(Anhang I, S. 352)

Lilly (9;5): „Sie **tut** auch **aufräumen**."
(Test 1, 24. November 2016, Anhang III, S. 393)

Linda (6;5):
„Der Papa **tut** den Hund an Stuhl **leinen** [...] dann **tut** der Papa so **machen**"
„Die Mama hat gerade Kekse gebacken und **tut** sie gerade aus dem Backofen **aus** **tun** und dann **tut** sie sie **kühlen**."
(Anhang I, S. 354)

Delian (7;0): „Die Mama **tut**...die Papa, seine Augen **schliessen“**
(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

Delian (7;0):
„Papa Moll **tut** sein Hund auf sein Stuhl **anknoten**.“
„Papa Moll, seine Frau, **tut** Sterne **backen**.“
(Anhang I, S. 356)

Oya (10;0):
„Dann **tut** die Tochter so hin und her ***gaagele***.“
„Als er zurück [...] **tut** er wieder so etwas **naschen**.“
(Anhang I, S. 357)

Maximilian (10;0): „Der Mann kommt und **tut** seinen Hund an den Stuhl **binden**.“
(Anhang I, S. 358)

2. Relativpartikel ‚wo’

Im Schweizerdeutschen wird allgegenwärtig fast nur ein Relativpronomen bzw. -partikel verwendet, nämlich das *wo*, und zwar unabhängig davon, ob es sich dabei um Orte, Zeiten, Dinge, Menschen oder Sonstiges handelt (siehe Kap. 7.3). Die folgenden Verwendungen der untersuchten Kinder zeigen auf, dass ihr Hochdeutsch auch von diesem Aspekt beeinflusst ist.

Kevin (9;0): „Die Mutter backt Kekse, und danach, **wo** sie fertig gebacken ist [...]“
(Anhang I, S. 349)

Sarai (9;0):
„Mama hat so Weihnachtsgebäcke gebacken, und **wo** sie das wieder rausgenommen hat [...]“
„[...] dann sieht er den Hund, **wo** am Essen ist“
(Anhang I, S. 351)

Emma (8;5): „Der Junge, **wo** das Mädchen ins Ohr flüstert, ist blond.“
(Test 1, am 26.09.2016, Anhang III, S. 392)

3. Satzstruktur im Nebensatz

Im Unterschied zum Hochdeutschen, wenn es in einem Nebensatz sowohl ein Modalverb als auch ein Vollverb gibt, wird das Modalverb im Schweizerdeutschen nicht an den Schluss gestellt, wie es im Hochdeutschen der Fall ist (siehe Kap. 7.3). Diese Interferenz vom Dialekt hat sich z. B. bei Emma und Linda gezeigt:

Emma (8;5): „Ein Junge fragt, ob er **kann** in die Luft **ging**."
(Anhang I, S. 352)

Die Wortstellung des obigen Satzes entspricht dem Schweizerdeutschen bzw. präsentiert dessen gewöhnliche Satzstruktur. Allerdings ist dabei zusätzlich noch ein grundlegender Fehler vorhanden, der mit der Interferenz nichts zu tun hat – das Vollverb muss nämlich im Infinitiv (*gehen*) folgen.

Linda (6;5): „Nina weiss nicht, wo er hin **soll gehen**."
(Anhang I, S. 354)

Auch in dem Beispielsatz von Linda herrscht die Satzstruktur aus dem Schweizerdeutsch. Der Infinitiv wird nach dem Modalverb am Satzende gesetzt.

4. Eigenständige Ausdrucksweise

Im Schweizerdeutschen gibt es viele eigenständige Ausdrucksweisen, die entweder nicht eins zu eins ins Hochdeutsche zu übersetzen sind oder nicht auf Hochdeutsch verwendet werden. Die folgenden Formulierungen der untersuchten Kinder sind nur wenige Beispiele davon.

Lilly (9;5): „Und der Sohn, ***der kommt nicht ganz draus***."
(Anhang I, S. 353)

Im Hochdeutschen würde man unter diesem Satz verstehen, dass der Sohn physisch von irgendwo nicht ganz rauskommen kann. Das ist aber überhaupt nicht das, was Lilly bei der betreffenden Bildergeschichte damit sagen wollte, sondern es ging ihr dabei um den gängigen dialektalen Ausdruck im Schweizerdeutschen: *Dä chunnt nid drus*. Sinngemäss ins Hochdeutsche übersetzt heisst das so viel wie „Er versteht es nicht" oder „Er weiss nicht, was los ist". Man kann wohl davon ausgehen, dass Lilly im Alltag in der Umgebung des Schweizerdeutschen sehr viel mit Formulierungen wie dieser zu tun hat und diese

Verwendung für sie daher auch selbstverständlich ist. Der Fehler lag allerdings daran, dass diese eigenartige Formulierung nicht im Rahmen des dialektalen Sprachgebrauchs verwendet wurde – Lillys wortwörtliche Übersetzung ins Hochdeutsch hat nämlich nicht funktioniert.

Delian (7;0): „***Papa Moll, seine Frau****,* tut Sterne backen, dann tut sie sie raus."
(Anhang I, S. 356)

Im Schweizerdeutschen kommt keine Verwendung des Genitivs vor. Dies wird entweder mit der Präposition *von* oder einem Possessivpronomen umschrieben, wobei das letztere in der mündlichen Sprache noch geläufiger ist (siehe Kap. 7.3). Der obenstehende fettgedruckte Satzteil von Delian entspricht der Ausdrucksweise auf Schweizerdeutsch *Papa Moll, sini Frou*. Delian hat die dialektale Satzstruktur ganz beibehalten, während er die betreffenden Wörter einfach auf Hochdeutsch gesprochen hat. Im Hochdeutschen sind die korrekten Formulierungen in diesem Fall entweder *die Frau von Papa Moll* oder *Papa Molls Frau*.

Ein anderes Beispiel für eigenständige Ausdrucksweisen im Schweizerdeutschen zeigt ein weiterer Satz von Delian:

Delian (7;0): „[...] hat die Frau von Papa Moll ***Hass gehabt***."
(Anhang I, S. 356)

Diese Formulierung „Hass gehabt" ist auf das Wort *hässig* im Schweizerdeutschen zurückzuführen und war offenbar die eigene Übersetzung von Delian. Das Wort *hässig* ist im Schweizer Dialekt sehr geläufig und ist ein vom hochdeutschen Begriff „voll Hass" abgeleitetes Adjektiv und bedeutet so viel wie „jemand ist böse/sauer" bzw. „jemand ärgert sich" in der Standardsprache.

Auf der anderen Seite sind übrigens die drei Verwendungen „Ach, du Schreck!", „kriegen geschimpft" und „kriegen Ärger" jeweils von Linda (6;5), Lilly (9;5) und Maximilian (10;0) ebenfalls bei den untersuchten Kindern aufgefallen. Diese Ausdrucksweisen sind nämlich weder im Schweizerdeutschen eine übliche Ausdrucksweise noch im Schweizer-hochdeutschen geläufig und wohl auf die Einflüsse der einen Muttersprache[155] dieser drei Kinder zurückzuführen.

[155] Eine der Muttersprachen der Kinder ist Hochdeutsch, da sie deutsche Väter haben.

9.4.3.4.2 Dialektale Einflüsse auf Mandarin

So wie das Schweizerdeutsch grosse Einflüsse auf das Hochdeutsch der untersuchten Kinder ausübt, haben sich während der Untersuchung ebenfalls die Einflüsse der chinesischen Dialekte auf das Mandarin (普通话, Pǔtōnghuà – das Standardchinesisch/Mandarin) bei den Kindern gezeigt. Je nachdem, aus welcher Provinz Chinas die chinesische Mutter der bilingualen Kinder ursprünglich kommt, nehmen die Kinder unbewusst unterschiedliche dialektale Einflüsse in ihr Chinesisch auf. Als Erstes folgt als Beispiel ein Dialog-Abschnitt aus der Untersuchung mit Linda:

Ich: “那 里 都 有 谁 啊?”
nà lǐ dōu yǒu shéi a
jene(-r,-s) in all haben wer [Satzfinalpartikel][156]
Wer sind da alle (in Shanghai)?

Linda (6;5): “ **[du] [i] [ma], [naŋ] [pʰu]** , 妈妈 的 妈妈 ”
māmā de māmā
ältere Tante, Grossmutter **(auf Shanghai-Dialekt)** Mama [Attributmarker] Mama
Ältere Tante, Grossmutter, Mama von Mama

Ich: “妈妈 的 妈妈，还 有 谁 啊？”
māmā de māmā hái yǒu shéi a
Mama [Attributmarker] Mama, noch haben wer [Satzfinalpartikel]
Mama von Mama, wer noch?

Linda (6;5): “ **[du] [i] [ma]** 是 妈妈 双 胞胎 ”
shì māmā shuāng bāotāi
ältere Tante (**auf Shanghai-Dialekt**) sein[Infinitiv] Mama Zwillinge
Ältere Tante ist die Zwillinge von Mama.

(Gespräch, 24. November 2016, Anhang III, S. 393)

Da die Mutter von Linda ursprünglich aus Shanghai kommt, war die kleine Linda sicherlich oft dem Shanghai-Dialekt ausgesetzt. Dieser Sprachkontakt war mit höchster Wahrscheinlichkeit vor allem jeweils während des Familienurlaubs in Shanghai am intensivsten. Als ich Linda fragte, wer da alle seien in der Familie mütterlicherseits in Shanghai, hat sie die Anreden bei den einzelnen Familienmitgliedern im Shanghai-Dialekt

[156] 啊 (a) als Satzfinalpartikel hat den semantischen Effekt, die Fragen freundlicher zu stellen – Fragen mit dieser Partikel wirken viel weniger auffordernd (vgl. Li & Thompson, 1989, S. 313).

gesagt. Vermutlich ist ihr in diesem Kontext die Assoziation mit dem Shanghai-Dialekt zuerst eingefallen, oder Linda hat die Benennungen auf Standardchinesisch, also Mandarin, einfach nicht gewusst, weil sie die Benennungen der betreffenden chinesischen Verwandten sehr wahrscheinlich vor Ort im Shanghai-Dialekt gelernt und ausschliesslich dort gebraucht hat. Der Shanghai-Dialekt ist nämlich für die Einheimischen der „Standard" im Alltag. Das Mandarin verwendet bzw. spricht man nur dann, um mit Leuten aus anderen Gegenden Chinas zu kommunizieren bzw. sich zu verständigen. Das ist eine ziemlich ähnliche Sprachsituation wie in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Standarddeutsch. Bei diesem Beispiel ist ausserdem zu beobachten, dass sich Linda bewusst war bzw. realisiert hat, zuerst den Dialekt gesprochen zu haben. Danach hat sie dies jeweils ergänzt, indem sie das Gesprochene im Dialekt nochmals in Mandarin übersetzt und erklärt hat, wen sie damit genau meinte.

Wie Lindas Mutter kommt die Mutter von Phäonie ebenfalls ursprünglich aus Shanghai. Mir war bereits vom Anfang an während der Untersuchung aufgefallen, dass Phäonie Chinesisch mit einem Rhythmus und einer Intonation gesprochen hat, die sehr stark von ihrer Mutter beeinflusst worden sind[157]. Phäonie gehört deutlich zu den „Top 3" unter den untersuchten bilingualen Kindern, die die besten chinesischen Kenntnisse besitzen, wenn sie nicht überhaupt gar die Nummer 1 ist. Ich war besonders positiv überrascht beim Teil des Geschichtenerzählens, was für ein fortschrittliches Niveau chinesischer Sprachkompetenz Phäonie im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen in der Untersuchungsgruppe gezeigt hat. Die starken, nicht zu überhörenden Shanghai-Dialekt-Einflüsse beschränkten sich nur auf Rhythmus und Intonation. Die Mutter von Phäonie hat zwar nur Mandarin mit ihren Kindern gesprochen, jedoch wurde dabei ihr Shanghai-Akzent anscheinend leicht von den Kindern übernommen.

In Anbetracht dessen, dass der Rhythmus und die Intonation von Phäonie beim Chinesisch-Sprechen nicht einfach schriftlich anschaulich gemacht werden können (dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen), möchte ich im Folgenden ein Beispiel anführen, das den dialektalen Einfluss nachvollziehbar werden lässt:

[157] Ich komme selber auch aus Shanghai und kann daher die hier betreffenden dialektalen Einflüsse sehr gut beurteilen.

Phäonie (9;0)：“ 我 写　　德　　文　了　　哦？”
wǒ xiě　　dé　　wén　le　　ò
ich schreiben Deutsch Text [Aspektpartikel] [Satzfinalpartikel]
Ich schreibe auf Deutsch **gäll**?

(Gespräch, 28. November 2016, Anhang III, S. 390)

Das 哦 (ò) ist eine typische Partikel am Satzende im Shanghai-Dialekt. Wenn man sie übersetzen will, gleicht sie etwa dem Wort *gäll* am Satzende im Schweizerdeutschen und dem *gell* im Hochdeutschen. Das Letztere hat ein Äquivalent auf Mandarin, nämlich 啊 (ā):

我 写　　德　　文 了　　啊？
wǒ xiě　　dé　　wén le　　ā
ich schreiben Deutsch Text [Aspektpartikel] [Satzfinalpartikel]
Ich schreibe auf Deutsch **gell**?

Sowohl 哦 (ò) als auch 啊 (ā) werden am Ende eines Satzes verwendet, wenn die Sprecherin oder der Sprecher Zustimmung erwartet oder sich erhofft. Das *gäll* und das *gell* sowie 哦 und 啊 sind zwar keine entscheidenden Satzteile, die zu unterschiedlichen Bedeutungen der Sätze führen oder Schwierigkeiten fürs Verstehen verursachen, jedoch erfüllen sie eine bestimmte Funktion am Satzende und deuten auf die verschiedenen Sprachvarianten (Standardsprache oder Dialekt) hin.

Das zweite Kind in der Familie bzw. der jüngere Bruder von Phäonie ist ebenfalls vom Shanghai-Dialekt der Mutter beeinflusst worden[158]. Das folgende Beispiel macht es sehr anschaulich:

Delian (7;0): “ Papa Moll 的　　男　　小　孩”
de　　nán　　xiǎo　hái
Papa Moll [Attributmarker] männlich klein Kind
Papa Molls **Junge** (**Sohn**)

(Anhang I, S. 366)

[158] Gemäss der Aussage der Mutter von Phäonie und Delian spricht sie mit ihren Kindern nur auf Mandarin und nicht im Shanghai-Dialekt. Dennoch ist es logischerweise nicht ganz zu vermeiden, dass das von der Mutter selbst gesprochene Mandarin unbewusst vom Shanghai-Dialekt beeinflusst ist.

Auf Mandarin heissen *Junge* und *Mädchen* jeweils 男孩 (nán hái, ‚männliches Kind') und 女孩 (nǚ hái, ‚weibliches Kind'). Das Wort *Sohn* heisst 儿子 (érzi). Anders als im Standardchinesischen werden die zwei Begriffe *Junge* und *Mädchen* im Shanghai-Dialekt jeweils wie folgt ausgedrückt:

Junge – 男 小 人 (Aussprache im Dialekt: [nyɛn] [ɕio] [nin])
nán *xiǎo* *rén*
männlich klein Mensch
Junge (kleiner männlicher Mensch)

Mädchen – 女 小 人 (Aussprache im Dialekt: [ny] [ɕio] [nin])
nǚ *xiǎo* *rén*
weiblich klein Mensch
Mädchen (kleiner weiblicher Mensch)

Delian hat bei seiner Formulierung lediglich das Wort 人 (rén, ‚Mensch') durch 孩 (hái, ‚Kind') ersetzt, aber die Struktur bzw. die Zusammensetzung des Vokabulars im Shanghai-Dialekt-Stil beibehalten.

Der Shanghai-Dialekt ist ein typischer chinesischer Dialekt in Südchina, der starke Auswirkungen auf das Standardchinesisch einer Person ausübt. Dies kann ebenfalls der Fall bei einem chinesischen Dialekt aus dem Norden Chinas sein. Ein Beispiel hierfür ist das Kind Oya. Ihre Mutter kommt ursprünglich aus Tianjin, eine Nachbarstadt von Beijing, wo ein ganz anderer Dialekt als in Shanghai gesprochen wird:

Oya (10;0): " 妈妈 给 她 孩 子 说 [...] "
māmā ***gěi*** *tā* *hái zi* *shuō*
Mama **geben** sie Kind sagen
Mama sagte zu ihrem Kind / ihren Kindern...

" 爸爸 给 狗 说 了 [...] "
bàba ***gěi*** *gǒu* *shuō* *le*
Papa **geben** Hund sagen [Aspektpartikel]
Papa hat zu dem Hund gesagt...

(Anhang I, S. 367)

Die Verwendung des Wortes 给 (gěi, ‚geben') in der Kombination mit dem Verb 说 (shuō, ‚sagen') ist eine gebräuchliche Verwendung in vielen Dialekten im Norden Chinas. Das Wort 给 hat in diesem Zusammenhang seine ursprüngliche Bedeutung von *geben* verloren und dient als eine Art Präposition. Die Kombination bedeutet nichts anderes als im Deutschen die Phrase „zu jemandem etwas sagen". Wenn man die verborgene Logik nachvollziehen will, könnte man darunter „jemandem das Sagen/Gesagte geben" verstehen.

9.4.3.4.3 Deutsche Einflüsse auf Chinesisch

Während des Tests für die chinesische Sprache war oft zu beobachten, dass die Kinder ihre chinesischen Sätze so aufgebaut haben, wie es der deutschen Grammatik entspricht. Das heisst in anderen Worten: Die Kinder haben oft die Formulierungen und die Satzstruktur unbewusst (oder auch bewusst) direkt vom Deutschen ins Chinesische übersetzt bzw. übertragen. Im Folgenden sind einige anschauliche Beispiele der untersuchten Kinder angeführt.

(1) „haben" und 有 (yǒu)

Kevin (9;0): " 这 个 爸爸 有 个 生 日。"
*zhè ge bàba **yǒu** **gè** **shēng rì***
dies [Klassifikator] Papa haben [Klassifikator] Geburtstag
Dieser Papa hat einen Geburtstag.

(Anhang I, S. 359)

Sarai (9;0): " 因 为 他 有 生 日，他 们 就 来 了。"
*yīn wèi tā **yǒu** **shēng rì**, tā men jiù lái le*
Grund für er haben Geburtstag, er-PL [Fokuspartikel] kommen [Aspektpartikel]
Weil er Geburtstag hat, dann sind sie gekommen.

(Anhang I, S. 361)

Maximilian (10;0): " 爸爸 今 天 有 生 日。"
*bàba jīn tiān **yǒu** **shēng rì***
Papa heute Tag haben Geburtstag
Papa hat heute Geburtstag.

(Anhang I, S. 368)

Im Deutschen gilt das Satzmuster „Man hat Geburtstag“ und in dem obenstehenden Kontext heisst es „Der Papa hat (heute) Geburtstag“. Kevin, Sarai und Maximilian haben alle auf Chinesisch „有生日“ (yǒu shēngrì, ‚haben Geburtstag’) gesagt, dies entspricht genau „Geburtstag **haben**“ im Deutschen. Auf den ersten Blick scheint der Ausdruck gemäss der deutschen Übersetzung richtig zu sein, jedoch ist die Verwendung des Verbs „haben“ (有, yǒu) in diesem Kontext im Chinesischen falsch. Als feste Kombination wird im Chinesischen ein anderes Verb, „verbringen“ (过, guò), gebraucht, daher ist der korrekte Ausdruck „过生日“ (guò shēngrì, ‚Geburtstag **verbringen**’) – wie in dem folgenden Beispiel:

这 个 爸爸 今天 **过** 生 日。
*zhè ge bàba jīntiān **guò** shēng rì*
dies [Klassifikator] Papa heute verbringen Geburtstag
Der Papa hat heute Geburtstag.

Ausserdem kann man im Chinesischen eine andere einfache Formulierung mit der gleichen Bedeutung verwenden. Diese Variante ist ebenfalls im Deutschen vorhanden, nämlich entweder „(Zeitangabe) ist der Geburtstag vom Papa“ oder „Papas Geburtstag ist (Zeitangabe)“:

这 个 星 期 五 **是** 爸爸 的 生 日。
*zhè ge xīng qí wǔ **shì** bàba de shēng rì.*
dies [Klassifikator] Stern Datum fünf sein[Infinitiv] Papa [Attributmarker] Geburtstag
Diesen Freitag ist Papas Geburtstag.

爸爸 的 生 日 **是** 这 个 星 期 五。
*bàba de shēng rì **shì** zhè ge xīng qí wǔ*
Papa [Attributmarker] Geburtstag sein[Infinitiv] dies [Klassifikator] Stern Datum fünf
Papas Geburtstag ist an diesem Freitag.

Zusammengefasst haben Kevin, Sarai und Maximilian weder „过“- noch „是“-Konstruktion verwendet, die auf Chinesisch korrekt wären. Stattdessen haben sie das deutsche Satzmuster (mit der gleichen wortwörtlichen Bedeutung) einfach ins Chinesische übersetzt. Die Interferenz der stärkeren (Erst-)Sprache Deutsch der Kinder hat sich dabei deutlich gezeigt.

(2) „mit“ und 跟[159] (gēn)

Sarai (9;0): “ 然 后 他们 来 了 [...] **跟** 蛋 糕 ”
rán hòu tā men lái le ***gēn*** *dàn gāo*
dann hinten er-PL kommen [Aspektpartikel] [Koverb/Präposition] Kuchen
Dann sind sie gekommen... **und** der Kuchen... (tatsächliche Bedeutung)
Dann sind sie gekommen... **mit** dem Kuchen... (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 361)

Lilly (9;5)：“ 他们 **跟** 礼 物 去 Papa Moll ”
tā men ***gēn*** *lǐ wù qù*
er-PL [Koverb/Präposition] Geschenk gehen
Sie **und** das Geschenk sind zum Papa Moll gegangen. (tatsächliche Bedeutung)
Sie sind **mit** dem Geschenk zu Papa Moll gegangen. (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 363)

Sowohl Sarai als auch Lilly haben die Formulierungen auf Deutsch, „jemand ist mit etwas gekommen“ oder „jemand ist mit etwas (zu jemandem) gegangen“, wortwörtlich ins Chinesische übersetzt und dabei das Wort 跟 (gēn) mit seiner Funktion als Präposition verwendet. Als Präposition kann man mit 跟 im Chinesischen drei Bedeutungen ausdrücken (Xu et al., 2003, S. 277): Eine ist „mit“, eine ist „zu“ und nicht zuletzt leitet das Wort ein Vergleichsobjekt ein (siehe Kap. 6.4.6). Ausserdem kann 跟 auch als Konjunktion fungieren und bedeutet „und“ (Xu et al., 2003, S. 277). In dem Kontext des obigen Satzes mit den Verben *kommen* und *gehen* wurde das Wort 跟 jedoch falsch eingesetzt, denn in diesem bestimmten Kontext würde es bedeuten, dass sie (Leute) gekommen/gegangen sind, und der Kuchen/das Geschenk ist (auch selber) gekommen/gegangen. 跟 wird hier also als Konjunktion verstanden. Im Folgenden ein korrektes Beispiel in derselben Situation:

他 明 天 回 来， **跟** 他 的 妻 子 一 起。
tā míng tiān huí lái ***gēn*** *tā de qī zi yī qǐ*
er morgen Tag zurückkommen, [Koverb/Präposition]er [Attributmarker] Ehefrau zusammen
Er kommt morgen zurück, **mit** seiner Ehefrau zusammen.

[159] 跟 (gēn) gehört zu der Kategorie des Koverbs, das einerseits über die Funktion einer Präposition verfügt, andererseits in früheren Phasen der Sprachentwicklungen ein Verb war (vgl. Fussnote 56). Auch heute kann das Wort 跟 immer noch als Verb fungieren und bedeutet *folgen/nachkommen/befolgen* (Xu et al., 2003, S. 277).

Bei den Beschreibungen von Sarai und Lilly ging es offensichtlich darum, dass Leute zu der Geburtstagsfeier von Papa Moll gekommen/gegangen sind und dabei Kuchen oder ein Geschenk mitgebracht/mitgenommen haben. Die entsprechenden richtigen Formulierungen auf Chinesisch lauten in diesem Fall mit dem Schlüsselwort „带“ (dài) (Xu et al., 2003, S. 159):

他 们 **带** 来 了 蛋 糕。
tā men ***dài*** *lái* *le* *dàn gāo*
er-PL **mitbringen** kommen [Aspektpartikel] Kuchen
Sie haben Kuchen mitgebracht.

Und/Oder:

他 们 **带** 着[160] 蛋 糕 来 了。
tā men ***dài*** *zhe* *dàn gāo* *lái* *le*
er-PL **mitnehmen** [Partikel] Kuchen kommen [Aspektpartikel]
Sie sind mit einem Kuchen gekommen.

他 们 **带** 着 礼物 去 见 Papa Moll。
tā men ***dài*** *zhe* *lǐ wù* *qù* *jiàn*
er-PL **mitnehmen** [Partikel] Geschenk gehen sehen Papa Moll
Sie sind mit einem Geschenk zu Papa Moll gegangen.

Eine ähnliche Verwendung Sarais mit dem Wort 跟 sieht wie folgt aus:

Sarai (9;0):

“他 们 **跟** 火， 把 这 个， 点 了”
tā men ***gēn*** *huǒ* *bǎ* *zhè* *ge* *diǎn* *le*
er-PL [Koverb/Präposition] Feuer [Koverb] dies [Klassifikator] (an)zünden [Aspektpartikel]
Sie **und** das Feuer haben das gezündet. (tatsächliche Bedeutung)
Sie haben das **mit/durch** Feuer (an)gezündet. (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 361)

Die Präposition „mit“ wird im Deutschen oft verwendet, um das Mittel oder das Instrument bei einer Aktion zu benennen – wie im obigen Beispielsatz „mit/durch Feuer etwas anzünden“. Das ins Chinesische übersetzte 跟 (gēn) ist hier fehl am Platz und wird ebenfalls als Konjunktion verstanden. Um das Mittel einer Handlung zu nennen, wird im Chinesischen in

[160] Siehe auch die Verwendung im Kap. 6.3.2.

der Regel das Verb 用 (yòng) verwendet (Xu et al., 2003, S. 980). Die entsprechende richtige Formulierung lautet:

他 们 用 火 把 这 个 点 了。
tā men ***yòng*** *huǒ bǎ zhè ge diǎn le*
er-PL **benutzen** Feuer [Koverb] dies [Klassifikator] (an)zünden [Aspektpartikel]
Sie haben das mit dem Feuer (an)gezündet.
(Sie haben Feuer benutzt, um das anzuzünden.)

(3) „mit“ und 和 (hé)

和 (hé) hat im Chinesischen sowohl die Funktion als Konjunktion „und“ als auch die Bedeutung der Präposition „mit“ (ebd., S. 328). Daher können 和 und 跟 (gēn) unter Umständen das Gleiche bedeuten, wie in den folgenden Beispielen:

我 和 她 都 喜欢 旅游。
wǒ ***hé*** *tā dōu xǐhuān lǚyóu*
Ich **und** sie all mögen reisen
Ich und sie reisen beide gerne.

我 跟 她 都 喜欢 旅游。
wǒ ***gēn*** *tā dōu xǐhuān lǚyóu*
Ich **und** sie all mögen reisen
Ich und sie reisen beide gerne.

Mit 和 (hé) kann ebenfalls die Bedeutung von „mit“ ausgedrückt werden:

我 特别 喜欢 和 她 一起 旅游。
wǒ tèbié xǐhuān ***hé*** *tā yīqǐ lǚyóu*
ich besonders mögen **mit** sie zusammen reisen
Ich reise besonders gern mit ihr zusammen.

Jedoch kann man das deutsche Wort „mit“ nicht immer ins Chinesische als 和 (hé) übersetzen, eben weil das Wort 和 auch noch eine andere Bedeutung und Funktion hat. Der folgende Beispielsatz von Linda stellt diese Verwechslung dar, wo 和 im Kontext nicht „mit“ bedeutet:

Linda (6;5)：“ 爸爸 生气 和 狗 [...] ”
bàba shēngqì ***hé*** *gǒu*
Papa böse sein und/mit Hund
Papa ist böse **und** der Hund... (tatsächliche Bedeutung)
Papa ist böse **mit** dem Hund. (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 364)

Die Verwendung im Deutschen „mit jemandem böse sein“ wurde hier von Linda eins zu eins ins Chinesische übersetzt und das hat zu der falschen Satzstruktur im Chinesischen geführt. Ein zusätzlicher Fehler liegt daran, dass das Wort „生气“ (shēngqì) zu trennen ist, wenn im Satz das Objekt bekannt bzw. vorhanden ist, mit dem man böse ist:

爸爸 生 狗 的 气。
bàba ***shēng*** *gǒu* *de* ***qì***
Papa bekommen[161] Hund [Attributmarker] Ärger
Papa ärgert sich über den Hund. / Papa ist böse mit dem Hund.
(Papa bekommt Ärger vom Hund.)

Bei den obigen Beispielen geht es jeweils um die Unterschiede bei den konkreten Verwendungen der untersuchten bilingualen Kinder zwischen „mit“ und „跟“ (gēn) sowie zwischen „mit“ und „和“ (hé). Im folgenden Beispiel hat Oya 跟 und 和 in einem Satz miteinander verwendet und der Satz weist somit die gleichen Fehler auf wie oben bereits analysiert:

Oya (10;0):

“他 们 跟 蛋 糕 和 玩 具 和 花 来 了。”
tā men ***gēn*** *dàn gāo* ***hé*** *wán jù* ***hé*** *huā lái le*
er-PL **mit** Kuchen **und** spielen Zeug **und** Blume kommen [Aspektpartikel]
Sie **und** der Kuchen **und** das Spielzeug **und** die Blumen sind gekommen. (Tatsächliche Bedeutung)
Sie sind mit Kuchen, Spielzeug und Blumen gekommen. (Beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 367)

Die richtige Formulierung auf Chinesisch lautet:

他们 带 着 蛋糕，玩 具 和 花 来 了。
tā men ***dài*** ***zhe*** *dàn gāo* *wán jù* *hé* *huā* *lái* *le*
er-PL **mitnehmen** [Partikel] Kuchen, spielen Zeug und Blume kommen [Aspektpartikel]
Sie sind gekommen und haben Kuchen, Spielzeug und Blumen mitgenommen/mitgebracht.

[161] 生 (shēng) hat mehrere Bedeutungen, in diesem Kontext ist die Bedeutung *bekommen* die geeignetste (Xu et al., 2003, S. 721).

(4) Andere wortwörtlich übersetzte Formulierungen

Während der Untersuchung sind einige Formulierungen der bilingualen Kinder aufgefallen, die offenbar wortwörtlich vom Deutschen ins Chinesische übersetzt wurden und zielsprachlich nicht korrekt waren. Im Folgenden sind Beispiele der drei untersuchten Kinder Sarai, Delian und Maximilian angegeben.

Sarai (9;0):

“小 宝 不 是 这 么 快， 比 小 明。”
xiǎo bǎo bù shì zhè me kuài, ***bǐ*** *xiǎo míng*
xiaobao (Name) nicht sein(Infinitiv) das so schnell, vergleichen xiaoming (Name)
Xiaobao ist nicht so schnell **als** xiaoming. (wortwörtlich übersetzt vom Deutschen)

“小 宝 跑 得 不 这 么 快， 像 小 明。”
xiǎo bǎo pǎo de bù zhè me kuài, ***xiàng*** *xiǎo míng*
xiaobao (Name) laufen [Partikel] nicht das so schnell, wie xiaoming (Name)
Xiaobao läuft nicht so schnell **wie** xiaoming. (wortwörtlich übersetzt vom Deutschen)

(Test 1, 26. September 2016, Anhang III, S. 391)

Beide obenstehenden Sätze entsprechen nicht dem chinesischen Satzbau bzw. der chinesischen Grammatik. Anhand der wörtlichen Übersetzungen auf Deutsch ist die Logik dieser zwei Formulierungen von Sarai leicht nachvollzuziehen, sie hat nämlich offensichtlich die deutsche Satzstruktur übernommen. Die chinesischen Sätze daraus sind daher grammatisch falsch. Im Chinesischen hat man in diesem Kontext drei Möglichkeiten, sich korrekt auszudrücken, jeweils mit den Konstruktionen “比...慢” (bǐ...màn, ‚langsamer als...’), “比...快” (bǐ... kuài, ‚schneller als...’) oder mit dem Negationsträger “没(有)” (méi(yǒu), ‚nicht so wie’) (Xu et al., 2003, S. 550):

(a)

小 宝 比 小 明 跑 得 慢。
xiǎo bǎo ***bǐ*** *xiǎo míng pǎo de* ***màn***
xiaobao vergleichen xiaoming laufen [Partikel] langsam.
Xiaobao **läuft langsamer** als xiaoming.

(b)

小 明 比 小 宝 跑 得 快。
xiǎo míng ***bǐ*** *xiǎo bǎo pǎo de* ***kuài***
xiaoming vergleichen xiaobao laufen [Partikel] schnell.
Xiaoming **läuft schneller** als xiaobao.

(c)

小 宝 没 (有) 小 明 跑 得 快。
xiǎo bǎo ***méi (yǒu)*** *xiǎo míng pǎo de kuài.*
xiaobao kein (haben) xiaoming laufen [Partikel] schnell.
Xiaobao **läuft nicht so schnell wie** xiaoming.

In diesem Kontext hat Phäonie als einzige Ausnahme unter allen untersuchten Kindern richtig auf Chinesisch formuliert, und zwar mit einer leicht angepassten Variante bei der Satzstruktur, die ebenfalls korrekt ist:

Phäonie (9;0)：“小 明 跑 得 比 小 宝 快。”
xiǎo míng pǎo de ***bǐ*** *xiǎo bǎo* ***kuài***
xiaoming laufen [Partikel] vergleichen xiaobao schnell.
Xiaoming **läuft schneller** als xiaobao.

(Test 1, 28. November 2016, Anhang III, S. 391)

Auch bei Sarai liess sich ein ähnliches Sprachphänomen beobachten, wo die Verwendung auf Deutsch wortwörtlich ins Chinesische übersetzt wurde:

Sarai (9;0): “那 个 狗， 它 每 次 去 沙发。”
nà gè gǒu, tā ***měi cì*** *qù shāfā*
jene(-r,-s) [Klassifikator] Hund es jede(-r,-s) Mal gehen Sofa
Jener Hund, es geht **jedes Mal** aufs Sofa. (wortwörtliche Übersetzung)

(Anhang I, S. 361)

Im Deutschen verwendet man das Zeitadverb „jedes Mal“, wenn man ausdrücken möchte, dass es dabei immer um das Gleiche geht, z. B.: „Jedes Mal geht der Hund aufs Sofa statt zu seinem eigenen Plätzchen. Darüber ärgert sich Papa Moll.“ Im Vergleich dazu wird das Zeitadverb 每次 (měicì, ‚jedes Mal’) in der Regel in einem Adverbialsatz verwendet, zum Beispiel:

每　　次　这 个　　狗　去　沙发，Papa Moll 都　很　生　　气。
měi　cì　zhè ge　gǒu　qù　shāfā　Papa Moll　dōu　hěn　shēng　qì
Jene(-r,-s) Mal dies[Klassifikator] Hund gehen Sofa Papa Moll all sehr bekommen Ärger
Jedes Mal, wenn der Hund aufs Sofa geht, ärgert sich Papa Moll sehr darüber.

Offenbar wollte Sarai bei der betreffenden Bildergeschichte die eine gezeichnete Situation beschreiben, dass der Hund immer aufs Sofa geht statt zu seinem eigenen Plätzchen. Dabei handelt es sich um ein sich immer wieder wiederholendes Ereignis und nicht um einen Adverbialsatz der Zeit. Daher ist Sarais Verwendung von 每次 (měicì, ‚jedes Mal') in dem obigen Satz im Chinesischen nicht korrekt. Eine dem Kontext entsprechende korrekte Formulierung lautet wie folgt:

这 只　　狗　总　是　　去　沙发。
zhè zhī　　gǒu　zǒng shì　　qù　shāfā
dies [Klassifikator] Hund immer sein(Infinitiv) gehen Sofa
Dieser Hund geht **immer** aufs Sofa.

Zwei weitere Beispiele von Delian zeigen ebenfalls die Einflüsse der deutschen Sprache auf den chinesischen Ausdruck bei den untersuchten Kindern:

Delian (7;0): " Papa Moll 的　　女　人 "
de　nǚ rén
Papa Moll [Attributmarker] weiblich Mensch
Papa Molls Frau

(Anhang I, S. 366)

Im Alltag und in der Umgangssprache sagt man auf Deutsch nur die abgekürzte Form „Frau", um die Bedeutung von „Ehefrau" auszudrücken. Delian hat in seinem Satz das Wort „Frau" wörtlich ins Chinesische übersetzt und es heisst 女人 (nǚ rén). Das Wort 女人 bedeutet allerdings erstens auf Chinesisch allgemein „Frau" mit dem Schwerpunkt auf der biologischen Eigenschaft eines Menschen, also im Sinne von „Weiblich", ohne bestimmten gesetzlichen Status oder gesellschaftliche Identität. Zweitens, auch wenn in einem bestimmten Kontext das Wort 女人 mit einem Possessivartikel zusammen verwendet wird, deutet es in der Regel (nur) auf solche Beziehungen hin, die sich meistens auf eine Romanze beschränken, sprich Geliebte und keine Ehefrau. Selbstverständlich kann ein siebenjähriges Kind eine solche implizierte Bedeutung eines Wortes nicht wissen bzw. berücksichtigen: Delian hat hier

das Wort 女人 (nǚ rén) offensichtlich nicht deswegen verwendet, sondern er hat einfach die wortwörtliche chinesische Übersetzung gebraucht. Im Kontext der betreffenden Bildergeschichte war es für Delian und alle anderen untersuchten Kinder ganz klar, dass es sich dabei um die Ehefrau von Papa Moll bzw. die Mutter der Kinder handelte. Delian hat das Wort 女人 für das richtige Wort im Chinesischen mit der Bedeutung von „Frau/Ehefrau“ im Deutschen gehalten. In der Tat ist 女人 in diesem Kontext kein richtiges Äquivalent: Zwei richtige Wörter dafür auf Chinesisch sind zum Beispiel 妻子 (qī zi, ‚formal für „Ehefrau’) oder 老婆 (lǎo pó, umgangssprachlich für ‚Frau’).

Delian (7;0): “ 他 在 睡 里 面 [...] 给 他 儿子 [...] ”
tā ***zài*** ***shuì*** ***lǐ*** ***miàn*** *gěi* *tā* *ér zi*
er [Präposition] schlafen innen Seite geben er Sohn
Er gibt/gab innerhalb des Schlafs seinem Sohn. (wortwörtliche Übersetzung)
Er träumt(e) im Schlaf davon, seinem Sohn...zu geben. (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 366)

Auf Deutsch ist es richtig zu sagen, dass man *im* Schlaf z. B. von etwas geträumt hat, jedoch ist es nicht korrekt, im Chinesischen die Formulierung „在...里面“ (zài...lǐmiàn) mit der gleichen Bedeutung von „in/innerhalb“ zu verwenden: Die Formulierung 在睡里面 (zài shuì lǐmiàn) von Dalian ist eine wortwörtliche Übersetzung aus dem Deutschen von „im Schlaf“. Darunter wird im Chinesischen „innerhalb des (Dinges) Schlafs“ verstanden, was logischerweise unsinnig ist. Auf Chinesisch muss man daher in dieser Situation anders formulieren, wie z. B. ‚Als er schlief, träumte er davon, seinem Sohn etwas zu geben.’ Ein entsprechender korrekter Satz im Chinesischen lautet demzufolge:

他 **睡 觉 的** **时 候** *梦* *见* ... *给* *他* *儿子* [...]
tā ***shuì jiào de*** ***shí hòu*** *mèng* *jiàn* *gěi* *tā* *ér zi*
er schlafen [Attributmarker] Zeit Traum sehen geben er Sohn
Zur Zeit des Schlafs träumte er davon, seinem Sohn ... zu geben.
(Als er schlief, träumte er davon, seinem Sohn ... zu geben.)

Bei Maximilian war ebenfalls zu beobachten, dass er eine bestimmte Übersetzung vom Deutschen ins Chinesische verwendet hat, ohne es der konkreten Situation anzupassen:

Maximilian (10;0):

“ 有 两 个， 一 个 是 [...] **还是**，你 说 的 [...] ”

yǒu liǎng gè yī gè shì ***háishì*** *nǐ shuō de*

haben zwei [Klassifikator] eins [Klassifikator] sein(Infinitiv) oder du sagen [Attributmarker]

Es gibt zwei, eins ist [...] oder, (das) was du gesagt hast [...] (beabsichtigte Bedeutung)

(Test 1, 27. Januar 2017, Anhang III, S. 395)

Das chinesische Wort „还是“ (hái shì) hat zwar die Bedeutung von *oder* im Deutschen (Xu et al., 2003, S. 315), jedoch ist dessen Verwendung in dem obigen Satz von Maximilian nicht korrekt. Denn das deutsche Wort *oder* kann in vier chinesische Wörter übersetzt werden bzw. es hat vier Äquivalente im Chinesischen, nämlich „还是“ (hái shì), „或者“ (huò zhě), „或是“ (huòshì) und „或者是“ (huòzhěshì), wobei 还是 nur bei Fragesätzen verwendet werden kann bzw. darf (Li & Thompson, 1989, S. 653-654):

他 **还是** 她 想 走 **？**

tā ***háishì*** *tā xiǎng zǒu*

er oder sie wollen gehen

Will er oder sie gehen?

他 **或者** 她 想 走 。

tā ***huòzhě*** *tā xiǎng zǒu*

er oder sie wollen gehen

Er oder sie will gehen.

Das chinesische Wort 还是 schien für Maximilian die (einzige) Eins-zu-eins-Übersetzung für das deutsche Wort *oder* zu sein, daher die falsche Verwendung in seinem obigen Aussagesatz – für eine korrekte Formulierung muss in diesem Fall statt 还是 entweder 或者, 或是 oder 或者是 verwendet werden.

Es folgen noch zwei weitere Beispiele zur Darstellung der kindlichen Übersetzungen, welche in der Zielsprache nicht korrekt sind:

Delian (7;0): “ 然 后 他 们 就 **把 火 放 上 去**。”

rán hòu tā men jiù ***bǎ huǒ fàng shàng qù***

aber hinten er-PL [Fokuspartikel] nehmen Feuer legen oben gehen

Dann haben sie das Feuer darauf gelegt. (wortwörtliche Bedeutung)

Dann haben sie (die Kerzen) angezündet. (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 366)

Isabella (6;5): “ 他 把 那个 放 火 了。”
*tā bǎ nàgè **fàng huǒ le***
er [Partikel] jene(-r,-s) legen Feuer [Aspektpartikel]
Er hat jene genommen und Feuer gelegt. (wortwörtliche Bedeutung)
Er hat jene (die Kerzen) angezündet. (beabsichtigte Bedeutung)

(Anhang I, S. 360)

Die chinesische Formulierung (把火放上去: bǎ huǒ fàng shàng qù) von Delian spiegelte einerseits seinen fehlenden Wortschatz auf Chinesisch für diesen Kontext wider, zeigte andererseits aber auch seine versuchte (kreative) Übersetzung der betreffenden Handlung. In der Bildergeschichte ging es bei dem Akt darum, die Kerzen anzuzünden. Offenbar war Delian das chinesische Wort für „anzünden“ (点, diǎn) nicht geläufig, darum hat er versucht, diese Aktion mit eigenen Worten zu beschreiben, und so ergab sich die Formulierung 把火放上去 im Sinne von „Sie nehmen das Feuer und legen es darauf“. Im Chinesischen wird die Verbalphrase 放上去 allerdings in der Regel mit Gegenständen verwendet, die physisch auf etwas (drauf)gelegt werden können[162], und das Feuer ist offensichtlich nicht solch ein Gegenstand. In dem Ausdruck (放火, fàng huǒ) von Isabella verbirgt sich die gleiche Logik wie bei der Formulierung von Delian: Isabella hat nämlich auch versucht, mit ihren eigenen Worten die Aktion „anzünden“ zu beschreiben im Sinne von „Er nimmt jene (Kerzen) und legt Feuer (drauf)“, weil sie das Wort auf Chinesisch offenbar ebenfalls nicht kannte. Allerdings bedeutet 放火 im Chinesischen „etwas in Brand setzen“.

(5) Satzstruktur

Die Interferenz der stärkeren Sprache Deutsch auf die schwächere Sprache Chinesisch liess sich bei den untersuchten Kindern auch bei der Satzstruktur gut beobachten, wenn sich die Kinder im Chinesischen mit deutscher Wortstellung ausdrückten. Solche Sätze, selbst wenn man sie je nachdem trotzdem verstehen könnte, entsprechen nicht der chinesischen Grammatik und sind somit grammatikalisch unkorrekte Formulierungen. Ein Beispielsatz von Emma sieht wie folgt aus:

[162] Ausnahmen bilden die abstrakten Substanzen oder Begriffe.

Emma (8;5): “ 然 后 他 要 去 礼 物 打 开 ”
*rán hòu tā **yào qù lǐ wù dǎ kāi***
dann hinten er sollen gehen Geschenk Sache schlagen öffnen
Dann **sollte** er **Geschenk öffnen gehen**.

(Anhang I, S. 362)

In diesem Kontext würden die möglichen Formulierungen auf Deutsch, je nach Satzbau, etwas so aussehen:

Er öffnet das Geschenk. (S+V+O)
Er geht das Geschenk öffnen. (S+gehen+O+V)
Er sollte das Geschenk öffnen. (S+Modalverb+O+V)
Er sollte das Geschenk öffnen gehen. (S+Modalverb+O+V+gehen)

Sobald andere Verben neben dem Hauptverb „öffnen“ im selben Satz sind, sei es das Verb „gehen“ oder ein Modalverb, ändert sich die Satzstruktur im Deutschen von der SVO-Struktur zur SOV-Struktur. In Emmas obigem chinesischem Satz war genau diese deutsche SOV-Struktur im Einsatz (礼物打开, lǐwù dǎkāi, ‚Geschenk öffnen’).

Im Gegensatz zum Deutschen lässt sich die Satzstruktur im Chinesischen nicht durch ein zweites Verb im selben Satz beeinflussen – die Sätze beibehalten die SVO-Struktur:

他 打开 礼物。(S+V+O)
tā dǎkāi lǐwù
er öffnen Geschenk
Er öffnet das Geschenk.

他 去 打开 礼物。(S+gehen+V+O)
tā qù dǎkāi lǐwù.
er gehen öffnen Geschenk
Er geht das Geschenk öffnen.

他 要 去 打开 礼物。(S+Modalverb+gehen+V+O)
tā yào qù dǎkāi lǐwù.
er sollen gehen öffnen Geschenk
Er sollte das Geschenk öffnen gehen.

Zusammengefasst muss der betreffende Satz von Emma auf Chinesisch wie folgt formuliert sein:

然后 他 要 去 打开 礼物
ránhòu tā ***yào qù dǎkāi lǐ wù***
dann er sollen gehen öffnen Geschenk
Dann sollte er das Geschenk öffnen gehen.

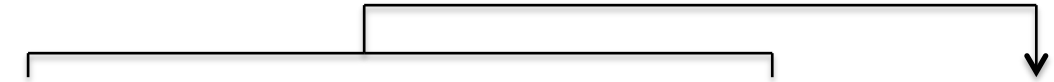
Bei Oya wurde ein anderes interessantes Beispiel der Interferenz im Bereich Satzstruktur beobachtet:

Oya (10;0):
“这 个 糖，那 个 妹妹 放 在 上 面 了，都...”
zhè ge táng nà gè mèimei fàng zài shàng miàn le dōu
das [Klassifikator] Zucker dort [Klassifikator] jüngere Schwester legen [Präposition] oben Seite [Partikel] all
Der Zucker, jene jüngere Schwester hat darauf gelegt, all... (wortwörtliche Bedeutung)

(Anhang I, S. 367)

Offenbar handelte es sich hier um einen attributiven Relativsatz, den Oya in ihrem Kopf auf Deutsch hatte und wörtlich, ohne Änderungen der Satzstruktur, ins Chinesische übersetzt hat. Der daraus resultierende Satzbau entspricht logischerweise nicht der chinesischen Grammatik. Im Chinesischen sind solche attributiven Relativsätze, wie sie in der deutschen Satzstruktur vorkommen, nicht vorhanden. Stattdessen wird der Satzteil, welcher die Funktion eines attributiven Relativsatzes innehat, in der Regel immer vorangestellt und zusammen mit dem Attributmarker 的(de) direkt vor das zu beschreibende Wort platziert.

Die korrekte Formulierung des obenstehenden Beispiels von Oya lautet auf Chinesisch wie folgt:



(那 个 妹妹 放 在 上 面) 的 糖，都 ...
nà gè mèimei fàng zài shàng miàn ***de*** *táng dōu*
dort [Klassifikator] jüngere Schwester legen [Präposition] oben Seite **[Attributmarker]** Zucker, all
Der Zucker, den jene jüngere Schwester darauf verstreut hat, (wurde) alles/ganz (weggepustet)...
(beabsichtigte Bedeutung)

10 Schlussfolgerung und Empfehlungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zum bilingualen Spracherwerb bzw. zur bilingualen Spracherziehung in binationalen Familien zu leisten im Hinblick darauf, wie sich die Sprachkompetenz von simultan bilingual aufwachsenden Kindern fördern lässt bzw. wie die Eltern in den binationalen Familien ihre Spracherziehung durchführen sollten, damit ihre Kinder nach der Geburt von klein auf von der natürlichen bilingualen Sprachumgebung optimal profitieren könnten. In der vorliegenden Arbeit wurde einerseits die bilinguale Sprachkompetenz der Kinder jeweils in der deutschen Sprache und in der chinesischen Sprache untersucht, andererseits wurden die individuellen Situationen der bilingualen Spracherziehung der Familien unter die Lupe genommen. Dabei wurde ebenfalls das Augenmerk darauf gelegt, welche Einflüsse die dialektale Sprachumgebung in der Deutschschweiz auf den Standardspracherwerb der untersuchten Kinder ausübt.

Anhand von linguistischen Forschungsbefunden und einer selektiven Durchsicht von aktuellen vorhandenen bilingualen Sprachtests wurde ein Untersuchungsverfahren zur Erhebung der Sprachkompetenz in den beiden Sprachen der untersuchten bilingualen Kinder zwischen sechs und zehn Jahren entwickelt. Diese empirische Untersuchung beinhaltet sowohl in zwei Teile gegliederte Sprachtests mit den Kindern als auch Interviews mit den Eltern bzw. den Müttern.

Die Befunde dieser Pilotstudie können zwar aufgrund der kleinen Probandengruppe nicht als wissenschaftlich repräsentativ angesehen werden, die Untersuchung erbringt jedoch wertvolle Ergebnisse. Die Ergebnisse der Sprachtests mit den Kindern und die Informationen sowie Daten aus den Interviews mit den Eltern stimmen überein und zeigen von Familie zu Familie, mit verschiedener familiärer Spracherziehung, grosse Unterschiede bei der individuellen bilingualen Sprachentwicklung der Kinder.

Die Einstellungen der Eltern und Kinder gegenüber der deutsch-chinesischen Zweisprachigkeit sind generell positiv. Allerdings weisen die untersuchten Kinder durchschnittlich keine ausgewogene bilinguale Sprachkompetenz auf. Bei wenigen kann von einer harmonisierten Bilingualität gesprochen werden. Es herrscht bei den Kindern eine deutliche Sprachdominanz in der Umgebungssprache Deutsch. Einige der Kinder weisen sozusagen in der Tat eher eine passive Bilingualität auf. Das Code-Switching vom

Chinesischen ins Deutsche ist vor allem während des Testteils des Geschichtenerzählens auf Chinesisch bei den untersuchten Kindern oft vorgekommen. Interferenzen aus dem Deutschen auf das Chinesische sowie Interferenzen aus dem Schweizerdeutsch auf das Hochdeutsche liessen sich ausserdem ebenfalls während der Untersuchung feststellen. Gemäss Auskunft der Eltern ist die Verweigerung der Minoritätssprache Chinesisch zu bestimmten Zeitpunkten der Sprachentwicklung der Kinder ein übliches Phänomen.

Den Ergebnissen des deutschen Sprachtests zufolge zeigten die untersuchten bilingualen Kinder keine besonderen Auffälligkeiten oder offensichtlichen Schwächen, die bei den gleichaltrigen monolingualen Kindern nie vorkommen würden bzw. nur den bilingualen Kindern eigen wären. In anderen Worten, die meisten festgestellten Sprachmängel treten auch bei monolingualen Kindern auf, und sie sind weder auf bilinguale Kinder beschränkt, noch sind sie durch deren Zweisprachigkeit verursacht. Die chinesische Kompetenz dieser bilingualen Kinder wurde ebenfalls auf der Ebene der mündlichen Kommunikation untersucht. Daraus wurde ersichtlich, dass die Kinder im Vergleich zu ihren deutschen Kenntnissen allerdings durchschnittlich nur über beschränkte chinesische Kenntnisse verfügten. Wenige der Kinder konnten sich in der Tat kaum richtig auf Chinesisch ausdrücken. Auch beim Chinesischen waren die dialektalen Einflüsse auf die Standardsprache gut zu beobachten.

Gemäss den befragten Eltern zeichnete sich die Sprachdominanz ihrer bilingualen Kinder in der deutschen Sprache besonders deutlich nach der Einschulung ab. In der Schweiz bestehen keine verpflichtenden Bildungsangebote bis zum Eintritt in den Kindergarten mit vier bis fünf Jahren, somit findet in vielen Familien das frühkindliche Lernen innerhalb der Familie statt. Daher ist die familiäre Spracherziehung bzw. -förderung für die bis zum Zeitpunkt der Einschulung erreichte frühkindliche Sprachkompetenz entscheidend. Die Familie ist der erste Ort, an dem Kinder eine Sprache lernen, und die Eltern sind die ersten, die mit Kindern sprachlich kommunizieren und ihnen dabei die Sprache beibringen. Die Rolle der Eltern bei dieser frühkindlichen Spracherziehung vor dem Schuleintritt ist offensichtlich. Zeitlich handelt es sich dabei bekanntlich um die sog. kritische Phase der Sprachentwicklung der Kinder. Daher ist es besonders wertvoll, diese ‚goldene Zeit' vor der Einschulung für den muttersprachlichen Spracherwerb gut und zielgerichtet zu nutzen. Nach dem Schuleintritt spielen die Eltern in den bilingualen Familien, insbesondere der Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache, nach wie vor eine unverzichtbare und unersetzliche

entscheidende Rolle für die bilinguale Spracherziehung der Kinder. Diese wichtige Rolle der Eltern zeigt sich insbesondere, aber nicht ausschliesslich in Aspekten wie Sprachinput, Sprachgebrauch sowie Sprachverhalten.

Vor diesem Hintergrund möchte ich an dieser Stelle einige Empfehlungen bezüglich der bilingualen Spracherziehung für die Eltern in binationalen und bilingualen Familien[163] unterbreiten, die der Förderung einer harmonisierten Bilingualität der Kinder bzw. der Förderung ihres Spracherwerbs in der Minoritätssprache dienen sollten. Zunächst wird vorrangig der Schwerpunkt auf die bilinguale Spracherziehung innerhalb der Familie gelegt. Anschliessend werden auch wichtige Faktoren betrachtet, die ausserhalb der Familie bzw. im Umfeld der Familie liegen.

10.1 Bewusste Entscheidung der Spracherziehungsmethoden

Eine bewusste Entscheidung für das Festlegen der familiären Spracherziehungsmethoden ist in einer bilingualen Familie notwendig, denn Kinder werden nicht „automatisch" bilingual allein aufgrund der Tatsache, dass sie in eine zweisprachige Familie hineingeboren werden und bei Eltern mit unterschiedlichen Muttersprachen aufwachsen. Diese Kinder werden nur dann einen simultanen Erstspracherwerb durchlaufen, wenn sie tatsächlich von Geburt an von ihren Eltern in zwei Sprachen angesprochen werden und wenn sie im Laufe ihrer Sprachentwicklung beide Sprachen verwenden.

Empfehlenswerte bilinguale Spracherziehungsstrategien

Eltern sollten sich bereits vor der Geburt ihrer Kinder über die möglichen bilingualen Spracherziehungsmethoden informieren und sich entscheiden bzw. einigen, welche Methode(n) sie nach der Geburt des Kindes einsetzen werden. Eine klassische und über Jahrzehnte bewährte Methode ist an dieser Stelle besonders nach wie vor zu empfehlen: das „Eine Person, eine Sprache"-Prinzip[164]. Dieses Prinzip betrifft allerdings vor allem die

[163] Die Eltern dieser Familien verfügen über unterschiedliche Muttersprachen und sie leben in einer Umgebung, in der eine der beiden Sprachen gesprochen wird bzw. die Muttersprache eines Elternteils die Umgebungssprache ist.

[164] Aus der umfangreichen Studie von De Houwer (2007) lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass diese Strategie eine der Besten bzw. die Geeignetste ist für Schweizer-chinesische Familien. Denn die anderen drei in dieser Studie vorgeschlagenen Spracherziehungsstrategien mit (noch) höheren Erfolgschancen setzen (sehr) gute Sprachkenntnisse in der betreffenden Minoritätssprache des Elternteils, dessen Muttersprache die Umgebungssprache ist, voraus – dies entspricht allerdings nicht der Realität in den meisten Schweizer-chinesischen Familien, wie es auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt wurde.

Kommunikation mit dem Kind. Daher sollten die Eltern darüber hinaus noch weitere Entscheidungen bezüglich anderweitiger Kommunikationen innerhalb der Familie treffen. Sie sollten sich über die Elternsprache und die Familiensprache einigen bzw. sich diesbezüglich absprechen. Das heisst, es geht darum, in welcher Sprache sie miteinander reden möchten, wenn sie allein sind, und welche Sprach(e) sie sprechen möchten, wenn sie gemeinsam mit dem Kind interagieren. Verschiedene Möglichkeiten bieten sich je nach individueller bilingualer Familiensituation an: (1) Wenn beide Elternteile die Muttersprache des anderen ausreichend beherrschen, wäre es theoretisch am einfachsten und am klarsten, beliebig eine ihrer beiden Sprachen zur Elternsprache zu machen. Praktisch wäre es oft sinnvoller, die Minoritätssprache der beiden Sprachen als Elternsprache zu verwenden, um indirekt den Spracherwerb ihres Kindes in dieser Sprache zu unterstützen bzw. zu stärken. Eine andere Möglichkeit wäre es, dass die Eltern miteinander beide Sprachen sprechen, auch wenn sie mit dem Kind in jeweils nur einer dieser beiden Sprachen (ihrer eigenen Muttersprache) reden. Noch eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass die Eltern ihre Sprachen auch unter sich trennen, d. h., sie sprechen sich gegenseitig auch nur in der eigenen Muttersprache an, so, wie sie jeweils ihr Kind ansprechen. Bei den letzten zwei Möglichkeiten erlebt das Kind, dass die beiden Sprachen, die seine Eltern jeweils mit ihm sprechen, auch von seinen Eltern selber, sozusagen bei seinen (ersten) Sprachvorbildern, gleichzeitig bzw. parallel verwendet werden. (2) Wenn der Elternteil A die Muttersprache von Elternteil B gut beherrscht, aber dem Elternteil B die Sprachkenntnisse der Muttersprache von Elternteil A fehlen, kann die Muttersprache von Elternteil B als die Elternsprache festgelegt werden. In einem umgekehrten Fall kann die Elternsprache die Muttersprache des Elternteils A sein. (3) Wenn keiner der beiden Elternteile über Sprachkenntnisse der Muttersprache des anderen verfügt, kann die sog. Behelfssprache, die beide Seiten mehr oder weniger beherrschen, als Elternsprache dienen. Diese ist in den meisten Fällen die Weltsprache Englisch. Erfahrungsgemäss wird der betreffende Elternteil oft im Laufe der Zeit die Umgebungssprache in einem Ausmass erwerben, die es ihm ermöglicht, auf die Behelfssprache zu verzichten. Das war jeweils bei den untersuchten Familien von Kevin, Sarai, Lilly & Linda, Phäonie & Delian und Oya der Fall. Die innerfamiliäre Sprachsituation ohne eine Behelfssprache begünstigt meiner Ansicht nach die Erfüllung der Umsetzungsziele des „Eine Person, eine Sprache“-Prinzips, denn bei dieser Strategie geht es um zwei Sprachen, die jeweils zwischen der Mutter und dem Kind und zwischen dem Vater und dem Kind gesprochen werden. Das Kind sollte in einer solchen familiären Sprachumgebung eben (nur) Sprachinputs aus den betreffenden beiden Sprachen erhalten, und es macht die Durchführung

dieser Strategie nicht einfacher, wenn unter den Eltern eine dritte Sprache verwendet wird, was das Kind wohl auch mitbekommt.

Eine andere mögliche Strategie, die bilinguale Eltern anwenden können, wäre die von mir als „Eine Situation, eine Sprache“ bezeichnete Strategie. Diese differenziert sich von dem klassischen Typus „Eine Umgebung, eine Sprache“ dadurch, dass beim Letzteren jeweils nur die Nicht-Umgebungssprache in der Familie mit dem Kind und die Umgebungssprache nur ausserhalb der Familie mit dem Kind gesprochen wird, während bei der „Eine Situation, eine Sprache“-Strategie die Umgebungssprache auch in der Familie gesprochen wird. Der Grundsatz bzw. die Voraussetzung für „Eine Situation, eine Sprache“ ist die Sprachtrennung der Eltern gemäss dem „Eine Person, eine Sprache“-Prinzip. Dazu kommt, dass die „Eine Situation, eine Sprache“-Strategie die Möglichkeit beinhaltet, dass der Elternteil mit der Nicht-Umgebungssprache als Muttersprache ausserhalb der Familie je nach Situationen auch die Umgebungssprache mit dem Kind sprechen kann. Um die Situation zu verdeutlichen, schildere ich gern eine Szene anhand des Beispiels einer Schweizer-chinesischen Familie: Der Schweizer Vater spricht zu Hause mit dem Kind auf Schweizerdeutsch, die chinesische Mutter spricht mit dem Kind zu Hause auf Chinesisch. Wenn die Mutter das Kind morgens zum Kindergarten bringt, spricht sie auf dem Weg mit dem Kind auf Chinesisch. Vor dem Kindergarten begegnen sie einer Nachbarin mit ihrem Kind, sie unterhalten sich auf Deutsch (oder Schweizerdeutsch). Während der Interaktion zwischen den zwei Müttern und ihren Kindern spricht die chinesische Mutter auch Deutsch mit ihrem Kind. Fünf Minuten später verabschieden sie sich und die chinesische Mutter bringt ihr Kind noch zu seiner Klasse, wo die Lehrerin sie empfängt. Die Lehrerin begrüsst das Kind auf Schweizerdeutsch und fragt, wie es ihm geht. Im Gespräch ist auch die Mutter involviert und sie hat nochmals mit dem Kind Deutsch gesprochen. Danach geht die Lehrerin, um andere Kinder zu begrüssen, und die Mutter und das Kind sind nun wieder unter sich. Die Mutter gibt dem Kind einen Kuss und sagt ihm auf Chinesisch, dass es brav sein soll und sie es am Nachmittag wieder abholen wird. Das Kind fragt auf Chinesisch, ob es am Abend Schokolade essen darf, wenn es im Kindergarten brav ist ... Die „Eine Situation, eine Sprache“-Strategie ist sozusagen eine modifizierte oder erweiterte Variante des „Eine Person, eine Sprache“-Prinzips. Im Prinzip halten die Eltern dabei an der Sprachtrennung und an ihrer sprachlichen Rolle der einen Muttersprache des bilingualen Kindes fest. Eine andere Möglichkeit wäre es, wenn beide Elternteile die Muttersprache des anderen sprechen, dass sie im Alltag beide Sprachen verwenden, aber in bestimmten Situationen oder zu bestimmten Zeiten der einen oder anderen

Sprache den Vorzug geben. Die betreffenden Situationen oder Zeiten können die Eltern miteinander gemeinsam festlegen. Die Verwendung der Umgebungssprache mit dem Kind in bestimmten Situationen ist auf soziologische Überlegungen zurückzuführen, worauf ich in dem anschliessenden Abschnitt über die Durchführung der bilingualen Spracherziehung eingehen werde.

Frühzeitige Entscheidung verhindert Verunsicherung und stärkt das Selbstvertrauen

In der Praxis der bilingualen Familien wird der frühzeitigen Überlegung einer bilingualen Spracherziehung wenig Beachtung geschenkt – Oft findet vor der Geburt der Kinder bei den Eltern keine Diskussion über eine notwendige Regelung der familiären Sprachpolitik bzw. des Sprachgebrauchs ausserhalb der Familie statt. Viele der befragten Mütter haben während der Untersuchung der vorliegenden Arbeit zugegeben, dass die Eltern vor der Geburt des Kindes sich weder darüber ausgetauscht oder diese Frage diskutiert haben, oder ihnen ist diese Thematik überhaupt nicht in den Sinn gekommen. Die Tatsache, dass viele Eltern der untersuchten Familien nach der Geburt des Kindes oft (zuerst) mit ihm in ihren Muttersprachen bzw. viele chinesische Mütter zuerst mit dem Kind Chinesisch gesprochen haben, war sozusagen keine Handlung aus vorbereiteten strategischen Überlegungen, sondern war eher eine rein intuitive Reaktion. Dass dies nur unbewusstes „Reagieren“ und kein proaktives „Agieren“ war, zeigte sich bei diesen Familien deutlich in Situationen von Wendepunkten, wo sie mit Problemen konfrontiert wurden und nicht recht wussten, wie sie damit umgehen sollten, weil sie im Vorfeld keine Strategie bzw. keinen Plan entwickelt hatten, um diese absehbaren problematischen Situationen zu bewältigen.

Viele Mütter der untersuchten Familien berichteten, dass sie nach der Geburt ihres Kindes zuerst in einer natürlichen Art und Weise, ohne viel überlegt zu haben, mit dem Kind in ihrer Muttersprache Chinesisch gesprochen hätten. Mit der Zeit seien sie allerdings immer wieder von zwei Faktoren beeinflusst worden, einerseits die Sprachsituation innerhalb der Familie und andererseits die Sprachumgebung ausserhalb der Familie, so dass sie sagen, allmählich immer weniger Chinesisch und immer mehr die Majoritätssprache mit dem Kind gesprochen zu haben. Innerhalb der Familie ist in den meisten Fällen die chinesische Mutter die einzige Person, die mit dem Kind Chinesisch spricht, das kein anderes Familienmitglied versteht. Aus dem Grund einer einfacheren innerfamiliären Kommunikation, d. h. einerseits für reibungsloses Verständnis mit dem Kind und andererseits, um den deutschsprachigen

Ehemann zu berücksichtigen, wird die chinesische Mutter mit der Zeit sozusagen „halb freiwillig“ gewillt sein, mehr in der Majoritätssprache mit dem Kind zu sprechen. Dazu kommt noch, dass die Sprachumgebung, gepaart mit der Sprachverweigerung des Kindes für die Minoritätssprache, vor allem nach der Einschulung, manche Mütter ebenfalls verunsichert hat, ob sie doch die Majoritätssprache mit dem Kind sprechen sollten. Damit die bilinguale Spracherziehung möglichst wenig negativ von diesen beiden Faktoren beeinflusst wird, spielt meines Erachtens die klare Unterstützung des anderen Elternteils mit der Umgebungssprache als Muttersprache eine wichtige Rolle. An dieser Stelle sei gern an die untersuchte Familie von Phäonie und Delian erinnert: Die Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen der Mutter wurden offensichtlich durch die sehr ermutigende Haltung ihres Ehemannes gestärkt, so dass sie auch in anstrengenden Zeiten der Sprachentwicklung der Kinder von ihrer bilingualen Spracherziehung überzeugt war und auf dem „Eine Person, eine Sprache“-Prinzip beharrt hat, was sich als erfolgreich erwiesen hat. Zu wissen, dass der Partner bei der bilingualen Spracherziehung voll und ganz hinter einem steht, ist eine notwendige „Kraftquelle“ für den Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache. Wenn Eltern vor der Geburt ihrer Kinder darüber klar gesprochen und sich geeinigt haben, können solche Bedenken wie oben beschrieben weitgehend beseitigt werden.

Vor der Geburt des Kindes können die Eltern in aller Ruhe über die von ihnen gewünschte bilinguale Spracherziehung sowie über die konkreten Strategien zur Unterstützung der Minoritätssprache nachdenken. Es würde allerdings ganz anders aussehen, wenn das Baby bereits da ist mit vielen anderen Themen, die in den Vordergrund drängen. In der Anfangsphase sind die Eltern, insbesondere die Mutter, bekanntlich vor allem mit der Grundversorgung des Babys mehr als genug beschäftigt und das Thema der Spracherziehung rückt mit vielen anderen Erziehungsthemen erst einmal in den Hintergrund. Jedoch ist die Verwendung der Sprachen unvermeidbar – z. B. sei es, wenn die Eltern mit dem Baby kuscheln und dabei auch mit ihm „reden“, sei es, dass die Mutter das weinende Baby zu beruhigen versucht, oder sei es die Situation, wenn die Mutter ihrem Kind liebevoll ein Wiegenlied vorsingt usw. In solchen Situationen wird immer eine Sprachwahl, bewusst oder unbewusst, getroffen bzw. es muss dabei eine Sprache gewählt werden. Das heisst, wenn sich Eltern vor der Geburt des Kindes nicht darüber nachgedacht haben, werden sie auf einmal überfordert, wenn sie sich sozusagen ad hoc entscheiden müssen, welche familiäre Sprachpolitik durchzuführen ist. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass für die Mutter von Emma die in der Befragung beschriebene beinahe verzweifelte Sprachsituation ganz am

Anfang mit ihrem Kind in der Tat für das Kind mehr als verwirrend und für dessen Spracherwerb kontraproduktiv war. Eine solche Situation kann dadurch verhindert werden, indem die Eltern vor der Geburt des Kindes eine „Sprachordnungsplanung“ erstellen, die die Verwendungen der drei verschiedenen Sprachen bzw. die Sprachwahl in der Familie regelt. Mit einer für die beiden Eltern überzeugenden Entscheidung bleibt in der Regel nur wenig Raum für Verunsicherung oder Ratlosigkeit – zumindest wenn es darum geht, wie die Eltern sich allgemein sprachlich verhalten sollten. Ähnliche chaotische Szenen, wie von Emmas Mutter bei der Befragung dargestellt, müssten von den Eltern einer bilingualen Familie bewusst verhindert werden. Die Eltern sollten sich frühzeitig über die Thematik informieren und auf die möglichen, bereits bekannten Phänomene, Hindernisse sowie Probleme vorbereitet sein. Die familiäre Sprachpolitik vor der Geburt des Kindes festzulegen hilft den bilingualen Familien in einem grossen Mass, einerseits Klarheit und Ordnung zu schaffen, andererseits die Unsicherheit beim Vorgehen bzw. bei der Durchführung der Spracherziehung zu verhindern. Daher gilt für die Planung der bilingualen Spracherziehung in bilingualen Familien: Je früher, desto besser und je konkreter, desto zielgerichteter!

10.2 Konsequente Durchführung der familiären bilingualen Spracherziehung

Eine bewusste und gut überlegte elterliche Entscheidung über die bilinguale Spracherziehung und deren Methoden schafft allein noch keine Garantie für eine tatsächliche (aktive) Bilingualität eines Kindes. Man dürfte meiner Ansicht nach gute Ergebnisse erst dann erwarten, wenn die Eltern in der Praxis ihre bilinguale Spracherziehung konsequent durchführen. An dieser Stelle sei exemplarisch an die unterschiedlichen Untersuchungsergebnisse der Familie von Phäonie und Delian und der Familie von Lilly und Linda erinnert. Grundsätzlich wird die frühkindliche Sprachentwicklung nämlich überwiegend durch elterliche sprachliche Vorbilder und eine sprachanregende (familiäre) Umgebung gefördert.

Wichtigkeit der konsequenten Durchführung

Der Erwerb einer Sprache, die nicht die Majoritätssprache bzw. die Umgebungssprache ist, wie z. B. Chinesisch in der Schweiz, hängt wesentlich von dem Elternteil ab, der diese Sprache als Muttersprache hat bzw. spricht. Verwendet z. B. die chinesische Mutter einer bilingualen Familie in der Schweiz im Gespräch mit ihrem Kind konsequent die chinesische Sprache, wird der Sprache eine grosse Bedeutung zugeschrieben bzw. das Kind nimmt die Wichtigkeit und Notwendigkeit dieser Sprache wahr – es geht dabei um die Sprache, in der

die Mutter von Geburt an mit ihm kommuniziert. Mit dieser Sprache wird im Laufe der Zeit auch eine tiefe emotionale Bindung zwischen der Mutter und ihrem Kind aufgebaut.

Wenn sich die Eltern für eine bilinguale Spracherziehungsstrategie entschieden haben, sollten sie, insbesondere der Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache, diese auch konsequent durchführen, ohne sich von äusseren Faktoren beeinflussen zu lassen, denn gerade in bilingualen Familien brauchen die Kinder eindeutige Strukturen, gute sprachliche Vorbilder und klar geregelte sprachliche Interaktionsmuster. Diese sind meiner Meinung nach nicht nur vorteilhaft, sondern auch notwendig für einen „doppelten" Erstspracherwerb in der Familie, insbesondere während der sogenannten kritischen Periode vor der Einschulung. Eine grosse und unterstützende Rolle spielen diese Elemente ebenfalls für die Zeit nach dem Schuleintritt des Kindes. Wie die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit gezeigt haben, stellt in der Regel in den meisten Fällen der Zeitpunkt der Einschulung den Wendepunkt für die bilinguale Sprachentwicklung eines Kindes dar. Wenn bei den bilingualen Familien keine Strategie der Spracherziehung vorhanden ist oder wenn die eingesetzten Spracherziehungsmethoden nicht konsequent durchgeführt werden, ist es kein Einzelfall, dass zum Wendepunkt die einst angestrebte bilinguale Spracherziehung aus der Bahn gerät, wie wir beispielsweise an den Beispielen der Familien von Kevin, von Emma und von Lilly und Linda gesehen haben.

Hindernisse für eine konsequente Durchführung und mögliche Lösungsansätze

Die Einflussfaktoren, die Eltern dazu veranlassen, mit dem Kind nicht mehr in der ursprünglich ausgewählten Sprache zu sprechen, können gemäss meiner Untersuchung unterschiedlich sein: (1) Sprachliche Gründe. Der betreffende Elternteil findet die Umgebungssprache für bestimmte Gesprächsinhalte einfacher oder geeigneter als die Minoritätssprache, weil sich manches in der Umgebungssprache besser ausdrücken lässt oder weil gewisse Begriffe oder Wörter in der Minoritätssprache keine Äquivalente haben oder nicht vorhanden sind. (2) Praktische Gründe. In anderen Fällen können auch Gründe wie knappe Zeit die entscheidende Rolle spielen. Der betreffende Elternteil gibt unter solchen Umständen der schnelleren und klaren Verständigung den Vorrang gegenüber der Einhaltung von Spracherziehungsprinzipien. Ausserdem sind Überlegungen zur Höflichkeit auch mögliche Einflussfaktoren. (3) In eigener Sache der Eltern. Nicht selten findet der Sprachwechsel in die Umgebungssprache einfach nur aus eigener Bequemlichkeit statt, wie

manche der befragten Mütter zugegeben haben. Die Bequemlichkeit besteht einerseits darin, dass die Mütter sich dadurch nicht anstrengen müssten, ihre Kinder dazu zu bewegen, mit ihnen in der Minoritätssprache zu kommunizieren, andererseits fällt somit auch die Selbstdisziplin bei der Sprachtrennung für die Mütter weg.

Meines Erachtens ist es ein offensichtlich falscher Ansatz, wenn der Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache aus Bequemlichkeit aus dem Augenblick heraus die Umgebungssprache mit dem Kind spricht. Ich bin sogar der Meinung, dass die betreffenden befragten Mütter dieses aus Bequemlichkeit resultierende Vorgehen in der Zukunft bereuen werden, denn der kindliche Spracherwerb ist nicht reversibel und das „goldene" Zeitfenster für den Erstspracherwerb einmalig: Für die chinesischen Mütter wird es in Zukunft nur ihre Muttersprache sein, in der sie eine vertraute und tiefe emotionale Verbundenheit zu ihrem Kind empfinden und pflegen können. Es wird ihnen nur möglich sein, in ihrer Muttersprache diese emotionale Nähe und Tiefe präzise auszudrücken bzw. wahrzunehmen. In der Kommunikation mit einem Kind mag diese Ebene noch nicht zum Vorschein kommen, jedoch wird das sicherlich ein Thema sein, wenn das Kind älter wird. Ich bin davon überzeugt, dass der Kummer bei den chinesischen Müttern spätestens zu dem Zeitpunkt eintritt, wenn die Deutschkenntnisse ihrer Kinder (als Muttersprachler) ihren eigenen Deutschkenntnissen überlegen sind, die sie schlussendlich als eine Fremdsprache in den meisten Fällen nur auf einem eher niedrigen Niveau erworben haben. Bis dahin wird es den meisten Müttern sozusagen sehr grosse Mühe bereiten bzw. nicht mehr wirklich möglich sein, mit ihrem Kind über alle Sachverhalte in der deutschen Sprache zu sprechen bzw. sich zu verständigen, geschweige denn Gespräche führen zu können auf der sogenannten „Seele-Ebene", wie oben erwähnt. Ebenfalls kontraproduktiv ist z. B. die Einstellung einer befragten Mutter, die Durchführung der familiären bilingualen Spracherziehung von ihrem alltäglichen persönlichen Gemütszustand abhängig zu machen oder sich davon steuern zu lassen. Es ist nämlich nicht hilfreich, wenn die familiäre bilinguale Spracherziehung zwar geregelt ist, aber deren Durchführung nicht aufrechterhalten wird. In anderen Worten, wenn Eltern schon selber keine guten sprachlichen Vorbilder abgeben können, können sie noch weniger von einem Kind erwarten oder verlangen, diszipliniert mit ihren beiden Sprachen umzugehen.

Wenn es in der Minoritätssprache für gewisse Begriffe aus der Umgebungssprache keine Äquivalente gibt, wie es z. B. beim Wort *Tischbombe* der Fall ist, kann eine chinesische Mutter im Gespräch mit ihrem Kind auf Chinesisch entweder lediglich das deutsche Wort

übernehmen, wenn die Zeit knapp ist, im Sinne von Code-Mixing, oder versuchen, wenn es die Zeit erlaubt, diesen Gegenstand mit einfacheren chinesischen Wörtern und Sätzen zu erklären, so dass das Kind trotzdem verstehen kann, worum es geht. Zum Schluss kann die Mutter dem Kind immer noch sagen, mit der Erklärung meine sie das Wort *Tischbombe*, so dass das Kind es richtig einordnen kann. Wenn unter Umständen Zeitdruck besteht und es einem nicht möglich ist, etwas genauer oder ausführlicher in der Minoritätssprache zu erklären, ist trotzdem davon abzuraten[165], deswegen immer sofort in die Umgebungssprache zu wechseln, denn häufige Wiederholungen führen bekanntlich zu Gewohnheit. Das heisst, das Kind wird sich mit der Zeit immer mehr auf die Umgebungssprache verlassen und somit die Minoritätssprache vernachlässigen.

Wenn ein bilinguales Kind von Geburt an eine Minoritätssprache lernt und spricht, ist diese eine seiner Muttersprachen. Auch wenn diese bekanntlich möglicherweise etwas schwächer ist im Vergleich zur Umgebungssprache als die dominante Muttersprache, ist es trotzdem besser, als wenn das Kind die Minoritätssprache erst später als eine Fremdsprache lernt. Deshalb sollte eine chinesische Mutter konsequent mit ihrem Kind auf Chinesisch sprechen, auch wenn das Kind ihr womöglich nur in der Umgebungssprache antwortet. Das Grundprinzip der konsequenten Durchführung der Sprachtrennung dient dabei unter anderem dem Ziel, dass dadurch zumindest die wichtige familiäre Sprachumgebung in der Minoritätssprache aufrechterhalten wird und somit die entsprechenden Sprachinputs gewährleistet werden. Auf diese Thematik werde ich in einem späteren Abschnitt über die kindliche Sprachverweigerung noch näher eingehen.

Die Gründe für das Nichteinhalten einer konsequenten Durchführung der bilingualen Spracherziehung sind zwar verschieden, sie führen aber alle zu gleichen oder ähnlichen Resultaten: Die Strukturen und die Verhältnisse der Verwendungen der beiden Sprachen werden gebrochen und die betroffene Sprache wird mit der Zeit an Bedeutung verlieren und nicht mehr gebraucht. Eltern sollten sich dabei daher darüber im Klaren sein, dass nur eine (zumindest verhältnismässig) konsequente bilinguale Spracherziehung zu guten Ergebnissen hinsichtlich einer tatsächlichen bzw. harmonisierten Bilingualität der Kinder führen kann. Welche Rahmenbedingungen für eine solche konsequente Durchführung aufrechtzuerhalten sind bzw. bis zu welcher Grenze eine solche Durchführung mit gewissen Ausnahmesituationen zumutbar ist, muss im Voraus festgelegt und sollte nicht willkürlich

[165] Es sei denn, es ginge dabei um gefährliche Situationen.

abgeändert werden. Anpassungen zugunsten des Spracherwerbs in der Minoritätssprache sind durchaus zulässig und machbar: wenn Eltern beispielsweise nach einiger Zeit beschliessen, ihre bisherige familiäre Sprachpolitik zu ändern, um die schwächere Sprache ihres bilingualen Kindes zu stärken, indem sie die Minoritätssprache zur alleinigen Elternsprache oder gar Familiensprache machen. Jedoch setzen solche Anpassungen sehr gute Sprachkenntnisse in der Minoritätssprache des Elternteils voraus, dessen Muttersprache die Umgebungssprache bzw. die Majoritätssprache ist.

Wichtige Ausnahmen sehen viele Eltern aus bilingualen Familien vor allem in solchen Situationen, wo sie mit einem bekannten Dilemma konfrontiert sind. Es besteht nämlich das folgende Dilemma: Wenn es beim Gespräch mit dem Kind noch andere Anwesende gibt, die direkt oder indirekt in die Interaktion involviert sind, ist die Frage, ob in einer solchen Situation der Höflichkeit gegenüber anderen die Priorität gegeben werden sollte oder doch die Disziplin der konsequenten Durchführung der bilingualen Spracherziehung das Allerwichtigste ist. Eltern sind sich oft nicht sicher bzw. machen sich viele Gedanken darüber, wie sie sich unter solchen Umständen verhalten sollen, wenn z. B. LehrerInnen, SchulkollegInnen oder Freunde ihres Kindes anwesend sind, welche die Sprache zwischen Eltern und Kind nicht verstehen.

Das Thema wird unter bilingualen Familien unterschiedlich betrachtet und die Handhabungen sind verschieden. Die Mutter von Isabella meinte bei der Befragung, dass beim Gespräch mit ihrem Kind in Anwesenheit der LehrerInnen die Höflichkeit überwiegen solle, weswegen sie in solchen Fällen immer vom Chinesischen ins Deutsche gewechselt habe (obwohl ihre Deutschkenntnisse begrenzt sind). Im Gegensatz dazu war die Mutter von Kevin der Ansicht, dass sie die Verwendung der chinesischen Sprache zwischen ihr und ihrem Kind trotz der Anwesenheit anderer − sei es ihr Ehemann, ihre Schwiegereltern oder andere Eltern von Spielkameraden ihres Kindes − nicht ändern wolle (zumindest wenn die Gesprächsinhalte mit diesen nichts zu tun hatten). Die Sprachregelung bzw. sich diszipliniert daran zu halten ist der Mutter von Kevin sozusagen bei solchen Situationen wichtiger als der Faktor Höflichkeit. Die konsequente Durchführung kann allerdings auch ein gewisses Risiko bergen, das je nachdem Hindernisse verursachen kann. Wenn z. B. Freunde des Kindes zu Besuch kommen, ist es für das Kind erfahrungsgemäss häufig unangenehm und es wird verlegen, wenn die Mutter es in Gegenwart seiner Freunde trotzdem nur in der Minoritätssprache anspricht, die seine Freunde ja nicht verstehen. Wenn die Mutter einfach darauf besteht, auch wenn es in guter Absicht für

den bilingualen Spracherwerb des Kindes geschieht, ist das aus Sicht des Kindes aber demotivierend und entmutigend. In einer solchen Situation ist zu empfehlen, auf diese psychischen Bedürfnisse des Kindes zu achten, so dass es sich in seiner Gruppe nicht eigenartig vorkommt; dazu kommt auch noch die Höflichkeitsfrage den Gästen, also den Freunden des Kindes gegenüber. Wenn die Mutter dies dabei nicht berücksichtigt, wird das Kind sehr wahrscheinlich Widerstand leisten, um seine Unzufriedenheit auszudrücken, was wohl auch ein Grund für Sprachverweigerung sein kann. Ähnliches gilt auch in der schulischen Umgebung des Kindes. Wenn die Mutter solche Bedürfnisse des Kindes unter solchen Umständen respektiert und sprachlich kooperiert, so dass sich das Kind vor seinen Freunden oder LehrerInnen nicht verlegen oder andersartig fühlt, wird das Kind sich wohlfühlen und eher bereit sein, mit der Mutter ansonsten, wenn sie unter sich sind, weiterhin Chinesisch zu sprechen, weil die Mutter ihm entgegengekommen ist und der Sprache damit auch eine spezielle Vertrautheit zugeschrieben wird – da die Sprache nur zwischen Mutter und Kind in der Familie, ohne andere Anwesende, gesprochen wird. In diesem Sinne eignet sich die Minoritätssprache auch oft als sogenannte Geheimsprache zwischen dem betreffenden Elternteil und dem Kind.

Ich vertrete die Meinung, dass die familiäre bilinguale Spracherziehung die entscheidende Rolle für den bilingualen Spracherwerb der Kinder in bilingualen Familien spielt. Konkret heisst dies, dass die konsequente Durchführung der Sprachtrennung der familiären Sprachpolitik bzw. die konsequente Verwendung der Minoritätssprache (eines Elternteils) mit dem Kind sowohl die Voraussetzung als auch der wichtigste Erfolgsfaktor für eine gelungene Bilingualität des Kindes ist. Allerdings plädiere ich nicht für eine starre Handhabung der familiären bilingualen Sprachpolitik um jeden Preis. Es gibt Situationen, in denen dem höflichen Verhalten gegenüber dem konsequenten Verhalten der Vorrang gegeben werden sollte. Es gibt ausserdem auch Situationen, in denen die Bedürfnisse des Kindes zu achten und zu berücksichtigen sind. Wenn der Grundsatz der familiären bilingualen Spracherziehung und deren Durchführung und Handhabung aufrechterhalten werden, wird die Disziplin der familiären bilingualen Sprachpolitik nicht verletzt, wenn Eltern bei gewissen Situationen, wie oben geschildert, gelegentlich von ihrer üblichen Praxis abweichen. Die bilinguale Sprachentwicklung der Kinder wird nicht dadurch beeinträchtigt. Im Gegenteil handelt es sich dabei um eine lohnenswerte Feinabstimmung („fine-tuning“) zugunsten der Motivation der Kinder. Darüber hinaus zeichnet sich eine erfolgreiche Bilingualität, oder gar eine Mehrsprachigkeit, einerseits durch die guten Sprachkenntnisse der Person, andererseits (was

meiner Ansicht nach noch wichtiger ist) durch die Fähigkeit aus, flexibel auf unterschiedliche Sprachumgebungen reagieren zu können, d. h., sie können kompetent und souverän mit unterschiedlichen Sprachsituationen umgehen. In dem obigen Beispiel können die Freunde, Klassenkameraden und LehrerInnen usw. des Kindes auch auf diese Weise Bescheid wissen, dass die betreffende Mutter mit ihrem Kind die Minoritätssprache nicht aus dem Grund spricht, weil sie die Umgebungssprache nicht beherrschen würde, sondern sie kann sehr wohl beide Sprachen sprechen, bevorzugt es aber, mit ihrem Kind in ihrer eigenen Muttersprache zu kommunizieren. Das Kind erlebt bzw. nimmt dabei früh wahr, wie seine Eltern bzw. seine Mutter ein gutes und auch das direkteste bilinguale Sprachvorbild abgeben, indem die Mutter geschickt und souverän ihre bilinguale Sprachfähigkeit zeigt. Solange Mutter und Kind das zuvor etablierte Sprachmodell (unter sich) weiterhin beibehalten können, ist es in der Regel unbedenklich, beim Sprachgebrauch in vereinzelten Situationen den kommunikativen Anforderungen der ausserfamiliären Umwelt angemessen entgegenzukommen. Wichtig ist es an dieser Stelle, noch einmal zu betonen, dass solche Situationen, wo der Sprachwechsel stattfinden darf, begrenzt sind und nicht willkürlich oder beliebig geltend gemacht werden, sie sollten vielmehr im Voraus bestimmt und geregelt werden.

Es gilt daher nach wie vor: Je weniger konsequent der betreffende Elternteil die Minoritätssprache verwendet bzw. je öfter er mit dem Kind die Umgebungssprache spricht, unabhängig von seinen Sprachkenntnissen in dieser Sprache, desto weniger Notwendigkeit, Bedeutung oder Sinn sieht das Kind in der Minoritätssprache, die aber in der Tat gerade besonders gefördert werden müsste. Übrigens sind elterliche gemischtsprachige Äusserungen in bilingualen Familien möglichst zu vermeiden (abgesehen von den bereits diskutierten Ausnahmen im obigen Abschnitt) − insbesondere bei Kleinkindern, die sich noch im Prozess der Trennung der Sprachsysteme befinden, denn wenn diese sogenannte Mischsprache vermehrt auftritt und sich schliesslich zu einem „Standardsprachstil“ in der Familie entwickelt, wird sie vom Kind im Laufe der Zeit unbewusst als eine „Norm“ wahrgenommen, was sich kontraproduktiv auf seine bilinguale Sprachentwicklung auswirken wird.

Manche chinesische Mütter berichteten während der Interviews, während der angestrebten konsequenten Durchführung der bilingualen Spracherziehung oft die Methode verwendet zu haben, ihren Kindern zu sagen, sie würden kein Deutsch verstehen, wenn sie die Kinder dazu bewegen wollten, (nur) auf Chinesisch mit ihnen zu sprechen,. Das ist ihnen allerdings nur teilweise gelungen und teilweise mussten sie im Nachhinein gar die Konsequenzen tragen,

wenn ihre Aussagen bzw. Begründungen den Kindern gegenüber nicht der Realität entsprachen. Die Eltern sollten dabei daher gut überlegt und auch vorsichtig in ihrem Verhalten sein. Mögliche geeignete Methoden diesbezüglich werde ich in dem späteren Abschnitt über die kindliche Sprachverweigerung wieder aufgreifen.

10.3 Entscheidende Rolle des Elternteils mit der Minoritätssprache als Muttersprache

Bei der familiären bilingualen Spracherziehung in bilingualen Familien spielen eindeutig die Elternteile die entscheidende Rolle, die die entsprechenden Minoritätssprachen als Muttersprachen haben. Konkret in den Schweizer-chinesischen Familien haben die chinesischen Mütter diese Hauptrolle inne, da sie in der Regel die einzige Input-Quelle der chinesischen Sprache in der Familie für ihre Kinder sind, und sie tragen in der Tat, die Unterstützung ihrer Ehemänner vorausgesetzt, die Hauptverantwortung für die chinesische Spracherziehung der Kinder. Die chinesischen Mütter müssten erstens von ihrer ausgewählten Spracherziehungsstrategie überzeugt sein und zweitens sollten sie dafür idealerweise eine gute Portion Begeisterung mitbringen, so dass sie diese Spracherziehungsmethode mit Freude durchführen möchten und ihre Kinder damit effektiv fördern könnten. Zugegebenermassen verlangt eine konsequente bilinguale Spracherziehung Disziplin, Ausdauer und Geduld. Der damit verbundene Energie- und Zeitaufwand ist nicht zu unterschätzen – es ist alles andere als „kinderleicht“. Die chinesischen Mütter sind in erster Linie dadurch motiviert, dass die eigenen Kinder in ihrer Muttersprache mit ihnen kommunizieren können, wodurch eine tiefe emotionale Bindung gepflegt wird. Ausserdem liegt es auch im Interesse der chinesischen Mütter, dass die Kinder in der Lage sind, mit den Grosseltern mütterlicherseits und auch mit anderen Mitgliedern ihrer Grossfamilien im Herkunftsland sprechen und sich verständigen zu können, denn nur so werden familiäre Beziehungen und die kulturelle Verbundenheit der Grossfamilien harmonisch gefestigt.

DIE Quelle der Sprachinputs

Die Hauptaufgabe der chinesischen Mütter in ihrer Hauptrolle für die familiäre bilinguale Spracherziehung besteht darin, die Sprachinputs in der Minoritätssprache, in der chinesischen Sprache, zu gewährleisten. Genügende Sprachinputs in der Nichtumgebungssprache sind das A und O für eine bilinguale Spracherziehung, denn die Eltern können die bilinguale Sprachentwicklung ihrer Kinder am effektivsten fördern, wenn sie ihren Kindern eine

entsprechende fördernde Sprachumgebung aktiv anbieten, indem sie dabei selber gute sprachliche Vorbilder abgeben und ausreichende Gespräche in der Zielsprache mit ihren Kindern führen. Nur dadurch bekommen die Kinder genügende Sprachinputs und zahlreiche Sprachübungen im Rahmen eines natürlichen Spracherwerbs. An dieser Stelle sei beispielsweise an die falsche Formulierung 日三 (rì sān, ‚Tag drei') von Maximilian erinnert. Damit wollte er das Wort *Mittwoch* ausdrücken. Da es sich bei dem korrekten chinesischen Wort dafür (星期三, xīngqí sān) um ein sehr einfaches und allgegenwärtiges Wort handelt – die Wochentage gehören doch in jeder Sprache zur einfachsten Alltagssprache wie bei den Zahlen von eins bis zehn – und Maximilian zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits zehn Jahre alt war, lag diese Abweichung eindeutig nicht in der Komplexität irgendwelcher sprachlichen Ebenen oder linguistischer Aspekte. Das ist offensichtlich auf die fehlenden Sprachinputs zurückzuführen – es wurde entweder selten oder inhaltlich sehr begrenzt im Chinesischen mit dem Kind gesprochen, so dass selbst einfachere Wörter wie die Wochentage nicht genug vorgekommen sind bzw. das Kind kaum Gelegenheiten hatte, solche Wörter zu gebrauchen und zu üben. Dies zeigte sich übrigens auch bei anderen untersuchten Kindern, die einfachere Wörter wie *Zucker*, *Ei(er)*, *schwimmen* und *Flugzeug* auf Chinesisch nicht kannten. Im Vergleich dazu verfügten Phäonie und Delian, wie die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben, sogar über manche Vokabulare, die zur erwachsenen Sprache bzw. zum fortgeschrittenen Niveau gehören, wie im Kap. 9.4.2.6 erläutert. Unter allen untersuchten Kindern haben Phäonie und Delian von ihrer Mutter im Alltag die meisten Sprachinputs in der chinesischen Sprache erhalten und ihr eigener Sprachgebrauch in dieser Minoritätssprache war gemäss der Mutter dementsprechend auch der höchste (40% des gesamten alltäglichen Sprachgebrauchs) unter allen untersuchten Kindern. Dies ist in jeder Hinsicht sehr einleuchtend im Hinblick auf ihre höhere chinesische Sprachkompetenz in ihrer jeweiligen Altersgruppe der untersuchten bilingualen Kinder.

Qualität des Sprachinputs

Somit ist man an dieser Stelle auch an einem weiteren wichtigen Punkt angekommen: Neben der Quantität der Sprachinputs ist die Qualität der sprachlichen Interaktionen mit einem bilingualen Kind in der Nichtumgebungssprache ebenfalls sehr wichtig – wenn nicht überhaupt wichtiger. In anderen Worten machen die Inhalte und der Umfang der Sprachinputs noch mehr aus als allein die Häufigkeit oder die jeweilige Dauer der Gespräche in der Minoritätssprache. Angenommen, eine chinesische Mutter ist zwar den ganzen Tag mit dem

Kind zusammen, spricht aber mit ihm Kind auf Chinesisch immer nur über dieselben einfachen Dinge und benutzt dabei auch nur einen einfachen und eintönigen Wortschatz aus der Befürchtung, das Kind könne sie sonst nicht verstehen. Diese Überlegung ist allerdings falsch, denn um die Sprachkompetenz eines bilingualen Kindes in der Minoritätssprache zu fördern, braucht das Kind nicht nur einen ausreichenden Sprachinput in dieser Sprache, sondern ebenfalls ständige neue Sprachinputs, so dass es kontinuierlich gefördert wird und somit sprachliche Fortschritte machen kann. Wenn das Kind etwas nicht versteht, soll und kann es danach fragen, das begünstigt den aktiven Lernprozess und vergrössert auch das Lernvermögen des Kindes. Wenn das Vokabular in der alltäglichen Kommunikation beschränkt ist, helfen andere Lernmedien wie Bücher und Audio- oder Videomaterialien. Eine Bildergeschichte in der Nichtumgebungssprache vorzulesen hilft zum Beispiel einem bilingualen Kind, seinen Wortschatz zu vergrössern und sich neue Sprachstrukturen zu erwerben. Ähnliche Effekte kann man beispielsweise auch durch die über das Internet ausgestrahlten Kindersendungen in der chinesischen Sprache erzielen. Ferner können den Kindern auch chinesische Kinderlieder beigebracht werden.

Bestimmte Buchinhalte sind übrigens auch besonders geeignet dafür, einem bilingualen Kind neue Kenntnisse näherzubringen, die eng mit dem Land und der Kultur der Minoritätssprache zusammenhängen. Manche Wörter können zwar zwischen den Sprachen übersetzt werden, besitzen aber oft unterschiedliche Bedeutungen je nach den verschiedenen kulturellen Rahmenbedingungen. Zum Beispiel bedeutet „Neujahr“ für ein Schweizer Kind den Jahreswechsel vom 31.12. zum 1.1. des Folgekalenderjahrs. Für ein chinesisches Kind bedeutet 新年 (xīnnián, ‚Neues Jahr/das Neujahr’) hingegen den Jahreswechsel nach dem Mondkalender bzw. dem traditionellen chinesischen Kalender, der meistens Ende Januar oder Anfang Februar stattfindet. Das Wort 新年 ist in diesem Zusammenhang oft mit dem anderen Wort 春节 (chūnjié, ‚Fest des Frühlings/Frühlingsfest’) verbunden, welches als Synonym verwendet wird. Das Wort 新年 mag den Eindruck hinterlassen, dass ein bilinguales Kind in der Lage wäre, es selbst wörtlich zu übersetzen, solange es weiss, was die zwei eher einfacheren Wörter *neu* und *Jahr* jeweils im Chinesischen heissen. Das ist allerdings bei den kulturbedingten Wörtern wie 春节 nicht der Fall. Daher sind die Sprachinputs auch in diesem Sinne sehr wichtig – die Kinder können nämlich solche Wörter nur direkt von ihren Müttern lernen.

Dass die Erwerbsbedingungen, die Quantität und die Qualität des familiären Sprachangebots von Fall zu Fall bei den bilingualen Familien erheblich unterschiedlich sein können, ist ein wichtiger Grund für die verschiedenen bilingualen Sprachkompetenzen, insbesondere die unterschiedliche Sprachkompetenz in der Minoritätssprache. Einerseits sollte der Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache diese Sprache so häufig wie möglich mit seinem Kind verwenden, denn er ist nicht nur die einzige familiäre Input-Quelle der Sprache für das Kind, sondern auch sein einziger Übungspartner in der Familie für diese Sprache. Andererseits sollte dieser Elternteil bei der Verwendung der Minoritätssprache auch auf den Umfang und die Vielfältigkeit des Sprachinputs achten. Ausserdem sollte das familiäre Sprachangebot in der Minoritätssprache dennoch weiterhin bereitgestellt werden, selbst wenn das Kind diese Sprache nur passiv verwendet. Nur auf diese Weise können für das Kind, unabhängig von seinem eigenen Sprachverhalten, die für seinen bilingualen Spracherwerb notwendige Sprachumgebung und erforderlichen Sprachinputs gewährleistet werden. Denn mit einem ausreichenden und umfangreichen Sprachinput in der Minoritätssprache können viele Verständnis-, Wortschatz- und Ausdrucksdefizite oder -probleme behoben und gelöst und somit die gesamte bilinguale Sprachkompetenz erhöht werden.

10.4 Sprachkenntnisse der Nichtumgebungssprache des Partners

Gute Sprachkenntnisse des Partners in der Nichtumgebungssprache erleichtern und begünstigen im grossen Masse die bilinguale Spracherziehung der bilingualen Familien. Wenn der Partner die Minoritätssprache versteht und spricht, bringt dies einige Vorteile mit sich: Erstens fühlt er sich beim Gespräch in der Minoritätssprache zwischen dem anderen Elternteil und dem Kind nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern kann sich auch gut in die Gespräche integrieren. Somit fallen Bedenken wegen familiärer Verständnisprobleme bei dem anderen Elternteil mit der Minoritätssprache als Muttersprache weg und er kann sich auf die Spracherziehung konzentrieren bzw. auf das Kind fokussieren. Zweitens, wenn der Partner die Minoritätssprache gut beherrscht, kann die dominante Präsenz der Umgebungssprache innerhalb der Familie etwas ausgeglichen werden. Drittens, wenn beide Elternteile die Minoritätssprache mit dem Kind sprechen könnten, würde einerseits die Durchführung einer konsequenten bilingualen Spracherziehung nicht alleinig bei einem Elternteil liegen, andererseits könnten die Sprachinputs in dieser Sprache für ihr Kind theoretisch verdoppelt werden. Viertens, für das Kind gibt es sozusagen in der Familie mehr als nur eine Person, die diese Minoritätssprache spricht. Es sind vielmehr beide Elternteile, die diese Sprache mit ihm und unter sich verwenden. Dadurch nimmt das Kind in der Tat mehr Alltagsrelevanz bzw.

-nutzen der betreffenden Sprache wahr. Der Partner besitzt idealerweise so gute Sprachkenntnisse in der Minoritätssprache, dass es für die Eltern möglich ist, diese Sprache z. B. zur Elternsprache und/oder zur Familiensprache zu machen. Unter solchen Umständen erhält die Minoritätssprache bzw. Nichtumgebungssprache nicht nur einen höheren quantitativen, sondern auch einen höheren qualitativen Stellenwert, was den Spracherwerb des Kindes in dieser Sprache effektiv fördert. Es ist zugegebenermassen allerdings bekanntlich eher selten der Fall, dass der Partner über fortgeschrittene Sprachkenntnisse in der Minoritätssprache verfügt, um das oben beschriebene ideale Szenario oft realisiert zu können. Jedoch ist es auch dann sinnvoll für die familiäre Sprachumgebung einer bilingualen Familie und die bilinguale Spracherziehung ihres Kindes, wenn sich der betreffende Elternteil angemessene Sprachkenntnisse in der Minoritätssprache, also in der Muttersprache des Partners, aneignet.

10.5 Bilingual oder trilingual?

Dass in vielen bilingualen Familien die sogenannte Behelfssprache Englisch eine wichtige und praktische Rolle spielt, da sie oft als die Elternsprache funktioniert, ist der Anlass für manche Eltern dieser Familien, zu überlegen, ob sie ihre Kinder dreisprachig erziehen sollten. Meiner Ansicht nach ist dies nicht zu empfehlen, es sei denn, Englisch ist (auch) die Muttersprache eines Elternteils. In anderen Worten, solange die englische Sprache keine Muttersprache der Eltern ist, ist von einer dreisprachigen Spracherziehung abzuraten. Die Gründe dagegen sehe ich wie folgt: Erstens, da ich für das „Eine Person, eine Sprache"-Prinzip plädiere, welches vorschreibt, dass die Eltern mit ihren Kindern jeweils in ihrer Muttersprache sprechen sollten, also nicht in einer Fremdsprache[166]. Eltern können sich in der Regel nur in ihrer eigenen Muttersprache am natürlichsten ausdrücken und sie können ihren Kindern deshalb auch nur in dieser Sprache ausreichende und anregende Sprachinputs gewähren. Mit dem eigenen Kind alltäglich in einer Fremdsprache zu kommunizieren, damit es diese Sprache lernt, stellt meiner Meinung nach einen künstlichen Charakter dar, zumal bei der Verwendung dieser Fremdsprache, da eben keine Muttersprache, zwangsläufig mehr oder weniger Abweichungen wie Grammatikfehler, falsche oder ungenaue Ausdrücke auftreten. Wenn Erwachsene mit unterschiedlichen Muttersprachen miteinander in der englischen Sprache sprechen, dient dies vor allem zum Zweck der Verständigung. Solange man sich mit Hilfe dieser Sprache gegenseitig verständigen kann, wird die Kommunikation durch mögliche

[166] Dies gilt natürlich nicht für die Fälle bzw. dies schliesst solche Fälle nicht ein, in denen ein Elternteil aus einem englischsprachigen Land kommt, oder aus einem Land kommt, in dem Englisch die offizielle Verkehrs-/Amtssprache ist und daher ebenso gut beherrscht wird wie die Landessprache.

Grammatikfehler oder Wortschatzabweichungen usw. nicht stark beeinträchtigt, diese können sich aber auf die Kinder bzw. auf ihren Spracherwerb negativ auswirken. Denn bei der Kommunikation lernen die Kinder auch diese englische Sprache und nehmen es so auf, wie die Eltern die Sprache sprechen und verwenden, da sonst keine Sprachvorbilder im näheren Umfeld vorhanden sind. Insofern sind Eltern, deren Muttersprache nicht die englische Sprache ist, in der Regel keine guten bzw. keine authentischen Sprachvorbilder in dieser Fremdsprache für ihre Kinder. Deutsch ist zwar auch nicht die Muttersprache der befragten chinesischen Mütter, allerdings hat es nicht die gleichen Einflüsse, wenn die Mütter in vereinzelten Situationen mit ihren Kindern in der deutschen Sprache sprechen, denn es handelt sich dabei um die Umgebungssprache und die Muttersprache der Väter, d. h., die Kinder haben genügend gute und authentische Sprachvorbilder für diese Sprache in ihrer direkten Nähe.

Als englischer Muttersprachler hat Saunders in seinen Werken (1982, 1988) detailliert darüber berichtet, wie er sich konsequent in der von ihm sehr gut beherrschten Zweitsprache Deutsch an seine Kinder gerichtet hat und diese somit bilingual Englisch-Deutsch geworden sind. Dabei handelt es sich sozusagen um die an der Stelle diskutierte „künstliche“ Bilingualität, wie ich sie hier nennen möchte, da eine der beiden Sprachen keine Muttersprache eines Elternteils ist. Zwar zeigt das Beispiel von Saunders die Möglichkeit, dass eine „künstliche“ familiäre bilinguale Spracherziehung gelingen könnte, jedoch setzt dies sowohl exzellente Sprachfähigkeiten als auch pädagogisches Wissen der Eltern voraus, was in den allermeisten bilingualen Familien nicht der Realität entspricht. Eine Ausnahme auf einem höheren Niveau sollte also nicht als Vorbild für den normalen Durchschnitt genommen werden − ganz abgesehen davon, dass im Fall von Saunders seine eigene Muttersprache Englisch zwar nicht von ihm selber, aber von seiner Frau, ebenfalls englische Muttersprachlerin, an die Kinder weitergegeben wurde. Aber im Fall einer Schweizer-chinesischen Familie würde dies die grosse Gefahr eines unvollständigen Spracherwerbs bergen. Denn die gesamten Sprachinputs der Eltern sind nicht unendlich, mehr „künstliche“ Sprachinputs im Englischen bedeuten gleichzeitig weniger Sprachinputs im Chinesischen.

In fast allen untersuchten bilingualen Familien haben die Eltern die Behelfssprache Englisch gebraucht, um miteinander zu kommunizieren, bevor sich die chinesischen Mütter im Laufe der Zeit angemessene deutsche Kenntnisse erworben haben. Allerdings sprechen in zwei

Familien die Eltern untereinander nach wie vor Englisch. Gemäss den Müttern von Isabella und Emma könnten die beiden Kinder gut Englisch sprechen. Isabella würde mit einem Kind auf Englisch sprechen, das weder Deutsch noch Chinesisch beherrsche. Emma besass anscheinend die besten Englischkenntnisse in ihrer Klasse. Beide Mütter waren offenbar stolz auf die guten Sprachkenntnisse ihrer Töchter in dieser Fremdsprache und waren der Meinung, dass dies der Elternsprache Englisch zu verdanken sei. Wenn Kinder in der Familie von der englischen Sprache in der Kommunikation zwischen den Eltern nebenbei etwas mitbekommen bzw. gelernt haben, wäre es sozusagen nur ein „Nebenprodukt“ neben ihrem eigentlichen bilingualen Spracherwerb. Allerdings wäre es aus den oben erläuterten Gründen nicht sinnvoll, wenn Eltern aktiv diese Sprache mit den Kindern sprechen und verwenden würden. Heutzutage wird jedes schulpflichtige Kind in der Schweiz früher oder später mit der Fremdsprache Englisch in Kontakt kommen und diese Sprache während der obligatorischen Schulzeit systematisch lernen. Im Gegensatz dazu sind die Erwerbsbedingungen einer Minoritätssprache ganz anders und die entscheidende Phase für ihren Erwerb (als Erstspracherwerb) liegt ganz klar innerhalb der Familie. Die freiwilligen HSK-Kurse sind aufgrund ihres begrenzten Umfangs und der begrenzten Intensität nur als Ergänzungen zur familiären bilingualen Spracherziehung gedacht. Ich bin davon überzeugt, dass Isabellas und Emmas Mütter vom Herzen beglückt und befriedigt wären, wenn ihre Töchter ohne jegliche Hindernisse in ihrer Muttersprache Chinesisch mit ihnen kommunizieren könnten.

Die familiäre bilinguale Spracherziehung ist für alle Eltern in bilingualen Familien eine anspruchsvolle Aufgabe. Sowohl die Zeit als auch die Energie der Eltern dafür sind begrenzt, daher soll diese darauf verwendet werden, mit einem deutlichen Fokus die Muttersprache des Elternteils zu fördern, die nicht die Umgebungssprache ist. Die Eltern in bilingualen Familien sollten immer bedenken und stets so handeln, dass das beste Zeitfenster eines Kindes von Geburt an für den natürlichen bilingualen Erstspracherwerb in den zwei Muttersprachen der Eltern effizient und effektiv genutzt wird.

10.6 Unnötige Sorgen über den bilingualen Erstspracherwerb beseitigen

Bilinguale Kinder, die von Geburt an mit zwei Erstsprachen aufwachsen, sind nicht an sich überfordert oder verwirrt. Dies kann durch viele erfolgreiche Beispiele sowohl in der Forschung als auch aus der Praxis bestätigt werden. Wie ich im Teil I der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit erörtert habe, ist es nach neueren Sprachforschungen bekannt, dass der bilinguale Spracherwerb der Kinder einen sehr ähnlichen, wenn nicht ganz

identischen Verlauf nimmt wie die entsprechende Sprachentwicklung monolingualer Kinder. Er weist dabei auch die gleichen Meilensteine auf und muss nicht verzögert sein. Der simultane bilinguale Spracherwerb ist sozusagen ein normaler Erstspracherwerb, selbst wenn kleinere Unterschiede im quantitativen Bereich im Vergleich mit dem monolingualen Spracherwerb vorhanden sind. Daher ist es eher öfters der Fall, dass nicht die Kinder, sondern die Familie bzw. die Eltern der bilingualen Kinder sich herausgefordert und womöglich überfordert fühlen und sich viele Gedanken und Sorgen wegen der bilingualen Sprachentwicklung ihrer Kinder machen. Weiter ist es für viele Eltern nicht einfach, eine zwar angestrebte und an sich überzeugende, aber gleichzeitig sehr anspruchsvolle familiäre bilinguale Spracherziehung durchzuführen und -halten.

Angeborene Sprachbegabung & Sprachförderung

Die Fähigkeit und die angeborene Begabung der Kinder, eine Sprache bzw. gleichzeitig mehr als eine Sprache zu lernen, sind nicht zu unterschätzen. So wie die Mutter von Sarai während des Interviews berichtet hat, dass ihre anfänglichen Sorgen um die fehlenden Sprachkenntnisse ihrer Tochter im Deutschen, als die Familie frisch von China in die Schweiz umgezogen war, sich später als unnötig bzw. überflüssig erwiesen hätten. Die Tochter habe sich die deutsche Sprache in kürzester Zeit mühelos angeeignet bzw. „nachgeholt“. Die Fähigkeit der Kinder, besonders in der frühen Kindheit, Sprachkenntnisse in mehr als einer Sprache zu erwerben, ist sehr hoch. Die altersgemäss sehr guten und bewundernswerten chinesischen Sprachkenntnisse der untersuchten Geschwister Phäonie und Delian haben auch aus erster Hand bestätigt, dass es wirklich keinen Grund für die Eltern bilingualer Kinder gibt, sich allgemein grosse Sorgen darüber zu machen, ob sie mit einer familiären bilingualen Spracherziehung ihren Kindern etwas arg Mühsames oder gar Unmögliches „antun“ würden.

Aus der Untersuchung wurde klar, dass viele Kinder nicht ausreichend gefördert werden. Drei der befragten Mütter, jeweils von Kevin, von Lilly und Linda sowie von Oya, haben während der Interviews zugegeben, sich bewusst zu sein, dass ihre Kinder in der Minoritätssprache nicht angemessen und genügend gefördert worden seien. Die benötigten Sprachkontakte und -inputs wurden den Kindern nicht angeboten oder gewährleistet. Es lag also an den Müttern als ungenügende Sprachvorbilder bzw. an der nicht gegebenen familiären Sprachumgebung und nicht an der Sprachfähigkeit der Kinder.

Bilinguale Kinder entwickeln und verfügen frühkindlich schon über sog. metasprachliche Fähigkeiten. Da sie mit zwei Sprachen aufwachsen, wissen sie, dass es für denselben Gegenstand nicht nur eine einzige Bezeichnung gibt, sondern mindestens zwei. Sie können sich auch an die Sprache ihrer Interaktionsperson anpassen. Als ich in einem lockeren Gespräch nach dem Sprachtest mit dem untersuchten Kind Maximilian zuerst auf Chinesisch gesprochen habe, hat er auch auf Chinesisch geantwortet, als ich dann zu Deutsch wechselte, folgte er danach auch auf Deutsch. Ausserdem haben alle bilingualen Kinder während meiner ganzen Untersuchung die chinesische Sprache, wenn von mir als ihrer Gesprächspartnerin gewünscht, so weit gesprochen wie sie konnten, ausser wenn gewisse chinesische Wörter oder Formulierungen ihnen nicht geläufig waren. Allein dieses grössere Sprachrepertoire und die Flexibilität der bilingualen Kinder sollten als Vorteile betrachtet werden.

Über Sprachdominanz

Die Situation der Sprachdominanz bilingualer Kinder ist bekanntlich eine übliche und kann auch ein Grund für die elterlichen Sorgen sein. Denn auch wenn besondere Fördermassnahmen zur Unterstützung bzw. zur Stärkung der Minoritätssprache ergriffen werden, ist eine Sprachdominanz dennoch unvermeidlich, obwohl das Mass dadurch anders bzw. geringer sein kann. Da die Umgebungssprache die Majoritätssprache ist, werden der Umfang und die Häufigkeit deren Verwendung grösser und höher, weswegen sie in den meisten Fällen, mindestens nach der Einschulung der Kinder, die dominante Sprache ist. Aber die Sprachdominanz ist keine statische Situation, sobald eine gute solide Grundlage der Minoritätssprache aufgebaut werden kann, ist es durchaus realistisch, dass sie z. B. bei Änderungen der Lebensumstände oder Ähnliches zu der stärkeren bzw. dominanten Sprache der bilingualen Kinder wird.

Über Code-Switching & Code-Mixing

Das Code-Switching oder das Code-Mixing bilingualer Kinder ist in der Gesellschaft oft mit Kritik verbunden. Dabei werden diese zwei Phänomene nicht selten als Zeichen fehlender Sprachkenntnisse in den betroffenen Sprachen angesehen. Eltern von bilingualen Kindern machen sich ebenfalls Sorgen darüber, ob der gleichzeitige Spracherwerb von zwei Sprachen ihre Kinder überfordern würde, ob ihre Kinder dadurch tatsächlich grosse Sprachdefizite aufweisen könnten oder ob es für ihre Kinder vielleicht doch besser wäre, nur die

Umgebungssprache zu sprechen. Dabei ist anzumerken, dass bilinguale Personen über bereichernde sprachliche Ressourcen verfügen und ihre Verwendung von zwei Sprachen verschiedene Funktionen haben kann. Der Sprachwechsel oder das Code-Mixing bilingualer Kinder ist nicht per se ein Beleg für die Nachteile oder Mängel einer Bilingualität. Für bilinguale Kinder geschieht dies häufig aus strategischen Gründen, auch wenn nicht immer bewusst, um die angestrebte Kommunikation zu realisieren. Bestimmte Dinge können in einer Sprache nicht so genau ausgedrückt werden wie in der anderen bzw. diese haben keine genauen Entsprechungen in der anderen Sprache, wie z. B. das deutsche Wort *Tischbombe*, das die untersuchten bilingualen Kinder ohne Äquivalent nicht im Chinesischen mit einem Wort ausdrücken konnten. In manchen Situationen passen aus der Sicht bilingualer Kinder bestimmte Ausdrücke in einer der beiden Sprachen einfach besser. Weiter gibt es auch Situationen, in denen den bilingualen Kindern bestimmte Wörter in den jeweiligen Gesprächsmomenten in der einen Sprache schneller einfallen als in der anderen.

Meiner Ansicht nach ist es in Ordnung, wenn zweisprachige Kinder gemischte Sprachen verwenden, vor allem in den Anfangsphasen ihrer bilingualen Sprachentwicklung. Sofern es dabei keinen willkürlichen oder chaotischen Eindruck macht, sollten das Code-Switching und das Code-Mixing erlaubt werden und Eltern müssten deswegen keine grossen Bedenken haben. Denn diese sind in der Regel die normalen Phänomene, welche in der bilingualen Sprachentwicklung der Kinder mit Sicherheit, auch wenn von Kind zu Kind in unterschiedlichem Masse, auftreten werden. Allerdings können und sollten Eltern dabei die Gelegenheiten nutzen, bei ihren Kindern gezielt erforderliche Wörter in der Zielsprache bzw. in der Minoritätssprache einzuführen und sie ihnen beizubringen, und diesen Wortschatz festigen und üben. Wenn beispielsweise ein bilinguales Kind wie das untersuchte Kind Kevin Sätze in gemischter Sprache wie "弄了一个 Teppich" gesagt hat (siehe Kap. 9.4.2.4.1), kann die Mutter die Gelegenheit nutzen, ihm das chinesische Wort 地毯 (dìtǎn) für *Teppich* beizubringen: 地 bedeutet *Boden*, 毯 ist *Decke* – „Decke für den Boden“ ist also der *Teppich* usw. Mit mehrmaliger wiederholter Anwendung des Wortes in der Zielsprache ist die Chance sehr gross, dass schon bald bei einer anderen Gelegenheit bei diesem Ausdruck von ihm sprachlich nicht mehr gemischt wird. Dadurch haben bilinguale Kinder in der alltäglichen Anwendung ständig Möglichkeiten, ihre Sprachkenntnisse in der Minoritätssprache zu verbessern und zu stärken. Darüber hinaus stehen die bilingualen Kinder nicht zu sehr unter Druck, wenn sie in der Minoritätssprache Chinesisch sprechen. Denn sie wissen, wenn ihnen die chinesischen Wörter nicht einfallen oder unbekannt sind, dürfen sie auch vorübergehend

Deutsch sprechen, so dass sie sich trotzdem vollständig und klar ausdrücken können. Daraufhin werden sie Unterstützung von ihren Müttern erhalten, indem sie ihnen die erforderlichen Wörter in der Zielsprache nennen.

Ausserdem zeigt die Tatsache, dass Äusserungen, in denen Sprachmischungen auftreten, von den Kindern bemerkt und spontan korrigiert werden, dass die bilingualen Kinder ihre Sprachen nicht willkürlich vermischen. Ein Beispiel dafür aus meiner Untersuchung war ein Satz von Lilly, wo sie zuerst auf Englisch ‚a cake' sagte und dies danach umgehend in ‚ein Kuchen' auf Deutsch korrigiert hat (siehe Kap. 9.4.3.2). Selbstkorrekturen wie diese zeigen, dass die bilingualen Kinder wohl über ihre verfügbaren Sprachen reflektieren und ihre entsprechende Sprachverwendung kontrollieren.

An dieser Stelle ist es übrigens sehr lohnenswert, noch ein anderes Beispiel zu nennen, um die kulturspezifische und sprachbedingte Situation bilingualer Kinder in Schweizer-chinesischen Familien bei diesem Aspekt etwas zu konkretisieren. Das Chinesische verfügt beispielsweise über ein sehr umfassendes und präzises System von Verwandtschaftsbezeichnungen. Für die Verwandten, die man im Deutschen alle einfach *Tante* oder *Onkel* nennen kann, gibt es im Chinesischen eine Reihe von unterschiedlichen Bezeichnungsvarianten, die nach folgenden Kriterien bestimmt sind: (1) Ob es sich dabei um die mütterliche oder väterliche Seite handelt, (2) ob die Person älter oder jünger ist als der betreffende Elternteil, (3) ob die Person ein Geschwister der Eltern ist oder eingeheiratet ist usw. Ausserdem sind die Bezeichnungen für die Grosseltern mütterlicherseits und väterlicherseits jeweils auch anders. Das untersuchte Kind Linda wollte mir bei der Befragung erzählen, dass die Zwillingsschwester ihrer Mutter, die nur ein paar Minuten älter ist, und die Grossmutter mütterlicherseits in Shanghai leben. Dabei konnte sie die zwei Wörter nicht im Standardchinesischen, also in Mandarin produzieren, stattdessen hat sie sich im Shanghai-Dialekt ausgedrückt (siehe Kap. 9.4.3.4.2). Dabei geht es zwar sozusagen um eine Sprachmischung von Standardsprache und Dialekt und nicht um eine Sprachmischung von Deutsch und Chinesisch, aber meiner Meinung nach handelt es sich dabei um die gleiche Logik: Diese Sprachmischung deutet nicht zwingend auf Sprachdefizite hin, über die die Eltern sich viele Gedanken machen müssten. Es fehlt dem Mädchen lediglich die Gelegenheit der Verwendung dieser Bezeichnungen in Mandarin. Offensichtlich hat Linda bisher nur in Shanghai jeweils die Gelegenheit und Notwendigkeit gehabt, diese Wörter, die die mütterliche Seite betreffen, zu lernen und zu verwenden. Da in Shanghai unter den Einheimischen normalerweise nur Dialekt gesprochen wird, hat sich

Linda diese Wörter eben nur im Dialekt angeeignet. Es ist also nicht so, dass Linda grundsätzlich nicht in der Lage wäre, sich die Wörter in Mandarin anzueignen, oder allgemein Sprachprobleme hätte, aber Wortschätze, denen man nicht einmal begegnet ist, kann man logischerweise auch nicht erwerben. In anderen Worten, diese Wörter werden von ihr auch schnell in Mandarin erworben werden können, wenn sich die Notwendigkeit und Gelegenheit ergeben, z. B. wenn Linda während ihres Chinaaufenthalts mit anderen chinesischen Kindern oder Erwachsenen kommunizieren müsste/möchte, die nicht aus Shanghai kommen, oder wenn ihre Mutter ihr die Wörter einfach auch noch im Standardchinesischen beigebracht hätte. Es haben Linda sozusagen in diesem Fall sprachliche Vorbilder sowie Kommunikations-anlässe gefehlt.

Es sind also nur vorübergehende Phänomene, dass die bilingualen Kinder gewisse Wörter in der Minoritätssprache noch nicht beherrscht haben, so dass Code-Mixing oder Code-Switching stattfindet. Das deutet meistens darauf hin, dass es bisher keine passenden bzw. relevanten Gelegenheiten gegeben hat, in denen die betreffenden Wörter erworben und angewendet werden konnten. Solange Kommunikationsbedarf besteht und die Kinder die Möglichkeiten dafür haben, mit diesen Wörtern bei entsprechenden Kommunikationsanlässen in Kontakt zu treten, werden diese allerdings früher oder später beherrscht – es ist nur eine Frage der Zeit –, natürlich vorausgesetzt, wie bereits in einem früheren Kapitel ausführlich erläutert, dass die benötigten Sprachinputs ausreichend gewährleistet werden können.

Über Interferenzen

Wie Code-Switching und Code-Mixing lassen sich Interferenzen infolge der gleichzeitigen Verfügbarkeit zweier sprachlicher Wissenssysteme bei den bilingualen Kindern ebenfalls gut beobachten. In den meisten Fällen übt die stärkere Sprache Einflüsse auf die schwächere Sprache aus. Viele Eltern bilingualer Kinder betrachten diese durch Interferenzen erzeugten Normabweichungen in der kindlichen Sprache als Zeichen für Störungen in der allgemeinen Sprachentwicklung der Kinder und sind darum beunruhigt und besorgt. Dies ist unnötig, denn Interferenzen gehören ebenfalls, wie Code-Switching und -Mixing, zu dem bilingualen Sprachentwicklungsprozess. Interferenzen, auch wenn sie in der Tat bei den bilingualen Kindern immer wieder auffallen, sind selten Auslöser von grossen Missverständnissen und machen Kommunikation nicht völlig unmöglich. Anhand der zitierten Beispiele der untersuchten bilingualen Kinder in der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, dass die

Verständigung trotz der Interferenzen (sowohl aus dem Schweizerdeutsch auf das Deutsche als auch aus dem Deutschen auf das Chinesische) bzw. der dementsprechend verursachten Normabweichungen möglich war. Die Koexistenz der beiden Sprachen und die Einflüsse der stärkeren Sprache fordern die bilingualen Kinder bei ihren Kommunikationen tatsächlich heraus. Zahlreiche Verknüpfungen und gelegentliche „Konkurrenz“ der beiden Sprachen sind nicht zu verhindern und unumgänglich. Die Interferenzen, die aber vorübergehend in der kindlichen Sprachentwicklung sind, können als intuitive bzw. unbewusste Strategien der bilingualen Kinder betrachtet werden, um in der Interaktion mit der schwächeren Sprache kreativ umzugehen. Solange keine tatsächliche ausgewogene Bilingualität bei einem bilingualen Kind erreicht ist, gehören auch zu einer harmonisierten Bilingualität die sprachlichen Interferenzen, neben Code-Switching und -Mixing, zu dessen gesamtem Sprachrepertoire. Aber durch ständige Rückmeldungen seitens der erwachsenen Interaktionspartner und durch reichhaltige Sprachübungen mit Anwendungsmöglichkeiten können auch die Interferenzen bei den bilingualen Kindern mit der Zeit reduziert werden.

Ich bin davon überzeugt, wenn bilinguale Kinder durch eine gut überlegte familiäre bilinguale Spracherziehung mit guten Sprachvorbildern und ausreichenden Sprachinputs ständig angemessen gefördert werden, werden sie im Laufe der Sprachentwicklung kompetente zweisprachige Personen werden können. Dazu gehört auch die wichtige Aufgabe für die Eltern bilingualer Kinder, stets die Kommunikationsfreude und das Interesse an Sprachen bei ihren Kindern zu wecken, zu fördern und zu erhalten.

10.7 Elterliches Verhalten bei der Sprachverweigerung des Kindes

Die Einschulung bzw. meistens bereits der Eintritt in den (einsprachigen) Kindergarten ist für viele bilingual aufwachsende Kinder der Wendepunkt, wo sie wahrnehmen, dass die Minoritätssprache ausserhalb der Familie in der Umgebung nicht verwendet wird und daher nicht wichtig zu sein scheint. Dies führt oft dazu, dass bilinguale Kinder seit diesem Zeitpunkt anfangen, den Gebrauch der Nichtumgebungssprache allmählich zu verweigern, denn sie sehen die Notwendigkeit der Sprache nicht (mehr), die nach ihrer Wahrnehmung neben dem einen Elternteil zu Hause sonst keiner von „da draussen“ spricht. Dazu kommt noch, dass die Kinder nicht in einer Gruppe oder vor anderen Leuten „anders“ sein wollen. Beim ersten Zeichen einer Sprachverweigerung sollten die Eltern als Erstes das Verhalten ihres Kindes verstehen lernen, denn die Sprachverweigerung der Nichtumgebungssprache ist

keine Ausnahmesituation oder nur ein trotziges Verhalten ihres Kindes, sondern ein häufiges Phänomen unter allen bilingualen Kindern.

In den meisten bilingualen Familien ist sehr oft ein Elternteil die einzige Person in der Familie, die die Minoritätssprache mit dem Kind spricht. Wenn eine Sprache in der unmittelbaren Umgebung des Kindes nur durch diese einzige Person vertreten ist und ausserhalb der Familie gibt es in der näheren Umgebung keine weiteren Personen, die ebenfalls diese Sprache verwenden, ist das oft ein klares Signal für das Kind, dass diese Sprache nicht so wichtig oder notwendig sei, vor allem im Vergleich zu der Umgebungssprache, die allgegenwärtig ist. Um diese Anschauung der Kinder zu ändern, ist es eine wichtige Aufgabe für die Eltern, den Wert und die Funktionen dieser Minoritätssprache zu vermitteln, um die Kinder von der Relevanz und der Nützlichkeit dieser Sprache zu überzeugen. Eltern können den Kindern vermitteln, dass die Minoritätssprache die exklusive Sprache zwischen dem Kind und der Mutter ist, die sonst niemand versteht. Genau weil nicht alle sie sprechen können, ist sie etwas Besonderes. Sie kann übrigens auch als Geheimsprache verwendet werden. Kinder haben in der Regel eine sehr enge Beziehung zu ihrer Mutter bzw. sind mehr oder weniger auf sie angewiesen. Damit die Kommunikation mit der Mutter aufrechterhalten werden kann, ist es notwendig, dass sie die Sprache der Mutter zumindest verstehen können, auch wenn sie nicht aktiv sprechen mögen. Dass ein Kind ausserdem darauf stolz sein kann, die einzige Person in seiner Gruppe, z. B. in seiner Schulklasse, zu sein, die diese Sprache kann, hat das Beispiel des untersuchten Kindes Emma gezeigt. Weiter können die reibungslosen Kommunikationen mit den Verwandten mütterlicherseits, vor allem den Grosseltern, sowie die alltägliche Verständigung vor Ort während z. B. der Ferien in China gute praktische Gründe sein, um die Kinder an die Nützlichkeit der Minoritätssprache auch ausserhalb der Familie zu erinnern und darauf aufmerksam zu machen. Nicht zuletzt können Eltern die Kinder mit eigenem Vorbild motivieren, indem sie den Kindern zeigen, dass es grossartig ist, zwei Sprachen sprechen zu können. Man kann auch selber entscheiden, wann man welche Sprache sprechen möchte. Das kann nicht jeder und wer das kann, ist stolz.

Ein anderer häufiger Grund für Sprachverweigerung in der Minoritätssprache liegt darin, dass es den bilingualen Kindern an entsprechenden Sprachkenntnissen fehlt und sie diese Sprache daher einfach schwierig finden. Diese Kinder haben meistens zu wenig Erwerbsgelegenheit und es fehlt ihnen daher der benötigte Sprachinput, in quantitativer und/oder in qualitativer

Hinsicht. In solchen Fällen sollten die Eltern den Kindern bessere Sprachangebote gewährleisten, indem sie einerseits die Minoritätssprache alltäglich und umfangreich mit den Kindern verwenden, andererseits den Kindern mehr sprachliche Aktivitäten anbieten, wie z. B. mit Büchern, Filmen, CDs etc., um das Interesse an der Minoritätssprache in Gang zu halten.

Die Mütter von Kevin, Isabella und Maximilian haben mir während der Interviews offenbart, dass sie sich bei der Sprachverweigerung ihrer Kinder im Chinesischen oft so verhalten hätten, als ob sie die Umgebungssprache Deutsch nicht verstehen könnten. Allerdings hat diese Strategie des sogenannten „Taubstellens" bei keinem der drei Kinder lange und richtig funktioniert. Bei Kevin und Isabella, deren Mütter zum Zeitpunkt der Verwendung dieser Strategie tatsächlich sehr wenige bis kaum Deutschkenntnisse besassen, hat es jeweils für kurze Zeit funktioniert, so dass die Kinder daraufhin ins Chinesische gewechselt haben, weil ihnen keine andere Wahl blieb, als sich Mühe zu geben, sich in der chinesischen Sprache mit der Mutter zu verständigen. Jedoch ging bei Maximilian ganz anders aus, dessen Mutter gut Deutsch konnte, und auch bei Kevin, dessen Mutter sich später die deutsche Sprache angeeignet hat. Gemäss den Müttern haben sich beide Kinder mehr als einmal bei ihnen ausdrücklich beklagt, dass diese sie nur angelogen hätten, kein Deutsch verstehen zu können. In der Tat haben die Kinder im Laufe der Zeit, als sie älter wurden, immer wieder mitbekommen, dass ihre Mütter mit anderen Erwachsenen wie z. B. NachbarInnen, KollegInnen oder LehrerInnen in der Schule auf Deutsch sprechen konnten. Die Kinder wussten daher (irgendwann mal) Bescheid, dass die Aussage ihrer Mütter nicht stimmte; umso trotziger wurden sie, dass sie kein Chinesisch mit der Mutter sprechen wollten. Die Gewissheit, von den Müttern angelogen zu werden, und das Gefühl, von den Eltern nicht ernst genommen zu werden, wirken sich nicht nur auf die Sprachentwicklung, sondern auch auf andere Aspekte der bilingualen Kinder negativ aus.

Es ist allerdings in keinem Fall davon abzuleiten, dass es Vorteile mit sich bringen würde für die bilinguale Spracherziehung, wenn die chinesischen Mütter weniger Sprachkenntnisse in der Umgebungssprache hätten. Ganz im Gegenteil, in erster Linie für eine gute gesellschaftliche Integration und eine bessere Lebensqualität sollten die chinesischen Mütter möglichst gute Sprachkompetenz in der Majoritätssprache haben. Dazu kommt noch, dass es gerade für die bilinguale Sprachentwicklung sehr wichtig und sinnvoll ist, dass die Eltern selbst gute Sprachvorbilder für ihre Kinder sein können, indem sie ebenfalls mit zwei Sprachen aufwachsen. Somit leben die Eltern ihren Kindern die Bilingualität vor. Die (guten)

Sprachkenntnisse in der Umgebungssprache an sich müssen keine Hindernisse sein, um die bilinguale Spracherziehung durchführen zu können. Wichtig ist dabei jedoch, reiflich überlegt zu haben und auf die möglichen Hindernisse vorbereitet sein sowie richtige Methoden anzuwenden. Die „Tricks“ wirken nicht auf Dauer und machen Eltern, selbst wenn es gut gemeint ist, weder glaubwürdig noch authentisch. Kinder sollten während der bilingualen Spracherziehung als gleichberechtigte Interaktionspartner betrachtet und behandelt werden. Praktizierbar und nachhaltiger ist es zu überprüfen, welche Möglichkeiten es gibt, das Verweigerungsverhalten des Kindes zu ändern. Wenn Eltern ihre Kinder bei der Sprachwahl etwas beeinflussen bzw. steuern möchten, können sie es entweder mit einer direkten Aufforderung bzw. Bitte versuchen, z. B. indem sie das Kind direkt fragen „Wie sagst du das zu Mami auf Chinesisch?“, oder es indirekt zum Ausprobieren aufzufordern, indem sie das Kind ermutigen, in die Minoritätssprache zu wechseln, z. B. mit einer Einführung in der Zielsprache wie "你刚刚说. . . ?" (‚Du hast gerade gesagt...?’).

Falls das Kind bereits eine starke Abneigung gegen die Nichtumgebungssprache entwickelt und deutlich gezeigt hat, dass dies nicht mehr stark zu beeinflussen bzw. zu ändern ist, wäre es vermessen und kontraproduktiv, weiterhin um jeden Preis auf der ursprünglichen Sprachordnung der Eltern zu beharren. Die bilinguale Spracherziehung soll auf keinen Fall zum Streitfall zwischen Eltern und Kindern werden. Denn selbst eine gutgemeinte konsequente Spracherziehung setzt eine sinnvolle und effektive Handhabung voraus. In solchen Fällen wäre es daher angebrachter, die ursprüngliche Spracherziehungsmethode der neuen Situation anzupassen bzw. diese anders zu praktizieren. Eltern könnten mit den Kindern spezielle Vereinbarungen zu machen versuchen, z. B. dass die Kinder den ganzen Tag bzw. tagsüber nur Deutsch sprechen können, aber dafür abends zu Hause nur Chinesisch sprechen oder Ähnliches. Wenn auch solche Ideen nicht klappen, heisst es für die Eltern, dass der betreffende Elternteil es erst einmal akzeptieren müsste, dass das Kind, zumindest für eine gewisse Zeit, wohl nur noch in der Umgebungssprache antwortet, wenn er es in der Nichtumgebungssprache anspricht. Er könnte dem Kind dabei auch offen sagen, dass es in der Umgebungssprache antworten darf, er aber gern bei seiner Muttersprache bleiben möchte, also „fair“ für beide. Somit weiss das Kind erstens, dass es nicht gegen seinen Willen gezwungen wird, die Nichtumgebungssprache zu sprechen, zweitens wird dadurch die Stimmung bei der Eltern-Kind-Kommunikation etwas entspannter. In anderen Worten wird dabei sozusagen eine passive Bilingualität des Kindes toleriert bzw. eine passive bilinguale Spracherziehung weiter praktiziert. Dennoch ist das meiner Ansicht nach ein Kompromiss,

der im Vergleich zu einem Verhalten, das Zwang bedeutet, aber gewisse Vorteile mit sich bringt. Denn auch bei einer passiven Bilingualität können die Eltern dem Kind weiterhin ausreichende Sprachinputs anbieten bzw. gewährleisten, so dass das Kind nach wie vor der familiären Sprachumgebung der Minoritätssprache ausgesetzt ist. Damit besteht immer noch die gute Chance, später zu einer aktiven Bilingualität zu wechseln, und das kann für die Eltern schon mal beruhigend sein. Diese pragmatische Handhabung ist viel besser und zielkonformer als eine endgültige Sprachverweigerung des Kindes als Folge des Zwangs seitens der Eltern.

10.8 Sprachkontakte in der Nichtumgebungssprache ausserhalb der Familie

Wie im obigen Abschnitt bereits erwähnt, ist die chinesische Mutter in den meisten Schweizer-chinesischen Familien die einzige Person in der Familie, die mit dem Kind während einer bilingualen Spracherziehung Chinesisch spricht. Da die Familie die erste Sozialisationsinstanz für ein Kind ist und die Mutter sowohl die erste als auch die engste Bezugsperson ist, eignet sich das Kind auf ganz natürliche Art und Weise die Sprache der Mutter an. Allerdings wird diese Einzigartigkeit der Sprache häufig nach der Einschulung bzw. nach der ersten Sozialisation ausserhalb der Familie auf Zweifel beim Kind stossen, indem es erfährt, dass diese Sprache nicht die Umgebungssprache ist und sie daher für den Alltag, zumindest ausserhalb der Familie, nicht notwendig ist. Als Folge wird die Motivation des Kindes beeinträchtigt, sich weitere chinesische Kenntnisse zu erwerben bzw. sich Mühe zu geben, überhaupt aktiv Chinesisch zu sprechen. Wenn die chinesische Mutter gut Deutsch sprechen kann, sieht es für die Minoritätssprache noch schlechter aus. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dem Kind die Sprachkontakte in dieser Sprache ausserhalb der Familie anzubieten und ihm dadurch zu zeigen, dass es neben der Mutter auch noch andere Personen gibt, die diese Sprache verwenden bzw. die Sprache (mit ihm) sprechen.

Sprachkontakte mit Grosseltern, die die Minoritätssprache sprechen

Die Grosseltern sind normalerweise nach den Eltern die nächsten engen Bezugspersonen der Kinder. Für bilinguale Kinder Schweizer-chinesischer Familien sind die Grosseltern, meistens mütterlicherseits, die wichtigsten Personen in der Verwandtschaft für die Sprachkontakte in der Minoritätssprache ausserhalb der Familie. Die Kinder werden diese Sprachkontakte erhalten, wenn ihre chinesischen Grosseltern sie in der Schweiz besuchen kommen oder wenn sie mit der Familie die Grosseltern in China besuchen. In einem früheren Kapitel habe ich das

Beispiel des untersuchten Kindes Maximilian dargestellt, von dem seine Mutter berichtete, dass die Sprachkontakte mit den Grosseltern während deren Besuche in der Schweiz die chinesischen Sprachkenntnisse von Maximilian jedes Mal im grossen Masse verbessert hätten. Die grossen Fortschritte im Chinesischen seien danach bei Maximilian jeweils sehr gut zu beobachten bzw. festzustellen gewesen. Die Tatsache, dass die Kinder mit ihren Grosseltern auf Chinesisch kommunizieren müssen und somit viele Sprachübungen im Chinesischen erhalten, weil die Grosseltern kein Deutsch können, war objektiv sehr hilfreich, um das Chinesisch der bilingualen Kinder zu verbessern, dies wurde auch von anderen befragten Müttern indirekt bestätigt.

Selbst wenn die chinesischen Grosseltern nicht immer physisch bei den bilingualen Enkelkindern sein können oder umgekehrt, sind jedoch die virtuelle Verfügbarkeit bzw. die Sprachkontakte in der heutigen digitalen Gesellschaft leicht anzubieten. Man kann heutzutage dank technologischer Fortschritte schon länger jederzeit über die Landesgrenze hinweg miteinander sprechen und sich dabei auch noch live sehen. Die Eltern sollten aktiv dabei helfen, eine engere Beziehung zwischen dem Kind und den Grosseltern aufzubauen und zu pflegen, gerade auch weil das physische Beisammensein von Kindern und Grosseltern mit der Minoritätssprache nicht so häufig geschehen kann wie bei den Grosseltern väterlicherseits, wenn sie im Land leben. Viele Kommunikationssoftwares, die kostenlos zur Verfügung gestellt werden, wie z. B. WeChat, WhatsApp, FaceTime oder Skype, um nur einige davon zu nennen, machen nicht nur Kommunikation auch über grosse physische Distanzen möglich, sondern sie sind auch wichtige und unverzichtbare Mittel geworden, um persönliche bzw. intime Beziehungen in der heutigen globalisierten Welt zu bewahren. Kommunikations- bzw. Gesprächsmöglichkeiten mit den Grosseltern sollten dem Kind damit so viel wie möglich ermöglicht bzw. angeboten werden. Dabei können einerseits die engen emotionalen Verbindungen zwischen den Kindern und den Grosseltern gepflegt werden, andererseits werden den Kindern dadurch viele natürliche Sprachübungen in der Nichtumgebungssprache angeboten. Zwischen diesen beiden Aspekten entstehen übrigens auch gegenseitige positive Auswirkungen: Je enger und intimer die intergenerationellen Beziehungen sind, desto höher wird die intrinsische Motivation der Kinder sein, mehr und besser Chinesisch sprechen zu können; und je besser und gewandter die Kinder mit ihren Grosseltern in der chinesischen Sprache kommunizieren können, desto enger und intimer können ihre Verbindungen werden.

Gerade bei Minoritätssprachen, die ausser einem Elternteil in der Familie sonst wenig Unterstützung haben, wirken die Sprachkontakte mit den Grosseltern sich sehr positiv aus. Kinder sind in der Regel sehr gerne mit den Grosseltern zusammen, die viel Zeit, Musse und Zuwendung für die Kommunikation mit den Enkelkindern mitbringen. Diese ausgiebige Kommunikation mit viel Spass zwischen den Grosseltern und den Enkelkindern bringt zusätzlichen Schwung in die Sprachentwicklung der Kinder in der Minoritätssprache.

Kontakte mit anderen Schweizer-chinesischen Familien

Kontakte zu anderen Schweizer-chinesischen Familien sind aus zwei Hauptgründen für die bilinguale Spracherziehung eigener Kinder hilfreich: Erstens, der Austausch mit anderen Eltern, die ihre Kinder ebenfalls Deutsch-Chinesisch zweisprachig erziehen (möchten), ist oft wohltuend, denn der Austausch unter sozusagen Gleichgesinnten wirkt oft gegenseitig unterstützend. Man kann sowohl miteinander die besonderen und interessanten Erlebnisse der bilingualen familiären Sprachumgebung teilen und sich über die schönen Dinge der Bilingualität eines Kindes freuen als auch sich über die anstrengenden Seiten bzw. die weniger erfreulichen Momente des bilingualen Spracherziehungsprozesses austauschen. Jedenfalls fühlt man sich dabei nicht „allein“, sondern zu einer Gemeinschaft gehörend, wo man sich gegenseitig ermutigen und auch voneinander lernen kann. Unter den vielen Schweizer-chinesischen Familien gibt es wohl auch sogenannte „Best Practices“ der bilingualen Spracherziehung, von denen man sich inspirieren lassen kann. Die Erwerbsumstände können von Kind zu Kind zwar erheblich unterschiedlich sein, aber die bewährten Handhabungen anderer ähnlicher Familien können denjenigen Eltern helfen, die vielleicht etwas verunsichert sind, mehr Selbstvertrauen und Zuversicht bei ihrer bilingualen Spracherziehung zu bekommen. Oft ist es eine grosse Erleichterung für die Eltern in der Gemeinschaft zu erfahren, dass gewisse Schwierigkeiten während der bilingualen Spracherziehung des eigenen Kindes keine Ausnahme sind. Zweitens, die Gleichgesinnten unter den bilingualen Kindern kennenzulernen hilft den Kindern auch bei ihrer Identitätsfindung. Durch die Kontakte mit anderen Schweizer-chinesischen Familien lernen die Kinder, dass ihre bilingualen bzw. bikulturellen Eigenschaften nicht „eigenartig“ sind, es gibt nämlich noch viele andere Kinder in der Umgebung, die ebenfalls bilingual aufwachsen und neben Schweizerdeutsch bzw. Deutsch auch das Chinesische sprechen. Ausserdem erkennen die Kinder dabei, dass neben ihren Müttern auch andere Erwachsene in der Schweiz Chinesisch sprechen.

In der Einleitung der vorliegenden Arbeit habe ich aufgezeigt, dass sich die Anzahl der Schweizer-chinesischen binationalen Eheschliessungen seit mehr als 30 Jahren vervielfacht hat. Wo es früher sehr schwierig war, wie die Mutter von Emma beim Interview berichtete, die chinesische bzw. Schweizer-chinesische Gemeinschaft ausfindig zu machen, ist es in der heutigen digitalen Gesellschaft ganz einfach geworden. Insbesondere Social Media zeigen bei diesem Anliegen ihren grossartigen Nutzen mit vielen Vorteilen. So wie meine Untersuchungsprobanden der ausgewählten Schweizer-chinesischen Familien zustande gekommen sind bzw. so wie ich mit ihnen in Kontakt getreten bin, kann ein neues Individuum mühelos den Zugang zur grossen chinesischen bzw. Schweizer-chinesischen Gemeinschaft eröffnet bekommen.

Chinesische Mütter aus Schweizer-chinesischen Familien sollten sich aktiv unter- und miteinander vernetzen. Ohne zu wissen, wo sich die nächste Schweizer-chinesische Familie in der Umgebung befindet, kann man sich beispielsweise via chinesische Social Media-Plattform WeChat zuerst der virtuellen Gemeinschaft anschliessen. In der ersten Phase des virtuellen Kennenlernens kann man bereits viele neue Freunde aus Schweizer-chinesischen Familien finden, ohne das Haus verlassen zu müssen. Auf der Plattform kann man sich zunächst durch Textkommunikation gegenseitig näher kennenlernen. Darüber hinaus ist solche Kommunikation nicht unbedingt nur eins zu eins möglich, sondern sie kann auch in einer sehr dynamischen und sehr informativen Form eines Gruppenchats erfolgen. Wenn man beispielsweise bei der bilingualen Spracherziehung Unsicherheiten, Schwierigkeiten oder Zweifeln begegnet ist, bieten sich dabei gute Möglichkeiten, ungeniert Fragen in der virtuellen Gruppe zu stellen oder eine Diskussionsrunde initiieren zu können. Man kann auf diese Art und Weise mehrere vielfältige Feedbacks in Echtzeit erhalten – von denjenigen, die ähnliche Situationen haben, und/oder von denjenigen, die diese bereits erlebt haben und bei den Lösungen womöglich erfahren sind. Jedenfalls ist es ein sehr effizienter Weg, um wertvolle Erkenntnisse von Gleichgesinnten zu gewinnen. Es ist daher sehr sinnvoll und hilfreich für die chinesischen Mütter, solchen Gemeinschaften beizutreten bzw. darin aktiv mitzuwirken. Man kann sowohl online miteinander z. B. bezüglich der bilingualen Spracherziehung kommunizieren als auch offline sich beim Treffen darüber austauschen und gegenseitig unterstützen. Regelmässige Treffen unter den Schweizer-chinesischen Familien können in der Regel positive Einflüsse auf deren bilinguale Kinder ausüben, sowohl in Bezug auf ihre gemeinsame Zweisprachigkeit als auch auf ihre bikulturelle Identität. Die Treffen könnten einerseits von Privat zu Privat sein, z. B. ideal wären andere Schweizer-chinesische

Familien mit Kindern in der geografischen Nähe, mit denen man sich immer wieder treffen kann. Somit kann eine gewisse Kontinuität der Verbindung bzw. der Freundschaft gewährleistet werden, die für alle bilingualen Kinder der betreffenden Familien etwas nachhaltiger ist. Andererseits könnten die Treffen ebenfalls bei öffentlichen Aktivitäten der Gemeinschaft stattfinden, so berichteten z. B. die befragten Mütter von Lilly und Linda von Aktivitäten chinesischer oder Schweizer-chinesischer Vereine. Allerdings ist die Häufigkeit solcher Aktivitäten begrenzt und sie dienen daher eher als Ergänzungen zu den privaten Treffen.

Aufenthalt im Herkunftsland der Minoritätssprache

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, ist es für die Unterstützung bzw. Stärkung der Sprachentwicklung in der Minoritätssprache sehr hilfreich, wenn die bilingualen Kinder mit den Familien regelmässig ihre Grosseltern in China besuchen (oder umgekehrt). Dabei handelt es sich nämlich um eine Art Sprachbad. Die bilingualen Kinder sind dabei der monolingualen chinesischen Sprachumgebung vor Ort ausgesetzt und haben somit keine andere Sprachwahl, als die chinesische Sprache, die dort die Umgebungssprache ist, zu verwenden bzw. sich diese Sprache anzueignen. Die Effekte sind vergleichbar mit denen bei der Immersionsmethode, die zwar für den Fremdsprachenerwerb eingesetzt wird, jedoch ausschliesslich den Prinzipien des Muttersprachenerwerbs folgt. Ein Aufenthalt in der entsprechenden monolingualen Sprachumgebung gilt schliesslich bekanntermassen als eine sehr wirksame und erfolgreiche Sprachlernmethode. Die bilingualen Kinder besitzen meistens gute chinesische Sprachgrundlagen und können darauf aufbauend ihre Sprachfähigkeiten in dieser Sprache vor Ort sehr schnell auffrischen und steigern. Für diejenigen Kinder mit einer passiven Bilingualität bieten solche Aufenthalte im Herkunftsland der Minoritätssprache sehr gute Gelegenheiten, diese Sprache (wieder) aktiv zu verwenden. Dabei ergeben sich, neben Eltern und Grosseltern, viele weitere Sprachvorbilder mit vielfältigeren Anwendungs-möglichkeiten dieser Sprache. Ausserdem sind dabei noch zwei andere Vorteile vorhanden: Erstens können die Kinder während der Zeit ihre schriftlichen Sprachkenntnisse im Chinesischen verbessern, weil sie in China einfach die ganze Zeit den allgegenwärtigen Kontakt dazu haben. Zweitens dürfen die Kinder während der Aufenthalte auch die chinesische Kultur vor Ort erleben, die mit der Sprache eng verbunden ist. Idealerweise sollten solche Aufenthalte eine Weile dauern, damit es genügend Zeit gibt und die Kinder richtige Fortschritte erzielen können. Geeignete Zeitfenster dafür wären z. B. die Schulferien der Kinder. Während der Interviews haben die Mütter von Emma und Oya beide das Thema

von sich aus angesprochen, jeweils mit den Vorstellungen einer Immersionssituation in einer einheimischen Primärschule für eher kürzere Zeit oder eines längeren Sprachaufenthalts während des sogenannten Zwischenjahres. Wenn diese Aufenthalte sozusagen für ein natürliches Eintauchen in die monolinguale chinesische Sprachwelt realisiert werden können, werden sie Emma und Oya sowie auch vielen anderen bilingualen Kindern, in deren Familien vor allem Deutsch und/oder Englisch die dominierenden Sprachkontakte sind, sehr helfen, ihre chinesischen Sprachkenntnisse in effizienter Weise deutlich zu verbessern bzw. ihre Sprachkompetenz zu stärken.

10.9 Aufklärung der bilingualen Spracherziehung im sozialen Kreis der Familie

Oft meinen die Eltern bilingualer Kinder es gut und möchten es allen recht machen. Das kann auch ein Hindernis für eine konsequente bilinguale Spracherziehung sein. Viele chinesische Mütter der untersuchten Familien haben während der Interviews geäussert, dass sie mit ihren Kindern nicht konsequent auf Chinesisch gesprochen hätten bzw. öfters beim Gespräch von der chinesischen Sprache in die Umgebungssprache gewechselt seien, und dies oft aus dem Grund der Anwesenheit anderer Personen, die keine chinesischen Sprachkenntnisse haben. Weiter würden sie sich in vielen Fällen auch so verhalten, selbst wenn die Gesprächsinhalte die anderen Anwesenden nicht betreffen, denn sie möchten das Empfinden anderer anwesender Personen freundlich berücksichtigen. Höflich zu sein trotz ihrer Sprachordnung ist sozusagen vielen Eltern bzw. den Elternteilen mit der Minoritätssprache der bilingualen Familien ein wichtiges Anliegen. Mit dem Sprachwechsel in die Umgebungssprache möchten sie anderen Anwesenden vor allem zeigen, dass die Gesprächsinhalte transparent sind und es im Gespräch um nichts Negatives über andere geht, so dass die anderen Anwesenden kein ungutes Gefühl haben müssen. Ausserdem könnten die Eltern dabei die Gelegenheit nutzen, dem Umfeld zu zeigen, dass sie ebenfalls über Sprachkenntnisse in der Umgebungssprache verfügen.

In einem vorherigen Abschnitt zum Thema einer konsequenten Durchführung der familiären bilingualen Spracherziehung habe ich im Rahmen der möglichen Lösungsansätze dargestellt, dass die angestrebte konsequente Durchführung angepasst werden kann, ohne die Gesamtsituation negativ zu beeinflussen. Allerdings sind dabei nur vereinzelte Ausnahme-situationen vorgesehen, konkret in Anwesenheit der Freunde, SchulkollegInnen und LehrerInnen der Kinder, sozusagen jeweils im Privaten und in der Schule im engeren Kreis der Kinder selber (abgesehen von der Familie). Es liegt auf der Hand, dass es nicht möglich

ist, den Freunden der Kinder den Sinn oder die Bedeutung einer bilingualen Spracherziehung zu erklären. Und die Schule ist einfach der Bildungsort, wo die Kinder ihre reguläre Grundausbildung in der Majoritätssprache erhalten. Wie bereits erläutert, sind die Begründungen für den Sprachwechsel von der Minoritätssprache in die Majoritätssprache in solchen Situationen gut nachvollziehbar. Wenn solche Anpassungen jedoch während der familiären bilingualen Spracherziehung nicht nur auf ein Minimum beschränkt sind, sondern beliebig vorgenommen werden, wird dieses sozusagen prinzipienlose Sprachverhalten der Eltern ein deutliches Zeichen sein für die Kinder, dass es für sie weder notwendig noch nötig ist, immer oder überhaupt mit dem betreffenden Elternteil die Minoritätssprache zu sprechen.

Für die meisten Situationen mit anderen Anwesenden beim Gespräch mit dem eigenen bilingualen Kind in der Minoritätssprache liegt eine gute Lösung meiner Ansicht nach daher in der Aufklärung der familiären bilingualen Spracherziehung im sozialen Kreis der Familie. Besonders mit den monolingualen Personen im sozialen Kreis der Familie sollte bereits am Anfang bzw. frühzeitig, womöglich vor der Geburt des Kindes, über die Zweisprachigkeit des Kindes, die Bedeutung und die (geplante) Durchführung einer familiären bilingualen Spracherziehung sowie deren voraussichtliche Schwierigkeiten offen gesprochen und diese erklärt werden. Die Eltern sollten im Vorfeld ihren sozialen Kreis vorwiegend über Folgendes aufklären: Erstens, dass sie zugunsten einer gelungenen Bilingualität ihres Kindes die familiäre bilinguale Spracherziehung durchführen werden, die für den Erfolg einer Zweisprachigkeit von entscheidender Bedeutung ist, und zweitens, für welche Strategie bzw. Methoden sie sich entschieden haben und wie diese gehandhabt werden bzw. wie diese funktionieren. Dazu sollte noch hervorgehoben werden, dass eine disziplinierte Sprachordnung bzw. ein konsequentes Sprachverhalten der Eltern unabdingbar ist, um das Ziel der familiären bilingualen Spracherziehung zu erreichen. Daher wird angestrebt und durchgeführt, dass ein Elternteil auch dann mit dem Kind in der Minoritätssprache spricht, wenn andere anwesend sind. Übrigens müsste jede bzw. jeder Erwachsene im sozialen Kreis der Familie die simple Tatsache begreifen können, dass der betreffende Elternteil in den überwiegenden Fällen der bilingualen Familien die einzige Quelle für Sprachinputs in der Minoritätssprache ist, worauf die familiäre bilinguale Spracherziehung sozusagen angewiesen ist und worauf man deswegen nicht verzichten kann. Weiter können Eltern auch ganz offen das Thema der Höflichkeit ansprechen und ihrem Umfeld offenbaren, dass dieses Anliegen ihnen zwar selbstverständlich bewusst ist, sie jedoch aus dem oben genannten Grund der Sprachinputs zur konsequenten Durchführung der Sprachtrennung die höchste Priorität

einräumen. Mit der nötigen und angemessenen Aufklärung im sozialen Kreis kann die bilinguale Familie sowohl Verständnis als auch Unterstützung erhalten, so dass sie ohne Bedenken oder Zögern beruhigter und entspannter auch in ihrem sozialen Umfeld die familiäre bilinguale Sprachziehung fortsetzen kann. Für die Personen, die zum sozialen Kreis der bilingualen Familien gehören, ist auf der anderen Seite die Situation dank der Erklärungen ebenfalls klarer und einfacher, so dass sie gut vorbereitet, ohne Einwände und schlechte Gefühle damit umgehen können. Gute und klare Kommunikationen verhindern in diesem Fall mögliche Missverständnisse im sozialen Umfeld der bilingualen Familien, die sich wiederum negativ auf die familiäre bilinguale Spracherziehung auswirken können.

10.10 Funktion der HSK-Kurse in der chinesischen Sprache

Die zusätzlichen Sprachunterrichte im Chinesischen in Form von HSK-Kursen (sowie sonstige Chinesisch-Sprachkurse an den Sprachschulen) sind zweifellos eine gute Ergänzung zur familiären bilingualen Spracherziehung für die bilingualen Kinder. Sie sind ausserdem ebenfalls hilfreich bei der bereits erwähnten Identitätsfindung dieser Kinder. Allerdings haben die Kurse nur eine begrenzte unterstützende Funktion. Die Auswirkungen bzw. Leistungen dieser ausserfamiliären Sprachangebote sind weder überzubewerten noch sind diese mit einem natürlichen Sprachbad im Herkunftsland der Sprache vergleichbar.

Eltern sollten sich darüber im Klaren sein, dass die Hauptverantwortung der bilingualen Spracherziehung ihrer Kinder bei ihnen selbst liegt. Daher sollten sie sich mit mehr Energie und Zeit für eine konsequente familiäre bilinguale Spracherziehung engagieren. Ohne die benötigten Sprachinputs und -übungen in der Familie können sich die Kinder der bilingualen Familien die eine ihrer beiden Muttersprachen nicht ersatzweise in den Sprachkursen als Erstsprache aneignen. Die ausserfamiliären Sprachunterrichte können die alltägliche familiäre Spracherziehung keinesfalls ersetzen und diese Sprachunterrichte sind auch kein Ausweg zur Rettung einer inkonsequenten familiären bilingualen Spracherziehung. Die Untersuchungs-ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben übrigens gezeigt, dass die ausserfamiliären Chinesisch-Sprachkurse, auch wenn sie den Kindern je nachdem einen regelmässigen Sprachkontakt anbieten oder die Kinder in einzelnen Fällen motivieren könnten, in der Tat die familiäre bilinguale Spracherziehung nicht ersetzen und eher eine beschränkte Unterstützung für die chinesische Sprachkompetenz der bilingualen Kinder leisten können. Ausserdem, die zwei Kinder, die über die besten chinesischen Sprachkenntnisse unter den Gleichaltrigen der untersuchten Kinder verfügten, stammen aus derselben Familie, deren Mutter am

konsequentesten die familiäre bilinguale Spracherziehung durchgeführt hat; und die Kinder haben während ihrer Sprachentwicklung bis zum Zeitpunkt der Untersuchung nie HSK-Kurse im Chinesischen besucht.

Wenn chinesische Mütter der bilingualen Familien ihren Kindern den notwendigen Sprachinput in der chinesischen Sprache innerhalb der Familie nicht ausreichend gewähren bzw. den Sprachinput nicht sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht sicherstellen können, ist es nicht realistisch, von ihnen zu erwarten, dass allein die Chinesisch-Unterrichte im Rahmen von HSK-Kursen ausserhalb der Familie eine grundlegende Verbesserung der chinesischen Sprachkompetenz der bilingualen Kinder garantieren würden bzw. einen grossen Beitrag für den Erstspracherwerb dieser Kinder in der chinesischen Sprache leisten können. Schlussendlich handelt es sich dabei um einen gesteuerten Spracherwerb und keinen natürlichen Muttersprachерwerb. Wenn die Kinder ausserdem neben diesen wenigen Sprachstunden, die in der Regel einmal pro Woche stattfinden und jeweils nur eine bis anderthalb Stunden dauern, keine (genügenden) alltäglichen Sprachkontakte bzw. -übungen in der Sprache haben können, sind die Chinesisch-Unterrichte in solchen Fällen meiner Ansicht nach auch nur ein Tropfen auf den heissen Stein.

Damit wird nicht versucht, die Rolle der zusätzlichen Chinesisch-Sprachkurse vollständig zu negieren. Diese können ihre Wirkung allerdings nur auf der Grundlage einer vorhandenen, angemessenen und effektiven familiären bilingualen Spracherziehung mit ausreichenden Sprachinputs im Chinesischen zeigen, vor allem z. B. in Bezug auf Lese- und Schreibfähigkeit oder eingehendes Lernen der Grammatik etc. Für die Wissensvermittlung in diesen Bereichen sind in der Regel ausgebildete pädagogische Fachkräfte besser geeignet.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem simultanen bilingualen Spracherwerb, daher möchte ich allen Eltern bilingualer Familien ans Herz legen, sich während der bilingualen Sprachentwicklung der Kinder darauf zu konzentrieren, wie sich ihre Kinder auf natürliche Weise die Nichtumgebungssprache als eine der beiden Muttersprachen aneignen können. Wie bereits mehrmals erläutert, spielt die individuelle familiäre Sprachförderung eine sehr grosse Rolle, um die natürliche Begabung von Kindern zu unterstützen, u. a. indem die Eltern ihr familiäres Sprachangebot bewusster und auf konkrete Bedürfnisse ihrer Kinder hin ausgestalten sollten. Diese individuelle Sprachförderung ist in einer Gruppe von mehreren

Kindern bei den HSK-Kursen einfach unrealistisch, auch wenn es dabei um eine gut ausgebildete und erfahrene pädagogische Fachkraft geht. Denn eine einzige Person kann schlicht nicht in der Lage sein, jeweils während der sehr kurzen Zeit von einer bis anderthalb Stunden einmal pro Woche ausreichend auf individuelle Situationen der Sprachkompetenz aller Kinder in der Klasse zu achten, geschweige denn sich Notizen zu machen oder dementsprechend die Sprachkurse dafür anzupassen. Kinder benötigen allgemein an ihren individuellen Interessen und emotionalen Bedürfnissen interessierte und darauf fokussierte Gesprächspartner. Im Gegensatz zu externen Fachkräften haben Eltern innerhalb der Familie die optimale Ausgangslage, ihr Kind während dessen Sprachentwicklung Schritt für Schritt zu begleiten, es dabei genauer zu beobachten, den individuellen Entwicklungsbedarf festzulegen und entsprechende Fördermassnahmen durchzuführen.

Aufgrund der Verschiedenheit der bilingualen Familien sowie der Individualität ihrer Kinder gibt es zwar kein Rezept für eine universal gültige familiäre bilinguale Spracherziehungs-methode, jedoch sind bestimmte Prinzipien und eine dementsprechende konsequente Durchführung der familiären bilingualen Spracherziehung unentbehrlich, um den simultanen bilingualen Spracherwerb sowie die zweisprachige Sprachentwicklung der Kinder effizient und effektiv fördern zu können. Wenn die Kinder mehr als eine Sprache sprechen können, ist dies nicht nur ein wertvolles Gut für die betreffenden bilingualen Familien, sondern viel mehr noch eine wertvolle individuelle Ressource und Kompetenz in der heutigen und zukünftig immer mehr globalisierten Gesellschaft. Die Sprachen eröffnen Zugänge zu den unterschiedlichen Ländern, Kulturen und Weltvorstellungen, die das Leben eines Menschen bereichern und positiv verändern können. Die Eltern der bilingualen Familien sollten ihre Kinder bei deren bilingualer Sprachentwicklung mit den natürlichen Sprachvorteilen tatkräftig und ausreichend fördern, so dass sich die Kinder für ihre Zukunft das Fenster zur Welt offenhalten können.

An dieser Stelle kann ich nicht noch mehr und ausdrücklicher hervorheben, dass die familiäre bilinguale Spracherziehung mit genügend regelmässigen und variationsreichen Sprachinputs, vor allem in der Nichtumgebungssprache, für die angestrebte harmonisierte bilinguale Sprachentwicklung und Sprachkompetenz der Kinder bilingualer Familien von entscheidender Bedeutung ist, und die grösste Verantwortung dafür sowie die Hauptaufgaben liegen eindeutig in den Händen der Eltern.

Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, einen ersten Beitrag zum Forschungsthema der Sprachkompetenz von simultan bilingual aufwachsenden Kindern in Schweizer-chinesischen Familien in der Deutschschweiz zu leisten. Die in der Arbeit untersuchten Familien mit ihren bilingualen Kindern dürften für einen grösseren Teil weiterer Familien aus den gleichen Situationen zwar charakteristisch sein, erheben allerdings freilich nicht den Anspruch, die im deutschsprachigen Raum lebenden bilingualen Kinder aus Schweizer-chinesischen binationalen Familien in ihrer Gesamtheit zu repräsentieren oder allgemein zu gelten. Für wissenschaftlich repräsentative Ergebnisse wäre eine grössere Anzahl der entsprechenden Probanden anzustreben.

Für zukünftige Studien zu diesem Thema ist es sicherlich sinnvoll, erstens ein allgemein für alle bilinguale Kinder zugeschnittenes, systematisches, standardisiertes und normiertes Testverfahren zu entwickeln, um die bilinguale Sprachkompetenz dieser Kinder zu erheben, und zweitens speziell für das Sprachpaar Deutsch-Chinesisch umfangreichere linguistische Aspekte in jeder der zwei Sprachen zu berücksichtigen, möglicherweise auch im Bereich anderer Sprachfertigkeiten neben dem Hörverstehen und dem Sprechen. Diese beiden Genannten würden den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten und sie konnten daher nicht in der Arbeit realisiert werden.

Neben der Vergrösserung bzw. Erweiterung der Anzahl der Probanden könnte die Zielgruppe nach unterschiedlichem Alter noch genauer gruppiert werden, damit die jeweiligen Untersuchungsergebnisse beispielsweise homogener innerhalb derselben Altersgruppe verglichen werden könnten. Im Rahmen von einem mehrjährigen Forschungsprojekt mit einem Projektteam wäre es auch von grossem wissenschaftlichem Interesse, die Querschnittuntersuchung mit einer Langzeituntersuchung zu kombinieren, indem man die gleichen Probanden jeweils mit einem bestimmten zeitlichen Abstand wiederholend untersucht, um die Entwicklung ihrer bilingualen Sprachkompetenz zu verfolgen.

Bezüglich der dialektalen Einflüsse auf die Sprachkompetenz in der Standardsprache könnte differenzierter untersucht werden, inwiefern Unterschiede vorhanden sind zwischen den bilingualen Kindern, die zu Hause die Standardsprache mit den Eltern sprechen und ausserhalb der Familie in der Umgebung dem Dialekt ausgesetzt sind, und denen bilingualen

Kindern, die sowohl zu Hause als auch in der Umgebung den Dialekt sprechen und in der Schule die Standardsprache lernen.

Die Thematik des bilingualen Erstspracherwerbs bleibt in der Bilingualitätsforschung nach wie vor aktuell und höchst spannend. Der Umfang in der Forschung hat sich mit der Zeit von den früheren Studien fast nur über die westeuropäischen Sprachen bzw. deren Sprachkombinationen auf weniger neuere Studien über die asiatischen Sprachen ausgeweitet. Obwohl es sich dabei zurzeit noch um eher vereinzelte Beiträge und Untersuchungen handelt, bin ich davon überzeugt, dass die Bilingualitätsforschung über die asiatischen Sprachen bzw. die Sprachkombinationen aus westeuropäischen und asiatischen Sprachen in der näheren Zukunft immer mehr an Bedeutung und Aufmerksamkeit gewinnen wird. Als Folge davon könnte dies womöglich auch der zukünftige Forschungstrend in der Bilingualitätsforschung sein – insbesondere bei der chinesischen Sprache, die sich heutzutage immer stärker verbreitet und immer grösseres gesellschaftliches Interesse gewinnt. Somit hoffe ich, mit meiner vorliegenden Arbeit noch viele weitere Studien sowie fruchtbare Diskussionen hinsichtlich dieser Thematik anzuregen.

Literaturverzeichnis

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher.* München: C.H.Beck.

Aleemi, J. (1991). *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen: Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2006). *Unterrichtssprache Hochdeutsch.* Luzern: Abgerufen von https://edudoc.ch/record/33404/files/AVS_Unterrichtssprachehochdeutsch.pdf.

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung Kanton Bern. (2013). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, HSK: Ein Leitfaden zu Organisation und Zusammenarbeit [Bericht].* Abgerufen von Erziehungsdirektion des Kantons Bern Website: https://www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20&%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf.

Arnberg, L. (1987). *Raising children bilingually: The pre-school years.* Clevedon: Multilingual Matters.

Arnberg, L., & Arnberg, P. (1992). Language awareness and language separation in the young bilingual child. In R. Harris (Hrsg.), *cognitive processing in bilinguals* (S. 475-500). Amsterdam: North-Holland.

Arnberg, L., & Arnberg, P. (1985). The relation between code differentiation and language mixing in bilingual three- to four-year-old children. *Bilingual Review* (12), 20-32.

Auer, P., & Li, W. (2007). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In P. Auer, & W. Li (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (S. 1-12). Berlin: De Gruyter.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Bristol: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals.* Clevedon etc.: Multilingual Matters LTD.

Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The One-Parent-One-Language approach.* Clevedon: Multilingual Matters.

Basnight-Brown, D., & Altarriba, J. (2007). Code-switching and code-mixing in bilinguals: Cognitive, developmental and empirical approaches. In A. Ardila, & E. Ramos (Hrsg.), *Speech and Language Disorders in Bilinguals* (S. 69-89). New York: Nova Science.

Bauer, H. (1980). Wie den St. Gallern der Schnabel gewachsen ist. In R. Christ (Hrsg.), *Schweizer Dialekte* (2. Auflage, S. 156-163). Basel: Birkhäuser Basel.

Baur, A. (1983). *Was ist eigentlich Schweizerdeutsch?* Winterthur: Gemsberg-Verlag.

Berg, M., Berkemeier, A., Funke, R., Glück, C., Hofbauer, C., & Schneider, J. (2010). *Sprachliche Heterogenität in der Sprachheil- und der Regelschule. Abschlussbericht.* Landesstiftung Baden-Württemberg: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-funke/SprachlicheHeterogenitaet-Abschlussbericht.pdf.

Bernardini, P. (2004). *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua : Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP* (Vol. 71). Lund: Études Romanes de Lund.

Berthele, R. (2004). Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen: Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In H. Christen (Hrsg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum* (S. 111-136). Wien: Edition Praesens.

Berweger, S., & Moser, U. (2005). Erfahrungen in Vorschuleinrichtungen und Freizeitgestaltung nach sozialer und kultureller Herkunft. In U. Moser, M. Stamm , & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 104-121). Aarau: Sauerländer.

Bewer, F. (2004). Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. *ZAS Papers in Linguistics , 33*, 87–140. https://d-nb.info/1098530357/34.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt. (2016). *Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) in der Zürcher Volksschule: Zusammenfassender Bericht 2016.* Abgerufen von https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fachbereiche_module/sprachen_ab2018_19/heimatliche_sprache_kultur_hsk/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/125_1489676057728.spooler.download.1489675936777.pdf/Kantonaler+Bericht+HSK.pdf.

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt. (2019). *Informationen zum Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) [Broschüre].* Abgerufen von https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schule_und_umfeld/eltern/uebersetzungen/hsk_elterninformation/HSK_Informationen%20für%20Eltern%20und%20weitere%20Interessierte_aktualisiert.pdf.spooler.download.1565251018823.pdf/HSK_Informationen+für+Eltern+und+weitere+Interessierte_aktualisiert.pdf.

Bittner, A., & Köpcke, K.-M. (2010). Ich würde, wenn ich wüsste, dass ich könnte ... : Der deutsche Konjunktiv zwischen Synthese und Analyse. In D. Bittner, & L. Gaeta (Hrsg.),

Kodierungstechniken im Wandel: Das Zusammenspiel von Analytik und Synthese im Gegenwartsdeutschen (S. 23-46). Berlin: De Gruyter.

Blühdorn, H. (2009). Referentielle und nicht-referentielle Gebrauchsweisen von Nominalgruppen im Deutschen. In L. Cirko, M. Grimberg, & A. Tworek (Hrsg.), *DPG im Kreuzfeuer. Akten der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 10.-12.09.2007* (S. 25-41). Dresden: Neisse.

Blaschitz, V. (2014). *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.* Münster: Waxmann.

Bogdain, K. (1989). Zweisprachige Erziehung in der Familie. In G. Kegel, T. Arnhold, K. Dahlmeier, G. Schmid, & B. Tischer (Hrsg.), *Sprechwissenschaft & Psycholinguistik 3: Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 229-255). Westdeutscher Verlag.

Burger, H., & Häcki Buhofer, A. (Eds.). (1994). *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache.* Bern: Peter Lang.

Bussmann, H. (Hrsg.). (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (4. Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner.

Cantone, K. (2007). *Code-switching in bilingual children.* Dortrecht: Springer.

Chao, Y. (1968). *A grammar of spoken chinese.* Berkeley, LA: University of California Press.

Cheng, Y. (1988). *Deutsche und chinesische Bewegungsverben: Ein sprachdidaktischer Vergleich ihrer Semantik und Valenz.* Berlin: de Gruyter.

Chilla, S. (2019). Spracherwerbsverzögerung - Spracherwerbsstörung. In S. Jeuk, & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch.* (S. 71-96). Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110418712-004.

Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen - Störungen - Diagnostik* (2. Auflage). München: Reinhardt.

Christ, H. (1998). Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, S. Graap, & G. List (Hrsg.), *Über Mehrsprachigkeit* (S. 337-360). Tübingen: Stauffenberg.

Christen, H. (2019). Alemannisch in der Schweiz. In J. Herrgen, & J. E. Schmidt (Hrsg.), *Sprache und Raum: Ein internationales Handbuch der Sprachvariation (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft)* (Vol. 30.4, S. 246-279). Berlin: De Gruyter.

Christen, H. (2005). Die Deutschschweizer Diglossie und die Sprachendiskussion. In S. A.-u. Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Sprachendiskurs in der Schweiz: vom Vorzeigefall zum Problemfall?* (S. 87-98). Bern: SAGW.

Christen, H. (2004). Vorwort: Vom Wissen um die soziale Komponente arealer Sprachvariation zu ihrer Erforschung. In H. Christen (Hrsg.), *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der*

Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen. Marburg an der Lahn (S. 7-20). Wien: Edition Praesens.

Christen, H., Glaser, E., & Friedli, M. (Hrsg.). (2013). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz* (5. Auflage). Frauenfeld: Huber.

Christen, H., Guntern, M., Hove, I., & Petkova, M. (2010). *Hochdeutsch in aller Munde: Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz.* Stuttgart: Franz Steiner.

Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse: Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter.* Berlin: Marhold.

Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache: Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Clahsen, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern.* Tübingen: Narr.

Coray, R., & Bartels, L. (2017). *Schweizerdeutsch und Hochdeutsch in der Schweiz: Analyse von Daten aus der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Corbett, G. (2000). *Number.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a crowd? Acquiring portuguese in a trilingual environment.* Clevedon: Multilingual Matters.

Crystal, D. (2003). *English as a global language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Döpke, S. (1998). Competing language structures: The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language , 25*, 555-584.

Döpke, S. (1992). *One Parent – One Language: An interactional approach.* Amsterdam: John Benjamins.

Dannenbauer, F. (2009). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder* (3. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.

David, A., & Li, W. (2008). Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education* (11), 1-21.

De Houwer, A. (2009a). *An introduction to bilingual development.* Bristol: Multilingual Matters.

De Houwer, A. (2009b). *Bilingual first language acquisition.* Clevedon: Multilingual Matters.

De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In P. Fletcher, & B. MacWhinney (Hrsg.), *The Handbook of Child Language* (S. 219-250). Oxford: Blackwell.

De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. Kroll, & A. De Groot (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (S. 30-48). Oxford: Oxford University Press.

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* (28), 411-424.

De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study.* Cambridge: Cambridge University Press.

de Jong, E. (1986). *The bilingual experience: A book for parents.* Cambridge: Cambridge University Press.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles.* Paris: Didier.

Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study.* Oxford: Oxford University Press.

Deuchar, M., & Quay, S. (1998). One vs. two systems in early bilingual syntax: Two versions of the question. *Bilingualism: Language and Cognition , 1*, 231-243.

Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2014b). *Heimatliche Sprache und Kultur HSK: Umsetzungshilfe für Schulleitungen, HSK-Trägerschaften, Lehrpersonen und Behörden [Broschüre].* Abgerufen von https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/foerderangebote/schulung_fremdsprachiger/hsk_umsetzungshilfe.pdf?la=de-CH.

Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2014a). *Unterrichtssprache Hochdeutsch [Bericht].* Abgerufen von https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/faecher_wost_lehrmittel/faecher/Primar/unterrichtssprache_hochdeutsch.pdf?la=de-CH&hash=6F0CA159A067503CEDA9BAADCD76B35DD113E5FA.

Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2020). *Unterrichtssprache: Mundart und Standardsprache.* Luzern: Abgerufen von https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/faecher_wost_lehrmittel/faecher/Primar/unterrichtssprache_mundart_standardsprache.pdf?la=de-CH&hash=C8BF0E1B83A065471DB17D8D7DFC743200371229.

Dieser, E. (2009). *Genuserwerb im Russischen und Deutschen: Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen.* München: Sagner. doi: 10.3726/b12030.

Duden. (2015). *Das Aussprachewörterbuch: Aussprache und Betonung von über 132000 Wörtern und Namen* (7. Auflage). (Dudenredaktion) Berlin: Bibliographisches Institut.

Duden. (2019). *Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (9. Auflage). (Dudenredaktion) Berlin: Bibliographisches Institut.

Dunn, L., & Dunn, D. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4th ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

EDA. (18.12.2019). *Sprachen: Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA)*. https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen.html

Eisenberg, P. (2005). Das Verb als Wortkategorie des Deutschen: Zum Verhältnis von synthetischen und analytischen Formen. In C. Knobloch, & B. Schaeder (Hrsg.), *Wortarten und Grammatikalisierung: Perspektiven in System und Erwerb* (S. 21-41). Berlin: de Gruyter.

Fischer, L. (1989). *Luzerndeutsche Grammatik: Ein Wegweiser zur guten Mundart.* Hitzkirch: Comenius-Verlag.

Fuß, S., & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Auflage). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Fuchs, A., & Bindel, W. (2012). Sprache und Sprachverstehen - eine sprachspezifische Konzeption. In H. Günter, & W. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 165-198). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gawlitzek-Maiwald, I., & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics , 34*, 901-926.

Genesee , F., Nicoladis , E., & Paradis , J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language , 22*, 611-631.

Genesee, F. (1989). Early bilingual language development: One language or two? *Journal of Child Language , 16*, 161-179.

Giudici, A., & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz.* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige.* München: Elsevier.

Glück, H. (Hrsg.). (2010). *Metzler Lexikon Sprache* (4. Auflage). Stuttgart: J. B. Metzler.

Goddard, C. (2005). *The languages of East and Southeast Asia: An introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Goodz, N. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Journal of Infant Mental Health , 10*, 25-44.

Grinevald, C. (2000). A morphosyntactic typology of classifiers. In G. Senft (Hrsg.), *System of Nominal Classification* (S. 50-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Grosjean, F. (2013a). Bilingual and Monolingual Language Modes. In C. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* Hoboken: Blackwell Publishing. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0090.

Grosjean, F. (2010a). *Bilingual: Life and reality.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2013b). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean, & P. Li (Hrsg.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (S. 5-25). Chichester: Wiley-Blackwell.

Grosjean, F. (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider, & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 161-184). Luzern: SZH/SPC.

Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. In R. Asher, & J. Simpson (Hrsg.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (S. 1656-1660). Oxford: Pergamon Press.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism.* Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The Bilingual is not two Monolinguals in one person. *Brain and Language* (36), 3-15.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals.* Oxford: Oxford University Press.

Grosjean, F. (2010b). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In M. Cruz-Ferreira (Hrsg.), *Multilingual Norms* (S. 19-31). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Grosjean, F. (2016). The complementarity principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán, & J. Treffers-Daller (Hrsg.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (S. 66-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2010). *Sprachenpolitik und Bildungsstrategien in der Schweiz.* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Abgerufen von https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/staffpaper/staffpaper_1_sprachenpolitik.pdf.

Höhle, B. (2010). Multilingualismus im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In D. BMBF, Ö. BMUKK, & S. EDK (Hrsg.), *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Massnahmen und Konsequenzen* (S. 31-69). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

Häcki Buhofer, A., & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch Lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren.* Stuttgart: Franz Steiner.

Hägi, S., & Scharloth, J. (2005). Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistik online , 24* (3), https://doi.org/10.13092/lo.24.636.

Haas, W. (2005). Definitionen und historische Einordnung. In *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz - Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion* (S. 14-20). Lenzburg: Forum Helveticum.

Haas, W. (2000). Die deutschsprachige Schweiz. In H. Bickel, & R. Schläpfer (Hrsg.), *Die viersprachige Schweiz* (S. 57-138). Aarau: Sauerländer.

Haas, W. (2006). Die Schweiz. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, & P. Trudgill (Hrsg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (Bd. 3, S. 1772-1787). Berlin: de Gruyter.

Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore: Brookes.

Hauser, S. (2005). *Wie Kinder Witze erzählen: Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten.* Bern: Peter Lang.

Heimatverein Gutmadingen. (2008). *Alemannisches Mundartwörterbuch.* Diepenau: Göttert-Verlag.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école.* Paris: L'Harmattan.

Hentschel, E. (Hrsg.). (2010). *Deutsche Grammatik.* Berlin: de Gruyter.

Hentschel, E., & Weydt, H. (2013). *Handbuch der deutschen Grammatik* (4. Auflage). Berlin: de Gruyter.

Heredia, R., & Altarriba , J. (2001). Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch? *Current Directions in Psychological Science* (10), 164-168.

Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism.* London: Longman.

Hove, I. (2002). *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz.* Tübingen: Max Niemeyer.

Hulk, A., & Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* (3), 227-244.

Ineichen, G. (1991). *Allgemeine Sprachtypologie: Ansätze und Methoden* (2. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Itani-Adams, Y. (2013). *One child, two languages: Acquisition of Japanese and English as bilingual first languages.* München: Lincom.

Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. Atkinson, & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (S. ix-xvi). Cambridge: Cambdridge University Press.

Köller, W. (1988). *Philosophie der Grammatik: Vom Sinn grammatischen Wissens.* Stuttgart: Metzler.

Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics , 34*, 927-954.

Köppe, R. (1997). *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb: Französisch-Deutsch.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Köppe, R., & Meisel, J. (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy, & P. Muysken (Hrsg.), *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching* (S. 276-301). Cambridge: Cambridge University Press.

Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Liguistik 1* , 1–28.
Kammermeyer, G., Martschinke, S., & Drechsler, K. (2006). Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgekindern in der Grundschule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 140- 155). Wiesbaden: SV Verlag für Sozialwissenschaften.

Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (1995). *Zweisprachige Kindererziehung.* Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie 3: Sprache* (Bd. 3, S. 537-570). Göttingen: Hogrefe.

Klein, W., Li, P., & Hendrik, H. (2000). Aspect and assertion in Mandarin Chinese. *Natural Language & Linguistic Theory* (18), 723-770.

Kuchenbrandt, I. (2008). *Cross-linguistic influences in the acquisition of grammatical gender? (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 86).* Universität Hamburg.

Kupisch, T. (2006). *The acquisition of determiners in bilingual German-Italian and German-French children.* München: Lincom Europa.

Löbel, E. (2009). Numerus. In E. Hentschel, & P. Vogel (Hrsg.), *Deutsche Morphologie* (S. 260-270). Berlin: de Gruyter.

Lötscher, A. (2017). *Areale Diversität und Sprachwandel im Dialektwortschatz: Untersuchungen anhand des Sprachatlas der deutschen Schweiz.* Stuttgart: Franz Steiner.

Lötscher, A. (1983). *Schweizerdeutsch: Geschichte, Dialekte, Gebrauch.* Stuttgart: Huber Frauenfeld.

Lanza , E. (1992). Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language , 19*, 633-658.

Lanza, E. (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective.* Oxford: Clarendon Press.

Leist-Villis, A. (2004). *Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke - Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch.* Münster: Waxmann.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language.* New York: John Wiley & Sons.

Leopold, W. (1970). *Speech development of a bilingual child.* New York: AMS Press (originale Werke publiziert 1939-1949).

Leopold, W. (1949a). *Speech development of a bilingual child. A linguistic's record III: Grammar and general problems in the first two years.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Leopold, W. (1949b). *Speech development of a bilingual child. A linguistic's record IV: Diary from age 2.* New York: AMS Press.

Leseman, P., & Van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy development . In S. Neuman, & D. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literacy Research* (Bd. 2, S. 211-228). New York: The Guilford Press.

Letts, C. (2013). What are the building blocks for language acquisition? Underlying principles of assessment for language impairment in the bilingual context. In V. Mueller Gathercole (Hrsg.), *Solutions for the Assessment of Bilinguals* (S. 36-56). Bristol: Multilingual Matters.

Li, C., & Thompson, S. (1989). *Mandarin Chinese: A functional reference grammar.* Berkeley: University of California Press.

Li, W. (2000). Dimensions of bilingualism. In W. Li (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 3-25). London, NY: Routledge.

Lippert, S. (2010). *Sprachumstellung in bilingualen Familien: Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien.* Münster: Waxmann.

Müller, N. (2011). Der bilinguale Erstspracherwerb. In S. Buttaroni (Hrsg.), *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen* (S. 209-243). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Müller, N., & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition* (4), 1-21.

Müller, N., Cantone, K., Kupisch, T., & Schmitz, K. (2001). Das mehrsprachige Kind: Italienisch - Deutsch. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit , 16*, 1-42.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K., & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Mackey, W. (2000). The description of bilingualism. In W. Li (Hrsg.), *The Bilingualism Reader* (S. 26-54). London: Routledge.

Magaña, D. (2018). Code-Switching. In J. Altarriba, & R. R. Heredia (Hrsg.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes* (S. 317-332). New York: Routledge.

Mahlstedt, S. (1996). *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien: Eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Marian, V. (2018). Bilingual research methods. In J. Altarriba, & R. Heredia (Hrsg.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes* (S. 12-36). New York: Routledge.

McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood.* Hillsdale, NY: John Wiley & Sons.

Meisel, J. (1994). Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition , 16*, 413-439.

Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam, & L. Obler (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss* (S. 13-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Meisel, J. M. (1990). INFL-ection: Subjects and subject-verb agreement. In J. M. Meisel (Hrsg.), *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children (Studies on Language Acquisition SOLA 10)* (S. 237-300). Berlin: De Gruyter.

Meisel, J. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb.Formen.Förderung* (S. 93-113). Tübingen: Attempto.

Meisel, J. (2004). The bilingual child. In T. Bhatia, & W. Ritchie (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism* (S. 91-113). Oxford: Blackwell.

Meisel, J. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz, & F. Genesee (Hrsg.), *Trends in Bilingual Acquisition* (S. 11-41). Amsterdam: Benjamins.

Meisel, J. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics , 24*, 123-183.

Meisel, J. (2003). *Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration.* Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Mills, A. E. (1986). *The acquisition of gender: A study of English and German.* Berlin: Springer. https://pure.uva.nl/ws/files/1894686/27859_TheAcquisitionofGender.pdf.

Milroy, L., & Muysken, P. (1995). Introduction: code-switching and bilingualism research. In L. Milroy, & P. Muysken (Hrsg.), *One Speaker, Two Languages: Cross-*

Disciplinary Perspectives on Code-Switching (S. 1-14). Cambridge : Cambridge University Press.

Montrul, S. (2016). Dominance and proficiency in early and late bilingualism. In C. Silva-Corvalán, & J. Treffers-Daller (Hrsg.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (S. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.

Moser, U., Bayer, N., Tunger, V., & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern: Schlussbericht.* Zürich, Bern: Schweizerischer Nationalfonds. http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56_schlussbericht_moser.pdf.

Mueller Gathercole, V. C. (2013a). Assessment of bilinguals: Innovative solutions. In V. Mueller Gathercole (Hrsg.), *Solutions for the assessment of bilinguals* (S. 1-9). Bristol: Multilingual Matters.

Mueller Gathercole, V. C. (Hrsg.). (2013b). *Issues in the Assessment of Bilinguals.* Bristol: Multilingual Matters.

Mueller Gathercole, V., Thomas, E., Roberts, E., Hughes, C., & Hughes, E. (2013). Why assessment needs to take exposure into account: Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. In V. Mueller Gathercole (Hrsg.), *Issues in the Assessment of Bilinguals* (S. 20-55). Bristol: Multilingual Matters.

Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of Code-mixing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: Grammatical structure in Codeswitching.* Oxford: Clarendon Press.

Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). Word awareness in second language learners and bilingual children. *Language Awareness* (5), 80-90.

Nitsch, C. (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb.Formen.Förderung* (S. 47-68). Tübingen: Attempto.

Oláh, A. (1998). *Neurolinguistische Aspekte der dysgrammatischen Sprachstörung bei Kindern.* Tübingen: Narr.

Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer, & W. Li (Hrsg.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (S. 15-44). Berlin: De Gruyter.

Paradis, J., & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition , 18*, 1-25.

Pasch, R., Brausse, U., Breindl, E., & Hermann Wassner, U. (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren: Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische*

Merkmale der deutschen Satzverknüpfer (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin: de Gruyter.

Pearson, B. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism , 2* (3), 347-372.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics* (18), 41-58.

Perrig, G. (2018). *Kasussynkretismus im Alemannischen: Zum Zusammenfall von Nominativ und Akkusativ in der Schweiz und in den angrenzenden Dialektregionen.* Stuttgart: Franz Steiner.

Petersen, J. (1988). Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics , 26*, 479-493.

Pfaff, C. (2001). The development of co-constructed narratives by Turkish children in Germany. In L. Verhoeven, & S. Strömqvist (Hrsg.), *Narrative development in a Multilingual Context* (S. 153-188). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sibil.23.

Pfaff, C. (1992). The issue of grammaticalization in early German second language. *Studies in Second Language Acquisition* (14), 273-296.

Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. *DIPF informiert* (11), 8-11.

Riehl, C. (2004). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr.

Rizzi, S. (2013). *Der Erwerb des Adjektivs bei bilingual deutsch-italienischen Kindern.* Tübingen: Narr.

Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barrett (Hrsg.), *The Development of Language* (S. 251-276). London: University College London Press.

Romaine, S. (1989). *Bilingualism.* Oxford: Blackwell.

Romaine, S. (1996). Bilingualism. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 571–601). New York: Academic Press.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue.* Paris: Champion.

Ruberg, T. (2013). *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens.* Clevedon: multilingual Matters.

Saunders, G. (1982). *Bilingual children: Guidance for the family.* Clevedon: Multilingual Matters.

Saville-Troike, M. (1987). Dilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code. *Linguistics , 25*, 81-106.

Schmeisser, A., Hager, M., Gil, L., Jansen, V., Geveler, J., Eichler, N., et al. (2016). Related but different: The two concepts of language dominance and language proficiency. In C. Silva-Corvalán, & J. Treffers-Daller (Hrsg.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (S. 36-65). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzähen lernen: Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland.* Tübingen: A. Francke.

Schmitz, K. (2006). *Zweisprachigkeit im Fokus: der Erwerb der Verben mit zwei Objekten durch bilingual deutsch-französisch und deutsch-italienisch aufwachsende Kinder.* Tübingen: Narr.

Siebenhaar, B. (2000). *Sprachvariation, Sprachwandel und Einstellung: Der Dialekt der Stadt Aarau in der Labilitätszone zwischen Zürcher und Berner Mundartraum .* Stuttgart: Franz Steiner.

Siebenhaar, B., & Vögeli, W. (27.4.2010). *Mundart und Hochdeutsch im Vergleich.* http://www.uni-leipzig.de/~siebenh/pdf/Siebenhaar_Voegeli_iPr.pdf

Siebenhaar, B., & Wyler, A. (1997). *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz.* Zürich: Pro Helvetia.

Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (2016). Digging into dominance: A closer look at language dominance in bilinguals. In C. Silva-Corvalán, & J. Treffers-Daller (Hrsg.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (S. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Silva-Corvalan, C. (2003). Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition. In S. Montrul, & F. Ordonez (Hrsg.), *Linguistic therory and language development in Hispanic languages.* Somerville, MA: Cascadilla Press.

Smith, M. (1931). A study of five bilingual children from the same family. *Child Development* (2), 184-187.

Smith, M. (1935). A study of the speech of eight bilingual children of the same family. *Child Development* (6), 19-25.

Steinig, W., Betzel, D., Geider, F., & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002.* Münster: Waxmann.

Streck, T. (2019). Alemannisch in Deutschland. In J. Herrgen, & J. E. Schmidt (Hrsg.), *Sprache und Raum: Ein internationales Handbuch der Sprachvariation (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft)* (Bd. 30.4, S. 206-245). Berlin: De Gruyter.

Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch.* Weinheim: Beltz.

Szagun, G., Stumper, B., Sondag, N., & Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. *Journal of Child Language , 34*, 445–471. https://doi.org/10.1017/S0305000906007951.

Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children.* Berlin: Springer-Verlag.

Thomas, E., Cantone, K., Schiemenz, S., & Shadrova, A. (2013). Cross-linguistic influence and patterns of acquisition: The emergence of gender and word order in German Welsh bilinguals. In E. Thomas, & I. Mennen (Hrsg.), *Unravelling Bilingualism: A Cross-Disciplinary Perspective* (S. 41-62). Clevedon: Multilingual Matters.

Timmermann, W. (2005). *Tempusverwendung in chinesisch-deutscher Lernersprache: Eine Analyse auf sprachenvergleichender Basis.* Münster: Waxmann.

Tracy, R. (2005). Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. In T. Guldiman, & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 59-76). Münster: Waxmann.

Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs.* Tübingen: Gunter Narr.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Auflage ed.). Tübingen: Francke.

Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie 3: Sprache* (Bd. 3, S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.

Treffers-Daller, J. (2016). Language dominance: The construct, its measurement and operationalization. In C. Silva-Corvalán, & J. Treffers-Daller (Hrsg.), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (S. 235-265). Cambridge: Cambridge University Press.

Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke , U., & Motsch, H.-J. (2016). Der Dativerwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. *Logos (Die Fachzeitschrift für akademische Sprachtherapie und Logopädie)* (3), 176-190.

Urech, C., Schiess, I., & Stucki, V. (2005). *Binational? Genial!* Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Verhoeven, L., & Aarts, R. (1998). Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In A. Yücesan , & L. Verhoeven (Hrsg.), *Literacy Development in a Multilingual Context* (S. 111-113). London: Lawrence Erlbaum.

Vogel, P. (2006). *Das unpersönliche Passiv: Eine funktionale Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen und seiner historischen Entwicklung* (Bd. 80). Berlin, New York: de Gruyter.

Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language , 5*, 311-326.

Wandruszka, M. (1987). Die Muttersprache als Wegbegleiterin zur Mehrsprachigkeit. In E. Oksaar (Hrsg.), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Sociocultural perspectives of multilingualism and language acquisition* (S. 39-53). Tübingen: Gunter Narr.

Wang, X.-l. (2008). *Growing up with three languages: Birth to eleven.* Bristol: Multilingual Matters.

Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. In E. Bialystok (Hrsg.), *Language Processing in Bilingual Children* (S. 25-48). Cambridge: Cambridge University Press.

Weinrich, H. (2001). *Tempus: Besprochene und erzählte Welt* (6. Auflage). München: C. H. Beck.

Wiessmeier, B. (2014a). *Abschlussbericht: Forschungsprojekt „Bikulturelle Paarbeziehungen und Familien in einem globalisierten Deutschland".* Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Hochschule Berlin e. V., Berlin. https://www.inib-berlin.de/images/doc/bericht_bikulturell.pdf.

Wiessmeier, B. (2014b). Bikulturelle Partnerschaften in Deutschland - Eine empirische Untersuchung zu Paaren, Experten und Eltern. In B. Wiessmeier, K. Jacobs, & Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hrsg.), *Paarbeziehungen. Bikulturalität. Globalisierung* (S. 35-142). Berlin: LIT Verlag.

Willi, U. (1996). *Die segmentale Dauer als phonetischer Parameter von 'fortis' und 'lenis' bei Plosiven im Zürichdeutschen: Eine akustische und perzeptorische Untersuchung.* Stuttgart: Franz Steiner.

Wolff, H. (2000). Language and society. In B. Heine, & N. Derek (Hrsg.), *African Languages: An Introduction* (S. 298-347). Cambridge: Cambridge University Press.

Wu, J.-S., & Kuo, J.-C. (2010). Future and modality: A preliminary study of jiang, hui, yao and yao ... le in Mandarin Chinese. In L. Clemens, & C.-M. Liu (Hrsg.), *Proceedings of the 22nd North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-22) and the 18th International Conference on Chinese Linguistics (IACL-18)* (Bd. 2, S. 54-71). Harvard University, Cambridge, MA.

Xu, Z., Yao, K., Chen, H., Gao, N., & Zhang, J. (Hrsg.). (2003). *Das Neue Chinesisch-Deutsche Wörterbuch.* Beijing: Commercial Press.

Yamamoto, M. (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study.* Clevedon: Multilingual Matters.

Yip, M. (1980). The tonal phonology of Chinese. Cambridge, MA, USA: Massachusetts Institute of Technology. https://www.researchgate.net/publication/36105623_The_tonal_phonology_of_Chinese.

Yip, V. (2013). Simultaneous language acquisition. In F. Grosjean, & P. Li (Hrsg.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (S. 119-136). Chichester: Wiley-Blackwell.

Yip, V., & Matthews, S. (2007). *The bilingual child: Early development and language contact.* Cambridge: Cambridge University Press.

中国社会科学院语言研究所, 中国社会科学院民族学与人类学研究所, & 香港城市大学语言资讯科学研究中心. (2012). *中国语言地图集 [Language Atlas of China]* (2. Auflage). Beijing: Commercial Press.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sprachliche Meilensteine bilingualer Kleinkinder (Nach De Houwer 2009a, S. 5) *24*
Tabelle 2: Relativsatz-Syntax im Schweizerdeutschen (in Anlehnung an Haas, 2000 & Lötscher, 1983. Eigene Darstellung) *123*
Tabelle 3: Eckdaten der Untersuchungsteilnehmer *146*
Tabelle 4: Länge der Aufnahmen *149*
Tabelle 5: Muttersprache der Eltern *153*
Tabelle 6: Die familiäre Sprachumgebung der bilingual aufwachsenden Kinder *154*
Tabelle 7: Sprachkenntnisse der Eltern in der Muttersprache ihres Partners/ihrer Partnerin *155*
Tabelle 8: Bildungshintergrund der Eltern *155*
Tabelle 9: Beruf der Eltern zum Zeitpunkt der Untersuchung *156*
Tabelle 10: Anzahl der Kinder der Familien *158*
Tabelle 11: Geburtsort der Kinder und wichtige Lebensabschnitte bzgl. des Spracherwerbs *159*
Tabelle 12: Haben die Eltern vor der Geburt des Kindes über die familiäre zweisprachige Spracherziehung diskutiert? *174*
Tabelle 13: Sprachen zum Kommunizieren unter den Eltern (Elternsprachen) *187*
Tabelle 14: Von den bilingualen Kindern genutzte Sprachen ausserhalb der Familie *194*
Tabelle 15: Untersuchungsergebnisse im deutschen Test (✓steht für richtig und ✗ steht für falsch geantwortet) *206*
Tabelle 16: Bewertung der mündlichen Sprachproduktion der untersuchten bilingualen Kinder in der deutschen Sprache (in Anlehnung an © ALP/Multiplikatoren, ISB, Mayrhofer) *208*
Tabelle 17: Untersuchungsergebnis des chinesischen Tests (✓steht für richtig und ✗ für falsch geantwortet) *228*
Tabelle 18: Richtigkeitsraten beim chinesischen Test *229*
Tabelle 19: Bewertung der mündlichen Sprachproduktion der untersuchten bilingualen Kinder in der chinesischen Sprache (in Anlehnung an © ALP/Multiplikatoren, ISB, Mayrhofer) *230*

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eheschliessende in der Schweiz nach Staatsangehörigkeit in Prozentsatz (Quelle: BFS-BEVNAT, 2020) *12*
Abbildung 2: Ständige chinesische Wohnbevölkerung (1980-2018) in der Schweiz (Quellen: PETRA (1980-2009), STATPOP (ab 2010), BFS, 2019. Eigene Darstellung). *14*
Abbildung 3: Einwanderung der ständigen chinesischen Wohnbevölkerung in die Schweiz (Quelle: STATPOP, BFS, 2019. Eigene Darstellung) *15*
Abbildung 4: Binationale Eheschliessungen in der Schweiz (1991-2018) zwischen SchweizerInnen und ChinesInnen (Quelle: BEVNAT, BFS, 2019. Eigene Darstellung) *16*
Abbildung 5: Verhältnis zwischen der Dominanz und der Kompetenz (Montrul, 2016, S. 17). *40*
Abbildung 6: Tondiagramm im Chinesischen (In Anlehnung an Chao (1968, S. 26), vgl. auch Li & Thompson, 1989, S. 6-9) *80*
Abbildung 7: Unterschiedlicher Gebrauch der beiden Sprachen im Alltag der Kinder *197*