

# Mehrsprachigkeit früh fördern – Anforderungen an ganz besondere Sprachlernmaterialien

Lehrzentrum Sprachen und Kulturen der Technischen Universität Dresden

Multimediales Sprachlernzentrum

01062 Dresden

Telefon: +49 351 463-31645

Fax: +49 351 463-37218

*Antje Neuhoff*

([antje.neuhoff@tu-dresden.de](mailto:antje.neuhoff@tu-dresden.de))

*Karin Schöne*

([Karin.Schoene@tu-dresden.de](mailto:Karin.Schoene@tu-dresden.de))

*Ewa Zschäbitz*

([Ewa\\_Irena.Zschaebitz@tu-dresden.de](mailto:Ewa_Irena.Zschaebitz@tu-dresden.de))

*Franziska Knur*

([Franziska.Knur@mailbox.tu-dresden.de](mailto:Franziska.Knur@mailbox.tu-dresden.de))



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

# **Mehrsprachigkeit früh fördern – Anforderungen an ganz besondere Sprachlernmaterialien**

This paper presents the results of a survey on bilingual language learning, conducted by the Centre of Languages and Cultures at Dresden University of Technology. The survey was aimed at Czech, Polish and Lithuanian parents and teachers of bilingual children living in the surrounding cultures of Germany, France and Great Britain. The study was conducted to gain insights into the bilingual language acquisition process and specific language learning problems of the target group in order to develop tailor-made teaching and learning materials that will be accessible via an online-platform. Following an introduction on bilingualism and factors that influence its development, this paper summarises the survey's findings, e.g. the motivation for children and parents to learn the language of the country of origin, speaking and code-switching habits, language acquisition methods and specific language difficulties of the target group.

## 1. Das Projekt und seine Ziele

Das Lehrzentrum Sprachen und Kulturen (LSK), die zentrale wissenschaftliche Einrichtung für den Fremdsprachenerwerb an der Technischen Universität (TU) Dresden, koordiniert im Zeitraum 2011 – 2013 ein EU-Förderprojekt im Programm für lebenslanges Lernen (Schwerpunktaktivität 2 – Sprachen). Das Projektkonsortium besteht neben dem LSK aus sechs weiteren europäischen Partnern, vorrangig Universitäten und gemeinnützigen Vereinigungen, die sich in der Bildungsarbeit für bilinguale Familien und Kinder engagieren.

Das Projekt *HEUROPA!* knüpft an die universitäre Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeit an. Die Zielgruppe sind mehrsprachige Familien in den großen europäischen Einwanderungsländern, in denen mindestens ein Elternteil Tschechisch, Polnisch oder Litauisch als Muttersprache spricht und diese auf natürliche Weise seinem Kind vermittelt. Es wurde beobachtet, dass die genannten Sprachen für die Kinder oftmals zur schwächeren Sprache werden, weil sie in den gemischten Familien nicht konsequent gesprochen werden. Auch die Bildungseinrichtungen des Gastlandes verkennen oftmals das Potential, das bilinguale Kinder für das Erlernen weiterer Sprachen und als Mittler zwischen zwei Kulturen mitbringen. Sie bieten nicht ausreichend Möglichkeiten zur Förderung der Herkunftssprachen bzw. versäumen es, die allgemein hohe Sprachkompetenz zweisprachig aufwachsender Kinder anzuerkennen und zu nutzen.

Das Projektteam möchte daher ein Selbstlernportal entwickeln, das Kindern mit interaktiven Sprachspielen profundere Kenntnisse der schwachen Sprache und Spaß am Lesen, Sprechen und Schreiben vermittelt. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sollen eingeladen werden, die Kinder dabei zu begleiten. Eine didaktische Filterfunktion wird dabei das gezielte Auswählen von Lerninhalten ermöglichen. Die entstehenden Aufgaben richten sich speziell an den Bedürfnissen der Zielgruppe aus und greifen den Ansatz des spielerischen Lernens auf, mit dem das Projektteam bereits Erfahrungen sammelte, z.B. bei der Entwicklung eines interaktiven Sprachlernspiels auf DVD für Tschechisch, Polnisch und Deutsch.<sup>1</sup>

Dieser Artikel stellt die Ergebnisse einer eigens für das Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse vor. Im Folgenden wird die Notwendigkeit und der Nutzen für die Bearbeitung spezifischer Sprachprobleme bilingual aufwachsender Kinder vorgestellt und auf die Besonderheiten des bilingualen Spracherwerbs eingegangen, die bei der Entwicklung von Sprachlernmaterialien für die spezielle Zielgruppe zu berücksichtigen sind. Zuvor wird eine

---

<sup>1</sup> Siehe die Projektwebseite: <http://www.abc-linguatour.eu>.

Einführung in die Grundlagen des bilingualen Spracherwerbs und ein Ausblick auf die Chancen von Bilingualität und Mehrsprachigkeit für Individuum und Gesellschaft gegeben.

## **2. Mehrsprachigkeit in Theorie und Praxis**

Im Zentrum der Projektarbeit steht die Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern, die in einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung aufwachsen. Das Ziel ist nicht das Erreichen einer "perfekten" Mehrsprachigkeit<sup>2</sup>, sondern die Entwicklung einer vielseitigen Kompetenz in der Herkunftssprache, die sowohl das sprachliche Alltagshandeln, als auch die Möglichkeit, sich zu altersrelevanten Themen schriftlich auszudrücken, umfasst. Das Projekt erstreckt sich auf die Zielsprachen Tschechisch, Polnisch und Litauisch in den Umgebungskulturen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Nach aktuellem Stand leben in Deutschland rund 50.000 Bürger tschechischer und circa zwei Millionen Bürger polnischer Herkunft. Ähnlich hohe Zahlen sind in Frankreich und Großbritannien zu verzeichnen. Auch aus Litauen wird seit 2004 eine große Mobilität besonders nach Großbritannien, Deutschland und Estland beobachtet, allein in den Jahren 2004-2005 ca. 48.000 Menschen.<sup>3</sup> Es wird erwartet, dass nach der Öffnung des deutschen Arbeitsmarktes noch mehr Menschen aus diesen Staaten einwandern und zumindest eine Zeitlang in Deutschland leben werden.

Mit dem Leben in zwei Kulturen wird Sprache zu einem wichtigen Thema für die Zielgruppe. Sich in der Gastkultur zurechtzufinden, erfordert die Beherrschung der Gastsprache. Gleichzeitig ist es vielen Eltern wichtig, ihrem Kind die eigene Herkunftssprache beizubringen. Als Ergebnis entwickelt sich eine Bilingualität, die unterschiedliche Ausprägungen haben kann, denn verschiedene Faktoren spielen hierbei eine Rolle.

### **2.1 Frühe Mehrsprachigkeit – Chancen und Probleme**

Dank der "angeborenen Spracherarbeitungskapazität" (Reich 2010: 29) verfügen Kleinkinder über eine besondere Fähigkeit, zwei Sprachen parallel (simultan) und vollständig (wie einsprachige Kinder) zu erwerben. In den ersten drei Lebensjahren ist diese Fähigkeit noch in vollem Umfang vorhanden (vgl. ebd.) und wird durch eine schnelle biologische und geistige Entwicklung sowie durch eine außergewöhnlich große Aufnahmefähigkeit, Spontaneität,

---

<sup>2</sup> Im weiteren Verlauf des Artikels wird auch von Zweisprachigkeit oder Bilingualität gesprochen. Die Autorinnen richten sich dabei nach der Definition von Reich (2010: 8), der als zweisprachig alle Kinder bezeichnet, "die in ihren ersten Lebensjahren in Interaktionssituationen geraten, in denen mehrere Sprachen in kommunikativ relevanter Weise Verwendung finden."

<sup>3</sup> Angaben: Tschechisches Ministerium für Äußere Angelegenheiten, (Stand 2009): [www.mzv.cz/public/8f/6d/d4/449991\\_313064\\_novastatistika22009.doc](http://www.mzv.cz/public/8f/6d/d4/449991_313064_novastatistika22009.doc); "Świat Polonii" Internetpräsenz der Vereinigung Wspólnota Polska, (Stand 2007): <http://www.wspolnota-polska.org.pl>; Litauisches Migrations-Informationszentrum Infocentras, (Stand: 2006): <http://infocentras.iom.lt> (Zugriff jeweils 20.07.2011).

Neugier, Entdeckungsfreude, Offenheit und Motivation begünstigt – Eigenschaften, die für Kinder in diesem Alter kennzeichnend sind (vgl. Lipińska 2005: 3f.).

Weitere Vorteile des Spracherwerbs bei Kindern gegenüber Jugendlichen und Erwachsenen bestehen darin, dass die Kinder die Sprache(n) bis zur Pubertät akzentfrei, meistens unbewusst, nebenbei, ohne Kenntnisse von Regeln und ohne Angst vor Fehlern erlernen. Der Spracherwerb erfolgt darüber hinaus leichter und schneller, weil er auf spielerische Art und Weise unter Einbeziehung visueller, auditiver und haptischer Assoziationen stattfindet, wohingegen erwachsene Lerner eher aus der ihnen bekannten Sprache übersetzen (vgl. ebd.).

Die Kenntnis von zwei oder mehreren Sprachen stellt heutzutage ohne Zweifel eine große Bereicherung dar, nicht nur hinsichtlich besserer beruflicher Perspektiven und eines direkten Zugangs zu verschiedenen Kulturen. Die Bereicherung liegt vor allem in der Fähigkeit von Mehrsprachigen, die Welt aus einer breiteren Perspektive zu betrachten und dadurch den Wert der eigenen Kultur besser einzuschätzen (vgl. Madelska 2010: 17). Nach Baumgartner (2010: 201 ff.) verfügen zweisprachige Kinder u.a. über ein gutes Gedächtnis, eine hohe soziale Kompetenz, eine hoch entwickelte Empathie und eine vorurteilsfreihere Weltanschauung. Zudem verstärkt die Kenntnis und Beherrschung zweier Sprachen das Selbstwertgefühl der Kinder und steigert ihre Selbstbewertung (vgl. Baumgartner 2010: 81).

Aller Wahrscheinlichkeit nach gibt es einen Zusammenhang zwischen der Erhaltung und Entwicklung der Erstsprache und der positiven Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung und den Schulerfolg der Kinder (vgl. Lipińska 2005: 8). Im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen konnten zahlreiche Studien belegen, dass bilinguale Kinder häufig eine große sprachliche Kreativität aufweisen und besondere Sprachlernstrategien beherrschen, jedoch, so Elsner (2010: 103), eine weitere Sprache nicht zwingend leichter als ihre einsprachigen Gleichaltrigen erlernen. Hierbei spielen eine hohe Sprachkompetenz sowie der Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle:

"Lerner können von ihrer vorhandenen Mehrsprachigkeit dann profitieren, wenn sie diese wertvolle Ressource für den Sprachlernprozess erkennen und versuchen, die Strategien und Techniken, die sie bereits mit ihren vorhandenen Sprachen erprobt haben wie z.B. das Code-Switching, den Transfer und auch das Übersetzen beim Erlernen der schulischen Fremdsprache, nutzbar zu machen." (Elsner 2010: 113).

Ein bilinguales Aufwachsen kann Auswirkungen auf die kulturelle Identität des Kindes haben. Die polnische Linguistin Anna Wierzbicka (zitiert nach Cieszyńska 2006: 7) spricht von einem "Doppelleben" zweisprachiger Menschen. Sie befinden sich gleichzeitig an zwei Orten und sind gespalten auf ihrer Suche nach einem Kompromiss zwischen Identität und Integration, zwischen Sicherheit und Freiheit. Dieses Gespaltensein stellt somit das zentrale

Problem zweisprachiger Menschen dar (vgl. Cieszyńska 2006: 38). Es kann einerseits zu bereits erwähnter Bereicherung führen, andererseits kann es mit "innerer Zerrissenheit" und "starken Identitätskonflikten" einhergehen (Leitner & Pinter 2010: 20). Nach Baumgartner (2010: 79) sind Kenntnisse der Elternsprache für die Ausprägung und Entwicklung des Identitätsgefühls des Kindes dringend notwendig.

Probleme zweisprachiger Kinder ergeben sich aus dem Zusammenspiel mehrerer bereits genannter Faktoren. Ist das Prestige einer Sprache niedrig und wird sie gering geschätzt, nennt Larcher (1991 zitiert nach Leitner & Pinter 2010: 23) folgende Schwierigkeiten:

"Ausgeprägte Ich-Schwäche; Störung der sprachlichen Entwicklung; Schulversagen, insbesondere in Sprachfächern; soziale Isolation, Außenseiterposition; Entfremdung von den Eltern, Neurotisierung der Eltern-Kind-Beziehung."

Das fehlende Wissen um die Gründe eigener Kommunikationsschwierigkeiten (ob in der Erst- oder Zweitsprache) vermittelt dem Kind das Gefühl von Unzulänglichkeit und Andersartigkeit, kann es in seiner Entwicklung beeinträchtigen und sogar zur Bildung eines negativen Selbstbildes führen (vgl. ebd.). Cieszyńska (2006: 50f.) plädiert daher dafür, dass die Eltern, wenn möglich mit Unterstützung eines Logopäden, die Kinder allmählich auf den Kontakt mit der Zweitsprache vorbereiten.

## **2.2 Entwicklung von früher Zweisprachigkeit**

Zweisprachigkeit ist kein statischer, abgeschlossener Zustand, sondern vielmehr ein unbeständiger, dynamischer, sich wandelnder Prozess. Er kann sogar mit einem partiellen oder totalen Verlust einer der beiden Sprachen enden, wenn bestimmte Rahmenbedingungen fehlen oder nicht erfüllt werden, wie z.B. ein enger Kontakt mit der jeweiligen Sprache und Kultur durch Aufenthalte im Land, in dem die Sprache gesprochen wird (vgl. Lipińska 2005: 2). Eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen setzt also zum einen ausreichenden Input voraus. Zum anderen, wie Leitner und Pinter (2010: 23) betonen, ist eine entsprechende Förderung sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache wichtig, die ihrer Meinung nach sehr stark mit der Akzeptanz einer Sprache in der Gesellschaft zusammenhängt.

Ohne Unterstützung kann die Zweisprachigkeit der Kinder deren Erst- und/oder Zweitspracherwerb negativ beeinflussen, etwa indem falsche Sätze produziert oder reproduziert werden, die die Kommunikation erschweren (vgl. Wesolowska 1992 zitiert nach Cieszyńska 2006: 48).

Reich (2010: 29) stellt fest, dass das Potenzial von Kleinkindern, zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau zu erwerben, nur selten in vollem Maße ausgeschöpft wird und

spricht in diesem Zusammenhang von einer stärkeren und einer schwächeren Sprache, die die meisten bilingualen Kinder besitzen:

"Faktisch führen die Lebensumstände der Kinder meist dazu, dass nicht beide Sprachen in gleichem Umfang und zu gleichen Zwecken benötigt und darum auch nicht in vollem Gleichmaß ausgebildet werden. Dabei kann es sich ergeben, dass eine der beiden Sprachen unterhalb des Niveaus einer 'monolingualen Kompetenz' verbleibt." (Reich 2010: 28).

Der Erwerb einer hohen Sprachkompetenz in beiden Sprachen hängt von sehr vielen Faktoren ab. Die entscheidende Rolle spielen dabei sprachlich-kommunikative Aspekte wie die Quantität des Inputs, d.h. Ausmaß und Systematik der Kontakte mit der jeweiligen Sprache sowie daraus resultierende Ungleichmäßigkeiten und Unterschiede im Input (vgl. Reich 2010: 19). Elsner fügt die Qualität des Inputs hinzu und nennt in diesem Zusammenhang weitere Faktoren: Zugang zur Schriftsprache, Einblicke in das Regelsystem einer Sprache sowie Kontext der Sprachnutzung. In nur sehr wenigen Ausnahmefällen gelingt dabei eine tatsächliche simultane Zweisprachigkeit (vgl. Elsner 2010: 105).

Leitner und Pinter (2010: 25) heben in diesem Zusammenhang die Bedeutung der elterlichen Erstsprachkompetenz besonders hervor. Darüber hinaus wird der bilinguale Spracherwerb von weiteren Größen beeinflusst und gestaltet, u.a. von:

- sozialpsychologischen Faktoren, z.B. Persönlichkeit, Alter, Geschlecht, Motivation Zugehörigkeitsbedürfnis des Kindes usw. (vgl. Baumgartner 2010; Grigorieva 2010; Reich 2010),
- soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren, z.B. Herkunftsland, Bildungsstand, Sozialschichtzugehörigkeit der Eltern, Prestige der Sprache(n), Einstellung zu den Sprachen (Familiensprache vs. Umgebungssprache), Art der Familienkonstellation: einsprachige vs. zweisprachige Familien, ausländische Mutter vs. ausländischer Vater usw. (vgl. Baumgartner 2010; Reich 2010),
- linguistischen Faktoren, z.B. typologische Unterschiede zwischen den Sprachen. (vgl. Baumgartner 2010; Reich 2010).

Im Folgenden wird auf einige ausgewählte Faktoren näher eingegangen, die im Hinblick auf die Zielsetzung des Projektes relevant sind.

## **2.3 Faktoren, die die Entwicklung der Bilingualität beeinflussen**

### **2.3.1 Spracherziehungsentscheidungen im Migrationskontext**

Die Migration ist nach Cieszyńska (2006: 7) ein historischer, psychologischer und philosophischer Prozess, der nicht nur einen Ortswechsel als eine "Fortbewegung durch den Raum", sondern auch eine Veränderung/ Entwicklung der eigenen Psyche und Persönlichkeit umfasst. Neue Erfahrungen und neues Wissen verhelfen zu einem neuen Selbstwertgefühl und zu neuen Anteilen der eigenen Identität (Cieszyńska 2006: 11).

Es ist aber auch eine Phase großer Verunsicherung, die geprägt ist von den folgenden oder ähnlichen Fragen: Wie verhalte ich mich in der neuen Situation? Soll ich mich an das Neue anpassen und die Unterschiede ausblenden? Soll ich lieber ich selbst bleiben und mit dem Gefühl des Fremdseins zurechtkommen? Oder soll ich eine neue Identität mit meinen eigenen Regeln erschaffen? Und nicht zuletzt wird die Antwort auf die Frage gesucht: Wie begleite und unterstütze ich meine Kinder, die schon in der neuen Heimat geboren sind? (vgl. ebd.)

Die Spracherziehungsentscheidungen, die Eltern treffen, müssen dabei vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Migrationssituation und dem oft damit verknüpften sozialen Status und Bildungsbewusstsein bewertet werden.

Die hier dargestellte Zielgruppe soll im Folgenden näher beschrieben werden. Dabei werden ausgewählte Studien herangezogen, die auf unterschiedlichem Wege Erklärungen für die Sprachwahl in den Familien geben können.

MobiKid-Studie, eine wissenschaftliche, europäische Koproduktion, die den Einfluss der geographischen Mobilität auf die Schulleistung untersucht, zieht zur Beschreibung von Migrationsmustern vor allem sozio-ökonomische Hintergründe der Migrationsentscheidung in Betracht. Die Autoren der Studie identifizieren fünf Muster:

- Immigrants following an investment of transnational capital;
- People living from their income and retired people that live in tourist areas;
- Workers who are relatively qualified and move after considering carefully the advantages offered compared to those in their countries;
- Immigrants escaping from a situation of scarcity of resources and unemployment in their countries;
- Foreign students, asylum seekers, refugees and persons who are illegally present on EU territory (MobiKid 2008: 71f.).

Die hier erfasste Zielgruppe tschechischer, polnischer und litauischer Migranten ist in der Regel gut ausgebildet und hat reale Chancen auf dem Arbeitsmarkt in den Gastländern. Ihre Migrationsentscheidung ist das Ergebnis sorgfältiger Erwägung der sozio-ökonomischen Lebensbedingungen (vgl. auch Punkt 3 oben). Nicht selten handelt es sich um (ehemalige) Studenten, die sich entschieden haben auch nach dem Studium im Gastland zu bleiben. Hinzu kommen private Gründe, wie Heirat und Familiengründung.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Erziehungshaltung der Eltern haben ihr Umgang mit dem (zunächst) fremden Wertesystem und ihre Haltung zur eigenen Kultur. In Anlehnung an Berrys Strategien der Akkulturation – Assimilation, Separation, Marginalisierung und Integration – unterscheidet Madelska (2010: 73) vier Migrantentypen: Assimilanten wollen sich bedingungslos an die neue Umgebung anpassen und schätzen dabei ihre eigene Kultur nicht mehr; Separatisten (Traditionalisten) halten beharrlich an ihrer ursprünglichen Kultur



fest und haben dabei wenig Respekt vor Kultur und Sprache des Gastlandes; Marginalisten haben eine negative Einstellung sowohl zu ihrer eigenen als auch zur neuen Kultur. Schließlich schätzen Integralisten ihre Herkunftskultur und nutzen gleichzeitig die Möglichkeiten, die ihnen die Kultur des Gastlandes bietet. Nach Madelska (vgl. ebd.) besteht ein Zusammenhang zwischen den jeweiligen Gruppen und der Entwicklung der Bilingualität und Identität bei ihren Kindern. So fühlen sich Kinder der Separatisten (Traditionalisten) oft nirgendwo heimisch und haben schulische Probleme. Im Gegensatz dazu erbringen Kinder der Integralisten gute Schulleistungen und fühlen sich in beiden Kulturen und beiden Sprachen gleichermaßen zu Hause.

Im Falle der tschechischen, polnischen und litauischen Migranten ist oft eine sehr gute Anpassung an Sprache und Kultur des EU-Gastlandes zu beobachten. Nach der Klassifikation von Madelska in Anlehnung an das Modell von Berry (1997: 10 ff.) kann der Großteil der Personen als "Assimilanten" bezeichnet werden, d.h. die Zielgruppe tendiert eher dazu, die Bewahrung der eigenen kulturellen Identität der Zugehörigkeit zur Kultur des Gastlandes unterzuordnen. Besonders bei diesem Personenkreis ist die Gefahr groß, dass die Kinder den Kontakt zur Herkunftssprache und -Kultur verlieren. Ebenso gibt es in der Zielgruppe Menschen, die sich bewusst für beide Kulturen entscheiden (Integralisten).

Die Einstellung der Eltern zur Gastkultur und zur eigenen Kultur, ihre finanzielle Situation, ihre Motivation im Land zu bleiben und nicht zuletzt ihr Bildungsbewusstsein haben direkten Einfluss auf eine bewusste Entscheidung zur Erziehung in beiden Sprachen, und damit auf die Häufigkeit der Kontakte mit der Herkunfts- sowie mit der Umgebungssprache. Diesen Zusammenhang berücksichtigt Reich (2010) in seiner Typologie der Spracherwerbssituationen bei Migrantenkindern.<sup>4</sup> Gleichmäßigen und bewussten Gebrauch beider Sprachen nach dem Prinzip *one person – one language* attestiert er in der Regel bildungsbewussten Familien der Mittel- und Oberschicht (Typ I). Der fast ausschließliche Gebrauch der Herkunftssprache (Typ II) ist nicht nur kennzeichnend für "Ghetto-Situationen" (Typ II b: kaum Kenntnisse der Umgebungssprache bei den Eltern vorhanden; nur marginaler Kontakt zur Umgebungssprache), sondern ebenso für bildungsbewusste Migrantenfamilien, die gezielt auf den Erhalt der (gemeinsamen) Herkunftssprache achten (Typ II a). Die Mehrheit der Migrantenfamilien in Deutschland gehört laut Reich einem dritten Typ an. Sie zeichnen sich durch den überwiegenden Gebrauch der Herkunftssprache neben der Umgebungssprache aus, wobei die Kontakte mit dem Deutschen keiner besonderen

---

<sup>4</sup> Reichs Typologie hebt hauptsächlich auf Erwerbssituationen von Migrantenkindern in Deutschland ab, Deutsch ist dabei in unserem Sinne als Umgebungssprache zu bewerten.

Systematik unterliegen. Für Migranten mit assimilativer Tendenz ist kennzeichnend, dass sie überwiegend das Deutsche neben der Herkunftssprache gebrauchen, ebenso "meist ohne besondere Systematik" (Typ IV) (Reich 2010: 16).

Wie auch die folgende Auswertung der Befragung zu Sprechgewohnheiten unter litauischen, polnischen und tschechischen Migranten zeigen wird, lässt sich die dargestellte Zielgruppe besonders mit den Typen I, II a und IV beschreiben. Es handelt sich entweder um Familien, die bewusst auf den gleichmäßigen Gebrauch beider Sprachen in der alltäglichen Kommunikation achten, oder um Familien, in denen beide Eltern die gemeinsame Herkunftssprache aus bewusster Entscheidung sprechen. Und schließlich gibt es die Gruppe, deren Mitglieder sich gut an die Umgebungskultur anpassen und ihre Herkunftssprache weitestgehend aus ihrem öffentlichen und auch privaten Leben ausschließen.

Generell unterscheiden sich damit tschechische, polnische und litauische Familien vom Großteil der Migrantenfamilien dadurch, dass sie sich a) entweder durch einen bewusst gleichmäßigen Gebrauch der Herkunfts- wie der Umgebungssprache auszeichnen oder b), dass für sie die Umgebungssprache nicht nur eine Kontaktsprache darstellt, sondern sogar Familiensprache ist.<sup>5</sup> Besonders für die Kinder solcher Familien hat dies zur Folge, dass die Sprache des Gastlandes zur stärkeren Sprache, die Herkunftssprache der Eltern oder eines Elternteils zur schwächeren Sprache wird. Familien des Typ I und II a kann wiederum eine positive und aufgeschlossene Haltung zur bilingualen Erziehung bescheinigt werden, wie auch die Umfrageteilnahme und die Auswertung in Abschnitt 3 zeigen wird.

### **2.3.2 Rolle der Eltern**

Für den Spracherwerb der Kinder sind in erster Linie die Eltern verantwortlich. Sie sorgen dafür, dass Kinder Zugang zu der jeweiligen Sprache bekommen. Die bilinguale Erziehung erfordert von ihnen ein hohes Maß an sprachlichem und kulturellem Selbstbewusstsein, Motivation und Ausdauer. Reich (2010: 30f.) betont, wie wichtig es ist, dass Eltern bewusst über die Spracherziehung ihrer Kinder entscheiden, dass sie mit den Kindern in der Sprache sprechen, die sie selbst am besten beherrschen und dass sie "eine zweisprachige Perspektive für das Kind offen unterstützen". Grigoriowa (2010: 559) nennt vier Prinzipien, die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder auf dem Weg zur (vollkommenen) Bilingualität beachten und anwenden sollen:

---

<sup>5</sup> Zumindest kann dies nach den Annahmen von Reich (2010:16) für Deutschland gelten.

- die grundsätzliche positive Einstellung zur Zweisprachigkeit,
- ein positives soziales Prestige der Sprache(n),<sup>6</sup>
- eine konsequente, funktionelle Sprachtrennung,
- eine ausreichende emotionale und sprachliche Unterstützung.

Diese Aspekte können weiter differenziert und ergänzt werden. Baumgartner (2010: 59 ff.) beschreibt in ihrem Ratgeber "Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?" zum Beispiel folgende, als Regeln zu verstehende Grundsätze bilingualer Erziehung:

- Konsequenz und Geduld der Eltern,
- fehlerfreie Formulierungen der Eltern,
- das Kind wahrnehmen,
- das Kind loben und seine Sprachkenntnisse anerkennen,
- Bildung sprachlicher Sensibilität,
- Ausprägung des Bewusstseins für die Zweisprachigkeit.

Nach Baumgartner (2010: 16) ist die Grundlage der zweisprachigen Erziehung "eine tiefe emotionale und körperliche Bindung zwischen Eltern und Kind." Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, "reicht es", das Kind konsequent in der jeweiligen Sprache anzusprechen. Dabei hat sich die Methode "eine Person – eine Sprache" als besonders wirksam erwiesen (vgl. Baumgartner 2010: 44 ff.). Trotzdem entscheiden sich viele Eltern immer noch lieber für zwei weitere Typen der Sprachenwahl: den situativen Sprachgebrauch (je nach Situation sprechen die Eltern beide Sprachen mit dem Kind) und die Vermischung der Sprachen (unabhängig von der Situation wechseln die Eltern spontan zwischen beiden Sprachen) (vgl. Reich 2010: 14).

### 2.3.3 Weitere begünstigende Faktoren

Auch wenn Eltern die wichtigsten Lernbegleiter ihrer Kinder in Fragen des bilingualen Spracherwerbs sind, so können Institutionen und Vereine unterstützend die Bilingualität fördern. Während sowohl tschechische, polnische wie auch litauische Migranten im europäischen Ausland in der Regel gut organisiert sind – so existieren eine Vielzahl etablierter Vereinigungen der Polonia mit einem großen europäischen Netzwerk, zahlreiche Verbände der tschechischen *Krajané* sowie litauische Gemeinschaften in mehreren europäischen Ländern – gibt es doch deutliche Unterschiede in den Förderungsbemühungen der jeweiligen Herkunftsstaaten. Vorreiter ist hier eindeutig Polen mit einem staatlich initiierten Curriculum und einem eigenen, am Bildungsministerium angesiedelten Zentrum zur Förderung und Entwicklung der polnischen Bildung im Ausland. Seit 2011 werden

---

<sup>6</sup> Das Prestige der Sprache lässt sich allerdings schwer von den Eltern beeinflussen und passt nach Ansicht der Autorinnen nicht in diese Aufzählung.

ähnliche Bemühungen auch vom tschechischen Ministerium für äußere Angelegenheiten vorangetrieben.<sup>7</sup>

In den großen europäischen Einwanderungsländern wird zunehmend erkannt, wie wichtig die Förderung der Mehrsprachigkeit ist. Seit etwa zehn Jahren stellen integrations- und bildungspolitische Zielsetzungen immer stärker die Vorbereitung aller Kinder auf ein friedliches und tolerantes Zusammenleben in einer multikulturell geprägten, pluralen Gesellschaft in den Vordergrund. Damit kommt nun auch der Förderung der Erst- bzw. Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund eine wichtigere Rolle zu. Generell zeichnet sich in der europäischen Bildungspolitik ein Paradigmenwechsel von der bloßen Integration hin zur tatsächlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit ab und die Forderung nach der gezielten Entwicklung der Kompetenzen in beiden Sprachen wird laut.<sup>8</sup>

Es bleibt jedoch zu fragen, ob die Umsetzung solcher Ziele allein mit Angeboten wie dem Herkunftssprachenunterricht nicht zu kurz greift. Die Bildungssysteme selbst sind nach wie vor "einsprachig" angelegt und gehen von einer kulturell und sprachlich homogenen Schülergruppe aus. Ein Paradigmenwechsel müsste auch Curricula und Institutionen wie die der Lehreraus- und Weiterbildung einbeziehen.

Die mangelnde Vorbereitung der Bildungssysteme auf echte Zwei- und Mehrsprachigkeit bestätigt auch die Zweitspracherwerbsforschung. Cummins (2001: 6) zeigt auf, dass Lehrerbildung und Schulsysteme oftmals noch blind gegenüber kultureller und linguistischer Diversität sind. Besonders assimilierende Tendenzen im Schulkontext verhindern, dass Kinder ihre Muttersprache erlernen. Seiner Erfahrung nach wird Schülern, die ihre Ursprungskultur und -sprache beibehalten, oft nicht zugetraut, sich mit der Mainstreamkultur und Sprache der Umgebungsgesellschaft zu identifizieren.

## **2.4 Fazit**

Der vorangegangene Abschnitt diskutierte die Vorteile einer frühen zweisprachigen Erziehung und beschäftigte sich mit Faktoren, die die Entwicklung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit beeinflussen. Zusammenfassend kann man feststellen, dass Mehrsprachigkeit Chancen für Individuum und Gesellschaft bietet, wenn sie entsprechend

---

<sup>7</sup> ORPEG – Ośrodek rozwoju polskiej edukacji za granicą, siehe Polnisches Bildungsministerium: <http://www.men.gov.pl/> und Plattform: <http://www.polska-szkola.pl/> (Letzter Zugriff jeweils 30.08.2011) und [http://www.mzv.cz/jnp/en/foreign\\_relations/czechs\\_living\\_abroad/index.html](http://www.mzv.cz/jnp/en/foreign_relations/czechs_living_abroad/index.html) (Letzter Zugriff 20.09.2011).

<sup>8</sup> Vgl. Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – ein Länderüberblick, Hrsg.: Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, Nr. 10, August 2001; S. 8; sowie Portas, Miguel (2005): Bericht an das Europäische Parlament über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen. Vgl. Europäisches Parlament, Entschließung zu der Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen, EU Dok. A6-0243/2005 vom 7.9.2005.

gefördert wird. Das bezieht sich nicht nur auf die Förderung der Umgebungssprache, sondern eben auch auf die Förderung der Herkunftssprache. Dieser Aspekt ist besonders relevant für Arbeitsmigranten, die gut in der Umgebungskultur assimiliert sind und zu denen auch die hier betrachtete Zielgruppe (Migranten aus Tschechien, Polen und Litauen) gehört.

Es gibt nur wenige Sprachlernmaterialien, die die besonderen Sprachlernbedürfnisse und auch Lernumstände der betroffenen Kinder berücksichtigen. Im Unterschied zum klassischen Fremdsprachenlernen, das in Schulen oder Kursen stattfindet, liegt die Verantwortung und Initiative für die Entwicklung einer Bilingualität hauptsächlich bei den Eltern. Zwar bilden in einigen europäischen Ländern Samstagsschulen ein verlässliches und stabiles Netzwerk, aber nicht alle Kinder können das Unterrichtsangebot wahrnehmen. Lernmaterialien sollten auch für solche Kinder und Familien zugänglich sein.

Hier setzt das Projekt *HEUROPA!* an: Im Rahmen einer Online-Lernplattform soll für die Zielsprachen Tschechisch, Polnisch und Litauisch zielgruppenspezifisches, ansprechendes Lernmaterial bereitgestellt werden, das auf die Sprachprobleme bilingual aufwachsender Kinder gezielt eingeht. Gleichzeitig sollen Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie weitere in der Sprachausbildung tätige Menschen für die besonderen Bedingungen und Bedürfnisse dieser Kinder sensibilisiert werden, damit im Gastland das Bewusstsein für die Vorteile von Bilingualität und Mehrsprachigkeit wächst.

### **3. Ermittlung des besonderen Bedarfs der Zielgruppe**

Um den Bedarf für innovatives Sprachlernmaterial bei den Zielgruppen zu ermitteln, hat das Projektteam unter der Leitung der TU Dresden eine Bedarfsanalyse durchgeführt. Als Zielsetzung wurde die Ermittlung der besonderen Förderschwerpunkte für bilinguale Kinder im Hinblick auf die Materialentwicklung formuliert. Zudem sollten Informationen über die Einsetzbarkeit von interaktiven Sprachlernmaterialien erfragt und die Rahmenbedingungen und Unterstützungsformen für bilinguale Kinder beim Spracherwerb sowohl zu Hause als auch in der Schule ermittelt werden. Das geplante Selbstlernportal soll sich an den speziellen Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren und sich für verschiedene Einstiegsniveaus eignen. Um Lernmaterial für die Zielfertigkeiten, Themenbereiche und Sprachstrukturen mit dem größten Übungsbedarf zu entwickeln, müssen zunächst die zielgruppenspezifischen Sprachprobleme identifiziert werden.<sup>9</sup> Zu diesem Zweck wurden die wichtigsten "Lern-Partner" bilingual aufwachsender Kinder, zum einen ihre Eltern und zum anderen Lehrende

---

<sup>9</sup> Zum Zeitpunkt der Bedarfsanalyse lagen keine bekannten Studien zu den besonderen sprachlichen Schwierigkeiten bilingual aufwachsender Kinder mit den Herkunftssprachen Polnisch, Litauisch oder Tschechisch vor.

an Samstagsschulen im europäischen Ausland, befragt. Die Projektpartner konnten dabei auf bestehende Netzwerke der Tschechisch-, Polnisch- und Litauischlehrer im Ausland zurückgreifen. Hierzu zählen zum Beispiel das Netzwerk der "Tschechischen Schule ohne Grenzen" und die "Vereinigung der Polnischlehrer im Ausland" sowie die "Litauische Gemeinschaft in Deutschland".<sup>10</sup> Ergebnisse konnten von zehn Tschechisch-, drei Litauisch- und 60 Polnischlehrern ausgewertet werden, von denen ein Großteil in Großbritannien unterrichtet.

Auch die Eltern wurden auf diesem Wege und über Vereinigungen und Interessenverbände tschechischer, polnischer und litauischer Eltern in den jeweiligen Ländern erreicht. Von insgesamt 113 ausgefüllten Fragebögen beziehen sich 52 auf die polnische Herkunftssprache, 45 auf die tschechische und 16 auf die litauische. Da Fragebögen auch von 29 Elternteilen mit mehreren Kindern ausgefüllt wurden, erfasst die Bedarfsanalyse 142 Kinder mit bilinguaem Hintergrund.<sup>11</sup> Der Rücklauf erlaubt generelle Aussagen zu den genannten Fragestellungen, womit die Bedarfsanalyse ihre Funktion im Rahmen des Projektplans erfüllt hat. Allerdings kann die Befragung nicht als repräsentativ gelten. Für die Bewertung der Ergebnisse muss in Betracht gezogen werden, dass nur die Eltern geantwortet haben, die auch ein waches Interesse an der zweisprachigen Entwicklung ihrer Kinder mitbringen.

### **3.1 Sprechgewohnheiten, Motivation und Formen der Sprachförderung**

Über die Entscheidung und Einstellung zur Spracherziehung in gemischten Familien und Migrantenfamilien findet sich eine Reihe von Studien. In der Regel beziehen sich diese jedoch auf Familien mit türkischem, griechischem oder italienischem Hintergrund. Der Einfluss der unterschiedlichen Herkunft und der Migrationshintergründe wird dabei selten in Betracht gezogen. Die Ergebnisse der Studien zeigen jedoch, dass die Häufigkeit, mit der zu Hause die Herkunftssprache verwendet wird, sich je nach Herkunftsland signifikant unterscheidet.<sup>12</sup>

Wenn auch die hier vorgestellte Umfrage keine repräsentativen Angaben über die Spracherziehungsentscheidung polnischer, tschechischer oder litauischer Eltern machen kann,

---

<sup>10</sup> Česká škola bez hranic auf <http://www.csbh.cz/> (Letzter Zugriff 20.09.2011). Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego za Granicą (ZNPZ) auf <http://www.posk.org/index.php/pl/organizacje/zrzeszenie-nauczycielstwa-polskiego-za-granic> (Letzter Zugriff 20.09.2011) und Vokijetios lietuvių bendruomenė auf <http://www.bendruomene.de/> (Letzter Zugriff 20.09.2011).

<sup>11</sup> Um mögliche altersspezifische Unterschiede aufzudecken, wurden die Fragebögen nach den folgenden Altersgruppen getrennt ausgewertet: 3-5, 6-11 und 12-16.

<sup>12</sup> Vgl. Darstellung in Reich & Roth 2006, S. 13f. Dazu auch Reich (2010:15): Prozentzahl der befragten Kinder und Jugendlichen, die mit ihrer Mutter in der Herkunftssprache kommunizieren: 83 % der Kinder und Jugendlichen mit türkischem Hintergrund und 51 % derer mit Italienisch als Herkunftssprache.

so kann sie doch ein Bild der Sprachgewohnheiten im familiären Alltag zeichnen und Faktoren aufzeigen, die den Sprachwechsel beeinflussen.

Altersgruppenübergreifend wurde gefragt, welche Sprache das tschechische, polnische oder litauische Elternteil in der Kommunikation mit dem Kind verwendet. Dazu geben 84 % der Eltern an, Tschechisch, Polnisch oder Litauisch zu verwenden. 36 % verwenden nach eigener Angabe sowohl die Herkunfts- als auch die Umgebungssprache. Lediglich 5 % benutzen allein die Umgebungssprache in der Kommunikation mit dem Nachwuchs. Damit lässt sich ein generelles Interesse der Eltern belegen, ihrem Kind die eigene Sprache nahe zu bringen und in der Alltagskommunikation zu verwenden. Eltern mit mehreren Kindern geben an, dass diese untereinander zu 60 % auch auf beide Referenzsprachen zurückgreifen.

Die Befragung nach den Umständen, unter welchen Eltern oder Kinder in der Kommunikation miteinander in die Umgebungssprache wechseln, lässt eine klare funktionale Aufteilung der verwendeten Sprachen auf die alltäglichen Kommunikationsbereiche erkennen. Eltern wie Kinder wechseln am häufigsten in die Umgebungssprache, wenn Klassenkameraden oder Freunde anwesend sind, die das Tschechische, Polnische oder Litauische nicht beherrschen. Da die Bereiche des öffentlichen Lebens von der Umgebungssprache dominiert werden, ist auch hier ein Wechsel vorprogrammiert und wird von den Eltern häufig als Anlass zum *Code-Switching* in der Gegenwart des Kindes angeführt. In nicht wenigen Fällen dringt die Umgebungssprache auch direkt in den familiären Bereich vor, sobald der zweite Elternteil an der Kommunikation teilhaben soll. Auch die Wahl des Themas kann für einen Wechsel in die Umgebungssprache im Gespräch zwischen Eltern und Kind und schließlich auch zwischen Geschwistern verantwortlich sein. Eltern wie Kinder wechseln, sobald sie Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Kindergarten- bzw. Schulalltag oder Hausaufgaben besprechen. Mehrere Eltern geben hierzu auch an, dass sie die Umgebungssprache verwenden um sicherzugehen, dass das Kind eine Anweisung oder Erklärung versteht.

Schließlich finden sich auch Hinweise darauf, dass mangelnder Wortschatz der Grund für die Wahl der "stärkeren" Sprache ist. Eltern geben an, dass das Kind z.B. lieber Englisch oder Deutsch spricht, wenn es aufgeregt ist oder schnell etwas sagen will, oder dass es auf diese Sprachen zurückgreift, sobald in längeren Äußerungen das entsprechende Vokabular fehlt. Schließlich befürchten einige wenige Eltern auch, dass es als unangemessen oder unhöflich gelten könnte, Tschechisch oder Polnisch zu sprechen und nutzen daher ihre Sprache generell nicht in der Öffentlichkeit.

In der Literatur wird es durchaus als besondere Kompetenz zweisprachiger Kinder bewertet, dass sie elegant mit beiden Sprachen jonglieren, d.h. in der Lage sind, sie kommunikativ

angemessen zu verwenden und sich dabei ganz auf Sprecher und Situation einzustellen.<sup>13</sup> Die Freiheit ihrer Sprachverwendung wird jedoch vor allem durch die normativen Erwartungen der einsprachig orientierten Bildungssysteme beschränkt und der Sprachgebrauch im schulischen Bereich in Nischen zurückgedrängt.

Eine überwältigende Mehrheit der Befragten attestiert ihren Kindern eine rege Bereitschaft, die Herkunftssprache zu erlernen. Für 45 % der Kinder geben die Eltern an, dass sie diese gern erlernen, weitere 35 % zeigten "manchmal" Lernwillen. Aus Sicht der Eltern wollen nur weniger als 10 % der Kinder die Herkunftssprache des bilingualen Elternteiles nicht erlernen. Die Ergebnisse deuten dabei auf keine nennenswerten Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen hin. Die Befragung zeigt deutlich, dass der Lernwille der Kinder mit den Sprachvermittlungsbemühungen der Eltern korreliert. Kinder, deren Eltern häufig oder ausschließlich in der Umgebungssprache kommunizieren, haben deutlich weniger oder gar keine Lust, deren Herkunftssprache zu erlernen. Auch lässt sich die Bedeutung der emotionalen Beziehung zu den Sprechern für den erfolgreichen Spracherwerb erkennen. Dieser Effekt ist bereits auch in den Forschungsergebnissen zum Erstspracherwerb beschrieben worden. Danach hat die Bindungssicherheit einen deutlich positiven Einfluss auf die Aneignungsgeschwindigkeit des Lexikons und der Syntax sowie auf das Niveau pragmatischer Fähigkeiten (vgl. Klann-Delius 2008: 53).

Auf die Frage, was die Kinder zur Kommunikation in der schwächeren Sprache motiviere, wird an erster Stelle das regelmäßige Gespräch mit dem muttersprachlichen Elternteil genannt. Als weitere wichtige Motivationsquelle gilt die Unterhaltung mit Verwandten und Bekannten, sowohl bei Besuchen im Herkunftsland (Rang 2) als auch beim Telefonieren (Rang 3). Das Fernsehen rangiert an vierter Stelle bei den Motivationsquellen. Bisher lediglich begrenzte Ermunterung zum Sprachenlernen bietet die Benutzung des Computers bzw. des Internets. Allerdings geben Eltern an, dass sie sich durchaus interaktive Lernmaterialien online wünschen, um ihre Kinder spielerisch und innovativ zum Sprachenlernen zu motivieren. Es wird gezielt die Entwicklung von Spielen für den Computer und Nintendo bzw. von I-Apps angeregt.

---

<sup>13</sup> Diskursanalysen haben gezeigt, dass der Wechsel der Sprachen im Gespräch konkrete kommunikative Funktionen erfüllt, wie z.B. das Markieren eines Themenwechsels, das Einbeziehen eines neuen Adressaten, der Anschluss an oder das Distanzieren vom Vorredner (vgl. di Luzio 1984 oder Berber 1985 in Reich & Roth 2002). Reich et.al. gehen demzufolge von einer spezifischen zweisprachigen Kompetenz aus, die sie beschreiben als: "das kommunikativ sinnvolle Wechseln zwischen den Sprachen [...], das sich offenbar bereits im Kindesalter entwickelt und im Jugendlichenalter zu einer gewissen Virtuosität gebracht werden kann." (Reich & Roth 2002: 36).



Wichtig für das Projekt ist auch der Umfang der Anteilnahme und des Interesses des anderen Elternteils am Erlernen der schwächeren Sprache, wobei hier die Ergebnisse wenig erfreulich sind. Es wurde gefragt, ob sich der Partner an Aktivitäten in der anderen Sprache beteiligt. Von denen, die auf die Frage antworteten, äußern sich nur ca. 50 % positiv. Unter den Befragten, deren Partner kein Interesse an der tschechischen, polnischen oder litauischen Sprache zeigen, ist eine generelle Unsicherheit darüber erkennbar, ob der Partner dazu bereit wäre. Dies lässt auch auf mangelnde Auseinandersetzung mit dem Thema schließen. Als Gründe für das Desinteresse bezüglich der Herkunftssprache des Partners werden hauptsächlich Zeitmangel und fehlende Motivation angeführt, aber auch Defizite an geeigneten Sprachlernmaterialien. Die Kommentare bestätigen das geringe Prestige der Sprachen, denn der Nutzen des Spracherwerbs bezogen auf Tschechisch, Polnisch und Litauisch wird als gering eingeschätzt. Hier besteht eindeutiger Aufklärungsbedarf darüber, wie wichtig die Förderung der Bilingualität der betroffenen Kinder ist und welchen Anteil auch das nicht-muttersprachliche Elternteil leisten kann.

Da bei *HEUROPA!* der Spracherwerb im Zentrum steht, wurden bei der Bedarfsanalyse auch bestehende Formen des Sprachenlernens ermittelt. Konkret wurden die Eltern befragt, wie sie ihren Kindern bei der Verbesserung der Zielsprache bereits helfen. Allgemeine Aussagen sind hier sehr schwierig: Aus den Antworten konnte geschlossen werden, dass den Eltern das Lesen von muttersprachlichen Büchern und das Gespräch darüber mit den Kindern bis zum Alter von ungefähr elf Jahren sehr wichtig sind. Später wird von den Eltern vermehrt darauf geachtet, dass die Kinder Zugang zu einem Kreis von ebenfalls bilingualen Freunden haben. Insbesondere die befragten Eltern polnischer Herkunft schicken ihre Kinder (vor allem in der Altersgruppe 5-11) in polnische Samstagsschulen. Weiterhin wird das Erlernen der Sprache von den Eltern angeregt, indem sie mit den Kindern fremdsprachliche Filme und Fernsehsendungen schauen oder bei Spiel und Sport zur Nutzung der Herkunftssprache auffordern.

### **3.2 Ermittlung der zielgruppenspezifischen Sprachprobleme**

Eltern, Lehrerinnen und Lehrer wurden aufgefordert, die sprachlichen Probleme ihrer Schützlinge einzuschätzen. Die Umfrage hatte keineswegs zum Ziel, den Sprachstand dieser Kinder umfassend linguistisch zu beschreiben, sondern wollte vorrangig die Schwierigkeiten identifizieren und in der Form gewichten, wie sie Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis begegnen. Aus diesem Grund wurden die Befragten gebeten, Erscheinungen und Strukturen aus den Bereichen der Phonetik/Phonologie (resp. Lautdiskrimination), Morphologie, Syntax,

Wortbildung, Orthografie und Lexik nach ihrem Problemgehalt für zweisprachig aufwachsende Kinder einzuschätzen.

Des Weiteren sollten die Bereiche der Sprachverwendung erfasst werden, die für die Zielgruppe besonders relevant sind. Die Autorinnen der Umfrage haben sich dabei an den grundlegenden Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und dessen Instrumenten zur Beschreibung der Sprachkompetenz orientiert, und den Förderbedarf im Hinblick auf Sprachhandlungen und Themenkreise (spezifische Begriffe) bzw. Konzepte erfragt.<sup>14</sup>

Zudem wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten einzuschätzen, für welche Fertigungsbereiche sie Defizite bei den Lernmaterialien sehen und Eltern wiederum, welche Fertigungsbereiche sie als kompliziert wahrnehmen. Zusätzlich zu der klassischen Aufteilung nach den vier Fertigkeiten wurde im Bereich der mündlichen Produktion unterschieden nach Teilnahme an Alltagsgesprächen, Fertigkeiten im monologischen Erzählen (z.B. Darstellen von Geschehnissen/Handlungsabläufen) oder Teilnahme an Diskussionen.

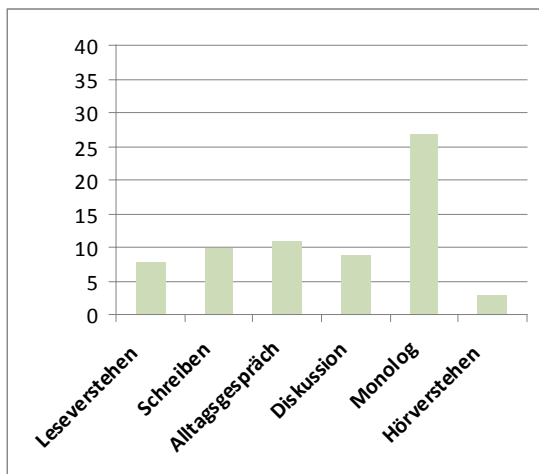
### **3.2.1 Sprachfertigkeiten**

Es waren vor allem Schwierigkeiten im Bereich der mündlichen und schriftlichen Produktion zu erwarten (Abb. 1). Besonders bei Kindern der Altersgruppe 3-11 wird das zusammenhängende monologische Darstellen und Erzählen als schwierig eingeschätzt und mit zunehmendem Alter der Gebrauch der Schriftsprache ebenso. In der Altersgruppe 12-16 sehen die Eltern einen besonderen Bedarf, die Schreibfähigkeiten zu fördern (dies wird schon in der Altersgruppe 6-11 als zweite Schwierigkeit benannt, an dritter Stelle folgt in der Gruppe das Leseverstehen). Kaum Probleme haben die Kinder aller Altersgruppen mit dem Hörverstehen. Insgesamt bestätigt sich damit die Annahme, dass die Kinder vor allem über passive Sprachkenntnisse verfügen und der aktive Sprachgebrauch besonderer Förderung bedarf.

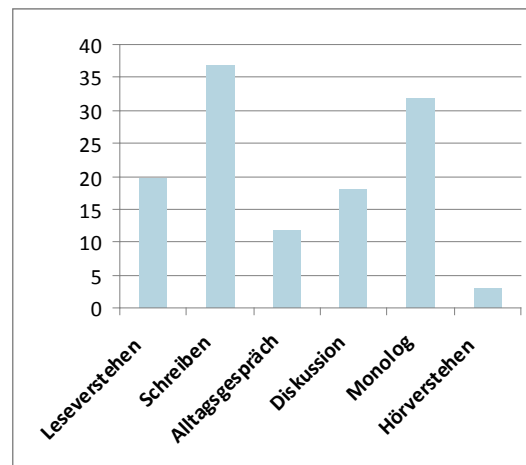
---

<sup>14</sup> Vgl. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strassburg und Bischofová, J. H. (2001), Prahováúroveň-češtinajakocizijazyk. Strasbourg: Council of Europe.

### Altersgruppe 3-5 (Vorschulalter)



### Altersgruppe 6-11



### Altersgruppe 12-16

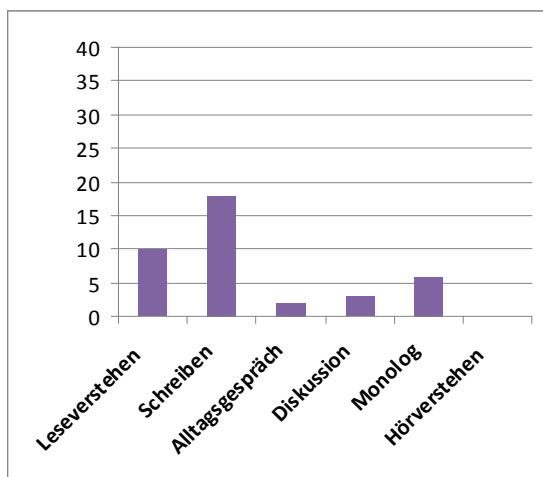


Abb.1 Bewertung der Fertigkeiten nach ihrem Problemgehalt für potenziell bilinguale Kinder.

Eine weitere Frage zielte auf die Identifizierung spezieller Fehler bei der Verwendung der Zielsprache ab. Aus den Antworten geht hervor, dass in der Altersgruppe 3-5 insbesondere die Verwendung der korrekten Flexionsendungen und die Zuordnung der Substantive zum richtigen Geschlecht Probleme bereitet. In der darauf folgenden Altersgruppe werden zudem die Verwendung der Zeitformen und Satzstrukturen als Fehlerquellen identifiziert.

Bei Kindern zwischen 12 und 16 fällt den Eltern vor allem die Ersetzung von und der Rückgriff auf Wörter und Redewendungen der Umgebungssprache sowie die Anlehnung an deren Satzstruktur auf. In dieser Altersgruppe wird auch die korrekte Anrede für Erwachsene als Schwierigkeit benannt.

Als nächstes wurde ermittelt, ob Eltern die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit am Herzen liegt. Jeweils 90 % der Eltern von 6-11-jährigen und 12-16-jährigen Kindern sprechen sich eindeutig dafür aus, dass ihr Kind das Schriftsystem erwerben und auch Fertigkeiten in der Textproduktion erlangen sollte. Selbst ein beträchtlicher Teil (80 %) der Eltern von Vorschulkindern denkt bereits daran, dass die Kinder beide Schriftsprachen erlernen sollten.

Studien haben gezeigt, dass ein paralleler Erwerb der Schriftsysteme beider Sprachen möglich ist. Zweisprachig aufwachsende Kinder schaffen es demnach im ersten und spätestens im zweiten Schuljahr, in beiden Sprachen eine an der Lautstruktur orientierte Schrift zu erlernen (vgl. Reich & Roth 2002: 33). Werden die Schriftsysteme nacheinander erworben, kommt es zu Transferleistungen aus der schon erlernten Schriftsprache. Dabei dient eine – meist die zuerst erworbene – Schrift als "Matrix", von der ausgehend die Besonderheiten der anderen Schrift erkundet werden (Reich & Roth 2002: 33).

### 3.2.2 Sprechhandlungsfähigkeit und relevante Themenkreise

Aus der Befragung der Lehrenden ergibt sich, dass sich Kinder vor allem solche Sprechhandlungsfähigkeiten aneignen sollten, die zum Ausdruck von Emotionen und zur Formulierung von Bitten und Wünschen notwendig sind. Als weitere wichtige Äußerungsabsichten gelten: sich an jemanden wenden, etwas bewerten und einschätzen, etwas anbieten, sich entschuldigen.

Die relevanten Themenkreise ergeben sich direkt aus dem Alltag der Kinder (Abb. 2).

Vorschulalter	(5)6-11	12-16
Freizeit & Sport	Ich und meine Freunde & Verwandten	Freizeit & Einkaufen
Alltagsleben	Freizeit, Einkaufen & Sport	Gesundheit & Sport
Ich und meine Freunde & Verwandten	Alltagsleben	Alltagsleben
Tiere, Jahreszeiten (Umwelt)	Gesundheit & Ernährung	Reisen & Ferien
Haus und Umgebung	Reisen, Ferien & nationale Traditionen	Ich und meine Freunde & Verwandten

Abb.2 Relevante Themenkreise nach Altersgruppen absteigend nach Wichtigkeit sortiert

Eine Differenzierung nach Altersgruppen ist damit in einer geringen Ausprägung (Variationen) sinnvoll. In Hinblick auf die zu entwickelnden Lernmaterialien ist es wichtig, Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Altersgruppen zu finden und die Materialien altersgemäß zu gestalten.

Eltern empfinden in großer Zahl, dass die Vermittlung des kulturellen Kontextes des Herkunftslandes zum Lernen dazugehört (etwa 90 %). Im Gegensatz dazu stehen die Angaben über die Einstellung ihrer Kinder zum Thema Kultur. Denn die Eltern bescheinigen ihren Sprösslingen zwischen 6 und 16 Jahren zu 60 % nur geringes bis kein Interesse an der polnischen, tschechischen oder litauischen Herkunftskultur. Wie die Kommentare zeigen, wissen Eltern sehr wohl, dass die Vermittlung des kulturellen Kontextes eng an das Sprachenlernen geknüpft ist. Sie verbringen die gemeinsamen Ferien bei den Großeltern in der Heimat und lesen die Kinderbuchklassiker. Einige fordern ausdrücklich, dass der kulturelle Hintergrund auch in den zu entwickelnden Materialien präsent sein sollte. Illustriert wird das von einer Befragten folgendermaßen: "Keine Palmen und Gorillas, sondern tschechische Natur." Aus Lehrersicht sollte natürlich auch das "klassische" Wissen um Nationalfeiertage, religiöse und Volksfeste sowie um traditionelles Essen Lerngegenstand sein. Es ist ihnen ebenso wichtig, dass Materialien auch "typisch tschechische Themen" aufgreifen.

### **3.2.3 Sprachstrukturelle Kompetenzen**

Ein Aspekt, der für die Entwicklung der Lernmaterialien beachtet werden muss, ist die Aussprache der Kinder. Hier wurden die Lernbegleiter gebeten, Problembereiche zu identifizieren. Eltern bewerten Schwierigkeiten mit der Aussprache im Vergleich zu den befragten Lehrerinnen und Lehrern als weniger wichtig bzw. nehmen die Aussprache weniger häufig als Problem wahr. Fast 80 % der befragten Eltern finden nicht, dass Unsicherheiten in der Aussprache das Lernen behindern würden. Von den im Fragebogen dargestellten möglichen Hindernissen bestätigten Eltern vor allem Schwierigkeiten mit den Lauten, die im direkten artikulatorischen Gegensatz stehen wie die Bildung des *R* oder besondere Laute wie das tschechische *Ř* sowie mit bestimmten Konsonantengruppen. Der Vergleich mit den Antworten der Lehrer und Lehrerinnen zeigt jedoch, dass die unterschiedliche Einschätzung hinsichtlich der Bedeutung der richtigen Aussprache eher ein Problem der Wahrnehmung ist. Insgesamt identifizieren Lehrer für das Polnische und Tschechische vor allem Probleme bei der Unterscheidung von harten und weichen Konsonanten und von langen und kurzen

Vokalen. Für alle Sprachen werden Schwierigkeiten mit der Lautassimilation in Konsonantengruppen genannt.

Ein Blick auf die Wohnorte der Befragten zeigt jedoch eine starke Abhängigkeit dieser Erscheinungen von der Umgebungssprache: Kindern in deutsch-, englisch-, dänisch- oder französischsprachigem Umfeld können schwerer harte und weiche Konsonanten unterscheiden, Nasale (im Fall des Polnischen) erkennen und aussprechen oder Vokallängen unterscheiden.

Die genannten Phänomene können auch bei älteren Kindern (12-16) noch beobachtet werden (vor allem Probleme bei der Aussprache von Konsonantengruppen). Dagegen haben Kinder mit polnischer Herkunftssprache, die in slawischsprachiger Umgebung aufwachsen, deutlich weniger mit der Lautdifferenzierung zu kämpfen.

Im Bereich Morphologie und Syntax ergeben die Befragungen folgende Problembereiche:

- Verwendung der Fragepronomen und Identifizierung des zugehörigen Falles,
- Verwendung der grammatischen Fälle,
- Zuordnung zur Kategorie des Genus, Beachtung der Kategorie der Belebtheit,
- Verwendung der Präpositionen und nachfolgender Kasusgebrauch.

Die Verbkonjugation hingegen meistern die Kinder der Befragten weitestgehend ohne Fehler. Es ist jedoch schwierig für sie, Verben im richtigen Aspekt zu verwenden. Gelegentlich wird die richtige Bildung der Zeitformen als problematisch eingeschätzt. Generell haben auch hier wieder Kinder, die in anderen slawischsprachigen Ländern aufwachsen, deutlich weniger Schwierigkeiten.

Vor allem den in deutsch-, englisch- oder französischsprachigem Umfeld aufwachsenden zweisprachigen Kindern bereiten die Flexionsendungen der Nomen und die Orientierung in den entsprechenden Paradigmen Schwierigkeiten. Es verhält sich scheinbar ähnlich wie bei Fremdsprachenlernern, denn Tschechisch, Polnisch und Litauisch gehören zu den stark flektierenden Sprachen. Im Unterschied zu Fremdsprachenlernern sind den Kindern jedoch die Flektionsformen in der Regel bekannt, und die Ursachen für Fehler liegen oft in der Wahl des falschen Genus. Folglich werden die Substantive nicht der richtigen Deklinationsklasse zugeordnet (vgl. dieses Beispiel aus dem Polnischen: *\*sosa* mit typischer femininer Endung statt richtig maskulin *sos*; vgl. dt. *die Soße*). Ein anderer Grund kann die Unkenntnis darüber sein, welcher Kasus zum Ausdruck der konkreten Satzfunktion verwendet werden muss. Auch an einem anderen Beispiel zeigt sich, dass die Kinder zwar einem reichen, aber doch nicht vollständigen sprachlichen Input in der Herkunftssprache ausgesetzt sind. So berichten polnische und tschechische Mütter von ihren Söhnen, dass diese in einer Phase des Spracherwerbs analog zur Mutter in der weiblichen Form von sich reden, wenn sie

vergangene Ereignisse schildern. (Tschechische und polnische Vergangenheitsformen spiegeln das Geschlecht des Subjekts wider.)

Im Bereich des Wortschatzes führen die Lehrenden Schwierigkeiten der Kinder bei der Differenzierung von Konzepten an, beim Herstellen semantischer Relationen zwischen Wörtern und beim Erklären von Abstrakta. Eine sehr prominente Schwierigkeit liegt im Übertragen von Wortbildungsendungen oder auch Wortbildungsstrategien aus der stärkeren Sprache auf die schwache. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer finden hier zahlreiche Beispiele, so für das Tschechische: *\*kurzetka* (frz. *courgette*) oder *\*krumpetka* (engl. *crumpets*). Dabei wird der Prozess der Sprachmischung in der Literatur als Zeichen einer positiven Entwicklung bewertet und weist schließlich auf eine besondere zweisprachige Kompetenz hin. Wie stark die Tendenz zur Sprachmischung ausgeprägt ist, hängt sehr vom Kind ab. Generell aber ist der Rückgriff auf die andere Sprache nötig, um lexikalische Lücken zu füllen oder das Abbrechen der Kommunikation zu verhindern (vgl. Reich 2010: 23).<sup>15</sup> Dabei können beide Sprachen "Lieferanten" sein. Solche gemischten Äußerungen sind nach Reich (ebd.) im zweiten Lebensjahr noch recht häufig und gehen dann ab dem dritten in Abhängigkeit von der Zunahme des Wortschatzes in beiden Sprachen deutlich zurück.

### 3.3 Schlussfolgerungen

Für die Entwicklung besonderer Aufgaben für bilinguale Kinder der speziellen Zielgruppe konnte eine Reihe von Erkenntnissen gewonnen werden. Unzweifelhaft stehen bilingual aufwachsende Kinder und ihre Lernbegleiter vor besonderen Herausforderungen. Diese zu meistern ist ein Ziel bei der Entwicklung des Lernmaterials. Die wichtigsten Besonderheiten und daraus resultierende Leitlinien für die Materialentwicklung werden im Folgenden noch einmal zusammengefasst:

- *Fähigkeiten in der Lautwahrnehmung und -diskriminierung müssen auch vor dem Hintergrund der Umgebungssprache gezielt gefördert werden:* Es hat sich bestätigt, dass die Kinder mit Interferenzen aus der starken Sprache zu kämpfen haben und eine korrekte Aussprache nur über die Fähigkeit zur Lautunterscheidung zu erreichen ist.
- *Das Erlernen des Schriftsystems der schwächeren Sprache sollte angeregt und unterstützt werden.* Bilinguale Kinder können innerhalb kurzer Zeit erfolgreich die Schrift-Zweisprachigkeit erlangen. Generelle Kenntnisse um die Verschriftlichung

---

<sup>15</sup> Dieser Darstellung liegt die Annahme zugrunde, dass beide Sprachsysteme getrennt konstruiert werden, und sich nicht – wie in der *Unitary System Hypothesis* angenommen – aus einem zunächst gemeinsamen Sprachsystem ausdifferenzieren. Vgl. dazu die Diskussion in Reich (2010: 21).

von Lauten aus der starken Sprache können dabei unterstützend wirken, auch wenn es anfänglich zu Interferenzen kommen kann.

- *Lernmaterialien müssen schwerpunktmäßig die Wortschatzerweiterung und die Ausdifferenzierung semantischer Konzepte in der Zielsprache fördern.* Es hat sich gezeigt, dass Wortschatzlücken Ursache für Sprachmischung und -wechsel sein können. Sie bedingen zudem geringe Fähigkeiten in der Textproduktion und begrenzen die Umsetzung von Sprechabsichten.
- *Bei der Förderung morpho-syntaktischer Strukturen sollten besonders die Genuszuweisung, die Flexionsmorphologie der Nomen, Präpositionen und die Rektion im Vordergrund stehen. Verben müssen eher im Hinblick auf Kollokationen und den richtigen Aspektgebrauch geübt werden. Im Fokus stehen hierbei die Strukturen, die ein einfacheres Pendant in der starken Sprache haben.* Oft übernehmen Kinder diese Strukturen, und der Erwerb der komplexeren Struktur der Zielsprache wird verzögert.<sup>16</sup> Bei asymmetrischem Spracherwerb gilt dabei, dass die Zeit der Übergangserscheinungen (Gebilde der *Interlanguage*, die nicht der zielsprachlichen Norm entsprechen) etwas länger dauert.

#### **4. Besondere Herausforderungen – besondere Materialien**

Insgesamt haben sich besondere Herausforderungen beim bilingualen Spracherwerb ergeben, die eine Abgrenzung vom klassischen Fremdsprachenerwerb rechtfertigen. Es hat sich bestätigt, dass Bedarf an besonderen Lernmaterialien besteht, die an den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe ausgerichtet sind. Die Förderung der bilingualen Sprachentwicklung von Kindern ist eine Chance für Individuum und Gesellschaft. Wird das Kind in diesem Prozess jedoch nicht ausreichend unterstützt, können sich Nachteile für die Persönlichkeits- und Sprachentwicklung ergeben. Der Erwerb der Herkunftssprache des Elternteils auch in einer dominanten Umgebungskultur ist dabei eine besondere Herausforderung, die aber u.a. mithilfe von passendem Lernmaterial gemeistert werden kann. Das im Rahmen des Projektes zu entwickelnde Material richtet sich an Kinder und Eltern in Familien mit dieser besonderen Situation. *HEUROPA!* möchte so auch die Arbeit von Vereinen unterstützen, die sich um die Sprachpflege im Gastland bemühen. Indem innovatives Sprachlernmaterial für die spezifischen Lernbedürfnisse der Zielgruppe angeboten wird, sollen mehr betroffene Familien vom Wert der Bilingualität für die persönliche Entwicklung der Kinder überzeugt und bei einer konsequenten zweisprachigen

---

<sup>16</sup> Generell treten Vereinfachungen aber auch bei monolingualen Kindern auf, vgl. Reich 2010: 27.



Erziehung unterstützt werden. Von dem Angebot können Lehrkräfte und andere Schüler im Umfeld der (potenziell) bilingualen Kinder und die jeweils anderen Elternteile in gemischten Familien profitieren. In Form von kostenlosen Online-Materialien wird ein fast barriereloser Zugang ermöglicht.

Durch die Verbreitungsaktivitäten des Projekts werden auch die Bürger in den europäischen Gastländern dazu ermutigt, die Chance zu nutzen, mit bilingualen Familien zu kommunizieren und kleinere europäische Sprachen zu erlernen. Deshalb setzt sich *HEUROPA!* neben der Entwicklung einer Online-Plattform zum Ziel, über den Nutzen der Bilingualität sowohl für das Individuum als auch die Gesellschaft des Gastlandes aufzuklären und die Zwei- und Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Es mangelt noch allzu oft an einem Problembewusstsein in Hinblick auf den bilingualen Spracherwerb und die Sprachförderung der "kleinen" Sprachen, sowohl im privaten als auch im institutionellen Bereich. Eltern, Schulen, Lehrerinnen und Lehrer haben eine Verantwortung und vor allem auch die Möglichkeiten, dem Verlust der Herkunftssprache entgegenzuwirken.

## Bibliographie

- Baumgartner, Bogumiła (2010): *Gelebte Zweisprachigkeit. Wie erziehe ich mein Kind zweisprachig?* Berlin: Rabenstück Verlag.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2001): Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen – ein Länderüberblick, Nr. 10 [Online: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/mehrsprachigkeit-an-schulen,property=publicationFile.pdf>. 26.09.2011].
- Berry, John W. (1997): Immigration, Acculturation, and Adaption, *Applied Psychology: An International Review* 46: 1, 5-68.
- Bischofova, Jana (2001): *Prahovauroven – ˇcestinajakocizijazyk*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cieszynska, Jadwiga (2006): *Dwujezycznosc, dwukulturowosc – przekleństwo czy bogactwo?* Krakow: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cummins, Jim (2001): Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it important for education? *SPROGFORUM* 19 [Online: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/CumminsENG.pdf>. 27.06.2011].
- Elsner, Daniela (2010): „Ich habe was, das du nicht hast...“ oder: Welchen Mehr hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen? In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (Hrsg.) (2010): *IMIS-Beiträge* 37, 99 – 119 [Online: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis37.pdf>. 19.07.2011].
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Strassburg.
- Grigoriewa, Aksana (2010): Dzieci dwujęzyczne. Zalety i wady posługiwania się dwoma językami. In: Gawrońska-Garstka, Magdalena (Hrsg.) (2010): *Edukacja dla bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo intelektualne Polaków. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa*, 551 – 559 [Online: <http://seminarium.21.edu.pl/ks/5/40011%20GRIGORIEWA.pdf>. 19.07.2011].
- Klann-Delius, Gisela (2008): *Spracherwerb*, Stuttgart: Sammlung Metzler.
- Leitner, Alexandra / Pinter, Anna (2010): *Früher Spracherwerb in der Migration*. Wien: PraesensVerlag.
- Lipinska, Ewa (2005): Dwujezycznosc dzieci na emigracji - jak ja osiagnac?, [Online: [http://www.krasnale.de/mediapool/61/616774/data/Dwujezycznosc\\_dzieci\\_na\\_emigracji.pdf](http://www.krasnale.de/mediapool/61/616774/data/Dwujezycznosc_dzieci_na_emigracji.pdf). 19.07.2011].
- Luchtenberg, Sigrid (1995): *Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*, Münster/New York: Waxmann.
- Madelska, Liliana (2010): *Posłuchaj, jak mowie. Poradnik dla rodzicow i nauczycieli*, Wieden: artjam-studios.
- MobiKid Geographic Mobility and Children’s School Performance in Europe – project partnership (2008): Evaluating the impact of geographic mobility and children school performance in Europe. Final research report, Espoo u.a.: MobiKid project partnership [Online: [http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2005mobikid\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2005mobikid_en.pdf). 26.09.2011].
- Reich, Hans H.& Roth, Hans-Joachim; (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Bildung und Sport [Online: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/Gutachten.pdf>. 13.09.2011].
- Reich, Hans (2010): *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. [Online: [http://www.dji.de/bibs/672\\_Reich\\_Expertise\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf). 19.07.2011].
- Rieckborn, Susanne (2006): *Die Entwicklung der "schwachen Sprache" im unbalancierten L1-Erwerb, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 73, Hamburg: Universität Hamburg.