

5 Bilinguale Sprachentwicklung

Es gibt nichts Ungerechteres als die gleiche Behandlung von Ungleichen.

Paul F. Brandwein 1981

Mit Sprachentwicklung und Spracherwerb befassen sich verschiedene Disziplinen, die auf unterschiedlichen Traditionen beruhen und teilweise konträre Paradigmen vertreten. Beispielsweise werden im Vergleich zu vorrangig linguistischen Ansätzen Sprachentwicklungsprozesse aus psychologischer Sicht stärker in die allgemeine kindliche Entwicklung eingebunden und Feststellungen unter Einbeziehung externer Entwicklungsbedingungen erklärt. Während in der Psychologie primär von Sprachentwicklung und in der Linguistik von Spracherwerb gesprochen wird, werden beide Begriffe trotz ihrer theoretisch unterschiedlichen Einbindung sowohl im disziplinübergreifenden Diskurs als auch im alltäglichen Sprachgebrauch mit ähnlicher Bedeutung verwendet – so auch nachfolgend, mit Bezug auf einen dynamisch systemischen Entwicklungsprozess kindlicher Sprachfähigkeiten unter wechselseitiger Interaktion und Kommunikation mit der Umwelt (Kap. 3).

Wie Kinder Sprache erwerben, wird in disziplinspezifischer Abhängigkeit hingegen unterschiedlich beschrieben und erklärt. Unbestritten ist, dass Kinder Sprache innerhalb ihres soziokulturellen Umfelds in der sozial-emotionalen Interaktion erwerben. In diesem Zusammenhang erfordert die Darstellung der mehrsprachigen Entwicklung also eine multidisziplinäre Betrachtung. So haben kognitive, psycholinguistische und soziokulturelle Perspektiven und Ansätze – auch in der sich mit Abweichungen von der gesunden Sprachentwicklung beschäftigenden Logopädie – angesichts kultureller Vielfalt zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Merke

Die theoretischen und modellbildenden Fundamente der Logopädie basieren auf Erkenntnissen aus Studien, die die Sprachentwicklung von monolingual aufwachsenden Kindern untersuchen, die überwiegend der Mittelschicht westlich industrialisierter Länder angehören.

Studien zur kindlichen Sprachentwicklung beschäftigten sich lange Zeit nahezu ausschließlich mit dem monolingualen Spracherwerb. Bilingualität galt lange Zeit aufgrund der mit der Sprachentwicklung konfundierenden Variablen als Ausschlusskriterium. Zum Zeitpunkt der Jahrtausendwende schätzten Wissenschaftler:innen den Anteil von Studien der Grundlagenforschung zum Spracherwerb, die auch bilingual aufwachsende Kinder berücksichtigen, auf ca. 2% (Bhatia u. Ritchie 1999). Das heißt, dass Kinder, die Kontakt zu mehr als einer Sprache hatten, auch von solchen Studien ausgeschlossen wurden, die seit Jahren die Grundlage logopädischer Arbeit bilden und als Ausgangslage theoretischer Überlegungen noch heute in die Entwicklung einschlägiger diagnostischer Verfahren einfließen.

Der Anteil an Studien zum kindlichen Mehrspracherwerb hat in den vergangenen zwei Dekaden zwar zugenommen, jedoch fokussieren die vorliegenden Arbeiten nahezu ausschließlich den Mehrspracherwerb (sprach-)gesunder Kinder. Und die wenigen Studien, die auch von einer Sprachstörung betroffene, mehrsprachig aufwachsende Kinder einbeziehen, wurden überwiegend in westlich-industrialisierten Ländern mit Kindern durchgeführt, die mit zwei Sprachen aufwachsen, von denen eine die Gesellschaftssprache ist. Forschungsdesiderata bestehen jedoch weiterhin in Bezug auf Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung sowie unterschiedlicher Herkunftssprachen und/oder Kinder, die mehr als zwei Sprachen außerhalb des angloamerikanischen Sprachraums erwerben und/oder eine pathogene Sprachauffälligkeit zeigen. So werden bis heute viele logopädisch relevante Handlungsgebiete durch Forschung nicht abgedeckt. Die mangelnde Studienlage zu Sprach-, Sprech- und Kommunikationsstörungen in kulturell und linguistisch diversen Kontexten stellt nicht nur die in einem monolingual-deutschsprachig orientierten System praktizierenden Logopäd:innen vor eine große Herausforderung; vielmehr fordert sie neben Praktiker:innen, auch Lehrende und Forschende dazu auf, die vorliegenden Erkenntnisse mit gebotener Vorsicht hinsichtlich ihrer Übertragung und Anwendung zu reflektieren und eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Sprachnormen-Thematik nicht zu scheuen (Scharff Rethfeldt 2016, Flores u. Rosa 2017).

Traditionell unterscheiden sich Studien zur frühen mehrsprachigen Entwicklung grob darin, ob sie **simultan bilingual** oder **früh sukzessiv bilingual** aufwachsende Kinder untersuchen (Kap. 2.5.6). Dabei erfolgt diese terminologische Unterscheidung ausschließlich anhand des chronologischen Alters, ab welchem ein Kind Kontakt zu einer weiteren Sprache hat, d. h. um den Zeitpunkt seiner Geburt oder ab dem 36. Lebensmonat, und ohne den Entwicklungsstand und einflussreiche externe Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen. Studien zum simultanen Mehrspracherwerb fokussierten dabei vorrangig Fragen zu **Sprachbewusstheit** und **Sprachdifferenzierung**, d. h. wie und ab welchem Alter Kinder in der Lage sind, zwischen den Sprachen zu unterscheiden, und ob beide Sprachen in einem gemeinsamen oder in getrennten Sprachsystemen verarbeitet werden (Genesee 1989).

Weitere wichtige Studien stellten **Vergleiche zwischen monolingualer und bilingualer Sprachentwicklung** in Bezug auf den Verlauf und das Erwerbstempo in den verschiedenen Sprachbereichen der einzelnen Sprachen an. So ist aus logopädischer Sicht essentiell, einen gesunden von einem pathogenen Sprachentwicklungsverlauf unterscheiden zu können, um differenzialdiagnostisch physiologische von pathologisch bedingten Auffälligkeiten abgrenzen zu können. Insofern suchten Forschungsarbeiten insbesondere Antworten auf die Fragen, ob bilinguale Kinder ihre Sprachen auf die gleiche Weise und in einem vergleichbaren Tempo wie monolinguale Kinder erwerben, da bei einsprachigen Kindern eine therapiebedürftige Sprachentwicklungsstörung vorrangig anhand einer zeitlichen Abweichung vom typischen Entwicklungsverlauf diagnostiziert wird.

Schließlich befassten sich weitere Studien zum Mehrspracherwerb mit dem Einfluss unterschiedlicher Erwerbskonstellationen und Sprachkombinationen, um Antworten auf Fragen zu sprachübergreifenden Einflüssen und Dominanz hinsichtlich einer veränderten **Sprachverarbeitung** und **Sprachproduktion** zu finden. Die vorliegenden Forschungsergebnisse liefern damit vorrangig Erkenntnisse über den Erwerb von zwei Sprachen. Die Studienlage zu Sprachentwicklungsverläufen in einer vielsprachigen Umgebung ist äußerst rar. Dies trifft gleichermaßen für empirische Arbeiten zum Erwerb des Deutschen zu.

Zudem sind einige vorliegende Ergebnisse selten eindeutig, was häufig auf methodische Mängel

und uneinheitliche Untersuchungsmethoden und -instrumente zurückzuführen ist. Es handelt sich überwiegend um Einzelfallstudien und/oder unzureichend beschriebene Stichproben. In vielen Fällen werden bilinguale Spracherwerbsverläufe ohne eine monolinguale Kontrollgruppe beschrieben. In solchen Fällen lassen sich dann aber beobachtete Phänomene nur schwer auf die Bilingualität zurückführen. Schließlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich diese auch bei monolingualen Kindern unter den gleichen Bedingungen hätten beobachten lassen. Hinzu kommen sprachspezifische Beschränkungen sowie bei Studien zu klinisch relevanten Abweichungen die Tatsache, dass die logopädisch relevante Forschung in Deutschland ohnehin noch in den Kinderschuhen steckt.

Auch wenn einige Autor:innen die Robustheit, Schnelligkeit und Universalität des kindlichen Spracherwerbs betonen (Crain u. Lillo-Martin 1999, Guasti 2004), verändert sich der Spracherwerb insbesondere unter dem Einfluss im Zeitverlauf. Es ist davon auszugehen, dass der Spracherwerb vorgeburtlich beginnt und es mehrere Jahre dauert, bis aus einem Kind ein(e) kompetente(r) erwachsene(r) Sprecher:in der Erstsprache wird. Zahlreiche Faktoren können ganz unterschiedlich diesen Erwerbsprozess beeinflussen, während sich zeitgleich die kognitive Reife vom Kleinkind bis ins Erwachsenenalter weiterentwickelt. Diese Einflussfaktoren interagieren neben kognitiven auch mit neurobiologischen und physiologischen sowie insbesondere sozialen Faktoren und wirken auf die verschiedenen Sprachkomponenten (Phonologie, Phonetik, Lexikon, Semantik, Morphologie, Syntax, Pragmatik).

So greift der nachfolgende – entsprechend selektive – Überblick zur Sprachentwicklung im Rahmen der frühen Mehrsprachigkeit einige der wesentlichen Erkenntnisse auf. Aus logopädischer Sicht sind diese stets unter den individuellen Lebensbedingungen und damit verbundenen Erwerbskonstellationen zu reflektieren; die wie bereits in Kap. 3 beschriebenen Faktoren beeinflussen die mehrsprachige Entwicklung durch das wechselseitige Zusammenspiel und sind somit Grund für mögliche Unterschiede im Erwerb sowie im Erfolg sprachlicher Fähigkeiten in mehr als einer Sprache. So zeigt die nachfolgende Übersicht, dass es sowohl Bereiche gibt, in denen der Mehrspracherwerb ähnlich der monolingualen Sprachentwicklung verläuft, wie z. B. erste Wortproduktionen im Alter von ca. 12 Monaten; aber es lassen

sich auch wesentliche Unterschiede feststellen, wie z.B. ein verlangsamter Wortschatzerwerb. Dabei sind die Unterschiede auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen, die sich anhand des Lo-MEM erklären lassen.

5.1 Sprachdifferenzierung und Sprachbewusstheit

Bereits in einem bilingualen Umfeld aufwachsende Kleinkinder zeigen, dass sie in der Sprache antworten, in der sie angesprochen werden. Damit erfüllen sie nicht nur die Erwartung von erwachsenen Gesprächspartnern, in der *richtigen* Sprache zu antworten, sondern scheinen auch von Anfang an in der Lage zu sein, auf die adäquate Sprache zuzugreifen. Jedoch warf dieses Sprachverhalten in der Forschung zum simultanen Erwerb weitere Fragen auf:

- Wann wissen in mehrsprachigen Umgebungen aufwachsende Kinder, dass sie mehrere Sprachen erwerben?
- Wie kann ein Kind zwischen den Sprachen unterscheiden?
- Ab welchem Zeitpunkt verfügen mehrsprachige Kinder über metasprachliches Bewusstsein und wissen, dass sie von der einen in die andere Sprache wechseln müssen?
- Verfügen sie in ihren Köpfen über zwei separate Sprachsysteme oder über ein undifferenziertes, sprachenübergreifendes System?

In der linguistischen Fachliteratur wurden zur Sprachdifferenzierung in der bilingualen Sprachentwicklung lange Zeit zwei konkurrierende Hypothesen diskutiert. Die *Unitary Language System Hypothesis (ULSH)* (Redlinger u. Park 1980, Vihman 1985, Volterra u. Taeschner 1987) geht davon aus, dass ein bilinguales Kind zunächst beide Sprachen kombiniert entwickelt. Der ULSH liegt die Annahme einer Fusion der Sprachsysteme zugrunde. Demnach konstruieren Kinder ein System, das Wörter und Regeln aus beiden Sprachen enthält. In 3 Phasen des bilingualen Spracherwerbs setzen zuerst eine lexikalische Differenzierung und schließlich eine Ausdifferenzierung der grammatischen Systeme im ungefähren Alter von 3 Jahren ein. Diese starke Hypothese, die auch zahlreiche Unterstützer:innen fand, erlaubte jedoch anhand des abgeleiteten Modells keine Vorhersagen zum bilingualen Spracherwerb eines Kindes, da diese

sich nicht mit der natürlichen Sprachentwicklung vereinbaren ließen.

So löste die ULSH bemerkenswert starke Kontroversen aus, vor allem auf Seiten jener, die die *Dual/Separate Development Hypothesis* (Bergman 1976, Lindholm u. Padilla 1978, Meisel 1989, Paradis u. Genesee 1996) vertraten. Nach dieser werden beide grammatischen Systeme von Beginn an unabhängig voneinander erworben. Dass Kinder beim bilingualen Erstspracherwerb zunächst vergleichbare syntaktische Regeln anwenden, ließe sich schließlich auch mit identischen grammatischen Erwerbsschritten erklären, selbst wenn diese von der Sprachnorm der Erwachsenen abweichen. Demzufolge seien identische grammatische Strukturen kein Beleg für ein gemeinsames Sprachsystem (Meisel 1989).

Die Gegner der ULSH stützen ihre Argumentation außerdem auf Beobachtungen, dass sich selbst in der Anfangsphase mehr sprachspezifische als gemischtsprachliche Äußerungen beobachten lassen. Auftretende Sprachmischungen führen sie auf kurzzeitige Entlehnungen aus dem anderen Sprachsystem zurück. Weitere Untersuchungen zur morpho-syntaktischen Entwicklung simultan bilingual aufwachsender Kinder konnten zeigen, dass die Flexionsendungen konsequent mit den Lexemen derselben Sprache verbunden werden und dass sprachspezifische Wortstellungsregeln (z.B. Verbzweitstellungsregel im Deutschen) nicht zeitgleich in der anderen Sprache zur Anwendung kommen (Meisel 2004, De Houwer 2005). Demnach würden die Sprachsysteme separat und autonom erworben. Eines der schlagenden Argumente ist jedoch, dass die Befürworter:innen der ULSH unzureichend zwischen Syntax und Pragmatik unterschieden. So führten sie das Phänomen der Sprachmischung, welches der sozio-pragmatischen Ebene zugeordnet wird, als Beleg syntaktischer Differenzierung an (Meisel 1989, De Houwer 1990). Die Annahme, dass bilingual aufwachsende Kinder von Geburt an ein Sprachsystem für beide Sprachen verwenden, gilt demnach als überholt.

Anfang des neuen Jahrtausends hat die Erforschung der Sprachentwicklung und des Mehrspracherwerbs an Dynamik gewonnen und neue theoretische sowie methodische Veränderungen hervorgebracht. Aus theoretischer Sicht hat sich der Fokus von der Betonung von sprachlichen, insbesondere morpho-syntaktischen Unterschieden auf Fragen eines sprachenübergreifenden Einflusses, des *Cross-Linguistic Influence*, auf die Sprach-

entwicklung verlagert. Auch hat die Beziehung zwischen Sprache und Kognition bei Mehrsprachigkeit über die Lebensspanne hinweg mehr Aufmerksamkeit seitens der Forschenden erhalten.

So wird seit wenigen Jahren eine 3. Hypothese diskutiert: die *Differentiation with Interdependent Development Hypothesis* (Paradis u. Genesee 1996, Döpke 1998). Nach dieser sind Kinder von Beginn an in der Lage, die Sprachen zu differenzieren, jedoch wird der Sprachentwicklungsverlauf von der jeweils anderen Sprache beeinflusst. Neben den o.g. Studien zur morpho-syntaktischen Differenzierung stützen inzwischen weitere Studien die Annahmen von Differenzierung und autonomer Sprachentwicklung. So zeigen Studien zur phonologischen Sprachentwicklung, dass Kinder bereits in den ersten Lebenstagen zwei Sprachen differenzieren können und dass sie bereits im Alter von 6 Monaten die gehörten Sprachen sprachspezifisch verarbeiten. Auf lexikalischer Ebene zeigt sich, dass bilinguale Kinder zwei verschiedene Wörter für einen Gegenstand bzw. Konzept verwenden. So akzeptieren 4-jährige zwei verschiedene Bezeichnungen für das gleiche Objekt, wenn diese unterschiedlichen Sprachen zugeordnet werden können. Auf soziopragmatischer Ebene zeigen Kinder eine deutliche Bewusstheit durch antizipatives Verhalten dafür, welche Personen welche Sprachen verwenden.

Schon bei Betrachtung häufig zitierter historischer Fallbeispiele in der linguistischen Fachliteratur zeigt sich, dass unterschiedliche Autor:innen bereits bei Kleinkindern einen durchaus bewussten Umgang mit zwei oder mehr Sprachsystemen beobachten konnten. Es waren überwiegend Linguist:innen, deren eigene Kinder mehrsprachig aufwuchsen, die deren Sprachentwicklung konzentriert beobachteten, vermutlich auch entsprechend besonders förderten und dokumentierten. Es liegt eine Reihe solcher umfangreichen Einzelfalldarstellungen vor, die auf eine frühe Fähigkeit zur Sprachdifferenzierung sowie ein damit verbundenes Bewusstsein hinweisen (z.B. Ronjat 1913, Raffler-Engel 1965, Rūke-Dravina 1965, Saunders 1982, Taeschner 1983, Fantini 1985, Vihman 1985, Hoffmann 1991).

Es ist anzunehmen, dass die elterliche Profession in Verbindung mit einem spezifischen Interesse an der kindlichen Sprachentwicklung den Aspekt der Mehrsprachigkeit in einem besonderen Maße in den familiären Mittelpunkt gestellt hat. Demzufolge kann nicht ausgeschlossen werden, dass Sprache nicht mehr nur als sozial verbindendes Ele-

ment sowie als Mittel zum Zweck der Kommunikation gedient hat, sondern auch direkt in der Interaktion thematisiert wurde. Insofern ist es wenig überraschend, dass die Angaben zu kindlichen Äußerungen über das eigene Sprachbewusstsein (auch: Sprachbewusstheit) und darüber, mit verschiedenen Sprachen zu operieren, mit Angaben, um den 2. Geburtstag bereits sehr früh datiert werden (Kessler 1984, Hoffmann 1991). Gleichwohl reiht sich das angegebene frühe Alter passend in Studienergebnisse ein, die ab einem Alter von 18 Monaten über ein Störungsbewusstsein bei Kindern mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung u.a. in Form von internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten berichten (Irwin et al. 2002, Henrichs et al. 2013).

Bereits Ende des 1. Lebensjahres entdeckt das Kind das *Du* und erfährt, dass (gleiche) Erwachsene zu ähnlichen Gegenständen immer das Gleiche sagen (Zollinger 2007). So wird es vielleicht erfahren haben, dass Mutter, Vater und/oder Geschwister den gleichen Gegenständen unterschiedliche, d.h. sprachspezifische Bezeichnungen geben. Gegen Ende des 2. Lebensjahres entdecken Kinder „die repräsentative und kommunikative Bedeutung der Sprache“ (Zollinger 2007, S. 31). Mit zunehmendem Interesse an Eigenschaften und Handlungen der Dinge und Personen seines Umfelds setzt sich das Kind folglich auch mit der jeweiligen sprecherabhängigen und sprachspezifischen lautsprachlichen Begleitung auseinander, nimmt zunehmend entsprechende Konstanzen wahr und verknüpft die phonologische Repräsentation mit der erkannten Bedeutung. Dabei ist in einem mehrsprachigen Erwerbskontext anzunehmen, dass sprecherabhängige Lautvarianten eine sprachspezifische Kategorisierung unterstützen können.

In dieser Verbindung kombinieren in westlichen Kulturen sozialisierte Kinder (siehe Kulturspezifische Einflüsse auf die Sprachentwicklung im 1. Lebensjahr (S. 165)) ab dem 10. Lebensmonat über die Triangulierung Gegenstandsbezeichnungen mit der Personenwelt und können beispielsweise Erwachsene mit einem erwartungsvollen Blick oder durch Zeigen auffordern, die kindliche Äußerung zu überprüfen. Dabei bieten sich mehrsprachige Kinder in Bezug auf mindestens eine weitere Sprache mehr Anlässe, um ihre gespeicherten Verknüpfungen von Gegenstand, Handlung und Wort zu überprüfen bzw. zu erproben, wie folgende Beispiele verdeutlichen:

B

Fallbeispiel

Cristina: (schaut ihre Mutter an und klopft auf den Tisch):
Papá mesa
(= *Papa sagt „mesa“ dazu*)
Mutter: Nina, heb den Bleistift auf.
Cristina (zum Vater): ¿Papá lápiz?
(= *Papá, ¿tú dices „lápiz“?*)
(= *Papa, du sagst lápiz dazu?*)
(Hoffmann 1991, S. 81; deutsche Übersetzung: Scharff Rethfeldt)

Mutter: ¿Quieres jugo?
(*Möchtest du Saft?*)
Lita: No jugo. Candy, Mami.
(*Keinen Saft. Süßes [am. engl.], Mami.*)
Mutter: No, candy no, Lita.
(Ambig: (a) Inhalt: *Es gibt nichts Süßes*, (b) Form: *nicht „candy“*)
Lita: Candy! [dann folgt eine Pause]
... Dame dulce, please.
(*Gib mir Süßes [span.], bitte*)
(Kessler 1984, S. 41; deutsche Übersetzung: Scharff Rethfeldt)

Mehrsprachige Kinder können also bereits früh verdeutlichen, dass sie zwischen ihren Sprachen unterscheiden können, ohne dass sie hierzu arbiträre Bezeichnungen wie ‚Deutsch‘ oder ‚Englisch‘ verwenden. Sie können sich konkret am sozial-kommunikativen Kontext orientieren und darüber ein zur individuellen Situation passendes mentales Konzept bilden. Sofern sie ihre Fähigkeit zur Differenzierung äußern, verwenden sie sodann zumeist Bezeichnungen wie ‚so wie Mami‘ bzw. ‚so wie Papi‘ oder ‚in der Kita‘. Bei jüngeren Kindern kann in Form der Äußerung in einer sprachspezifischen Tonlage, unter Berücksichtigung des sprachspezifischen Akzents oder in Form von Zweiwortsätzen auch ‚Mama Ball‘ stellvertretend für ‚Mama sagt Ball dazu‘ produziert werden.

Zwischen dem 24. und 30. Monat stehen mehrsprachig aufwachsenden Kindern mehr Möglichkeiten zur Verfügung, die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zunehmend explizit einzusetzen und sich zunehmend die Welt über die Sprachproduktion zu erobern (Zollinger 2007). Das folgende Beispiel illustriert, wie ein mit Spanisch und Englisch von Geburt an aufwachsendes Kind im Alter von 2;3 Jahren die ihm zur Verfügung stehenden Sprachen mittels Code-Switching (CS) differenziert einsetzt:

B

Fallbeispiel

Mutter: ¿Qué quieres, Lita, quieres leche?
(*Was möchtest du, Lita, möchtest du Milch?*)
Lita: No leche.
(*Keine Milch.*)
Mutter: ¿Quieres agua?
(*Möchtest du Wasser?*)
Lita: No agua.
(*Kein Wasser.*)

Fallbeispiel

B

Mutter: ¿Tú sabes hablar mucho o poquito inglés? (*Kannst du viel oder wenig Englisch sprechen?*)
Lita: Mucho inglés. (*Viel Englisch.*)
Mutter: ¿Y tú sabes hablar mucho o poquito español? (*Und kannst du viel oder wenig Spanisch sprechen?*)
Lita: Mucho español. (*Viel Spanisch.*)
Mutter: Y oye, Lita, ¿a ti te gusta hablar el inglés, o el español, o los dos? (*Und hör mal, Lita, sprichst du lieber Englisch oder Spanisch oder beide?*)
Lita: Dos. (*beide; hält zwei Finger hoch*)
That’s inglés. (*Das ist Englisch; zeigt auf einen Finger*) And that’s español! (*Und das ist Spanisch!*)

(Kessler 1984, S. 42; deutsche Übersetzung: Scharff Rethfeldt)
Anmerkung: Handlung und Code-Switching deuten auf einen vergleichbaren Stellenwert der Sprachen hin.

Die Fallbeispiele zeigen, dass mehrsprachige Kinder bereits früh beginnen, das sprachliche Verhalten anderer, sowie das eigene im Zusammenhang

mit seiner Angemessenheit im sozial-kommunikativen Kontext zu abstrahieren.

Anders als monolinguale Kinder begegnen bilinguale Kinder häufiger sprachkompetenten Erwachsenen, die aber in einer ihrer Sprachen über geringere oder gar keine Kenntnisse verfügen. Um mit ihnen kommunizieren zu können, müssen mehrsprachige Kinder daher in der Lage sein, die unterschiedlichen Sprachfähigkeiten der Gesprächspartner einzuschätzen und sich durch Wahl der geeigneten Sprache entsprechend anzupassen. Bereits im Alter von 2 Jahren zeigen mehrsprachige Kinder sozial-kommunikativ adaptive Fähigkeiten sogar gegenüber fremden Sprecher:innen. Insofern verfügen sie auch über die hierzu voraussetzenden Fähigkeiten der Wahrnehmung sowie der Antizipation (Genesee et al. 1995).

De Houwer (1990) konnte bei 3-jährigen, Genesee et al. (1995) bereits bei 2-jährigen mehrsprachigen Kindern beobachten, dass sie in der Interaktion mit Einsprachigen stets den angemessenen monolingualen Modus wählen, während sie im Kontakt mit Mehrsprachigen auch im bilingualen Modus kommunizieren und somit auch CS zeigen. Das heißt, die mehrsprachigen Kinder sind in der Lage, die Perspektive des Zuhörers bzw. Interaktionspartners und das gemeinsame Sprachwissen angemessen zu berücksichtigen.

Fallbeispiel

Fantini (1985, S. 151) berichtet in seinen Aufzeichnungen von einer Begebenheit, in welcher sein mit Spanisch und Englisch aufwachsender Sohn Mario das Sprachwissen anderer angemessen antizipiert und es dennoch zu einer Fehlinterpretation kommt:

Mario spielt mit seinem monolingual englischsprachigen Cousin, der zu Besuch ist. Als Marios Mutter aus einem benachbarten Raum nach Mario ruft, um zu fragen, wo er sich befände, antwortet er im Beisein seines Cousins „Aquí, aquí!“ (*Hier, hier!*). Als sein Cousin ihn wenig später fragt, was denn „aquí“ bedeute, antwortet Mario ihm erstaunt: „something to open a door“ (*Etwas, womit man eine Tür öffnen kann*).

Es ist anzunehmen, dass Mario insbesondere im Zusammenhang mit der zeitlich verzögerten Nachfrage nicht davon ausgegangen war, ein spanisches Wort von seinem monolingual englischsprachigen Cousin zu hören. Daher hat er das spanische „aquí“ ([a'ki:], *hier*) als das im Englischen phonetisch ähnlich klingende „a key“ ([ə ki:], *ein Schlüssel*) interpretiert und in der für den Cousin adäquaten Sprache geantwortet.

Mehrsprachige Kinder erkennen äußerst schnell, welche Sprache für welchen Gesprächspartner angebracht ist. Comeau et al. (2003) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Sensitivität in der Interaktion mit anderen, die sie bei den von ihnen untersuchten mehrsprachigen Kleinkindern bereits im Alter von 2;0 bis 2;7 feststellen konnten. Baker (2000) geht davon aus, dass Kleinkinder im Alter von 2 oder 3 Jahren die richtige Sprachwahl anhand der äußeren Erscheinung, des Akzents oder des Alters eines Gesprächspartners treffen. Auch Kontext und Ort der Interaktion geben dem mehrsprachigen Kind wichtige Hinweise für eine angemessene Sprachwahl (Quay 1998, Deuchar u. Quay 2000).

Das folgende Beispiel verdeutlicht, dass ein mehrsprachiges Kind nicht nur zwischen seinen Sprachen differenzieren, sondern sie mittels CS zielgerichtet einsetzen kann.

Fallbeispiel

Hoffmanns (1991) Sohn Pascual wuchs simultan bilingual mit Deutsch (Mutter) und Spanisch (Vater) und sukzessiv bilingual mit Englisch (Umgebung, ältere Schwester) auf. Erst nach seinem 4. Geburtstag verwendete er die Bezeichnungen „Spanisch“, „Deutsch“ und „Englisch“. In nachfolgendem Auszug ihrer Dokumentation schimpft Pascual (3;7 Jahre) mit seiner Mutter, weil sie Englisch mit einem Spanisch sprechenden Mädchen spricht:

Pascual: Mami, nicht so mit Carmen sprechen!

Mutter: Wie denn?

Pascual: So, ¿hola, cómo estás?, nicht hello!

(Hoffmann 1991, S. 83)

Der Zeitpunkt, ab dem ein mehrsprachiges Kind zeigt, dass es zwischen seinen Sprachen differenziert, kann individuell stark variieren. So kommt es neben dem kindlichen Entwicklungsverlauf insbesondere auf Umfeldfaktoren an. Hierzu gehören u. a. die maßgeblichen Faktoren der Sprachexposition, Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs, die individuell unterschiedliche Motivation, sowie hinreichend Gelegenheit, auch außerhalb vertrauter Kontexte mit Dritten kommunizieren zu können.

Merke



Mehrsprachige Kinder zeigen nicht nur durch konkretes Trennen nach Personen oder Kontexten sowie durch das Benennen der Sprachen, dass sie fähig sind, zwischen ihren Sprachen zu differenzieren. Weitere Anzeichen können sein, dass sie spontan zwischen (selbst bilingualen) Personen übersetzen, oder auch die Antwort in einer bestimmten Sprache verweigern.

Überdies demonstrieren mehrsprachige Kinder ihr Bewusstsein zur Sprachentrennung durch ihre Erwartungshaltung, dass bestimmte Personen eine bestimmte Sprache verwenden. Ähnlich anderer Rituale, die Kleinkindern Sicherheit und Orientierung bieten, verhält es sich mit dem Sprachverhalten der Bezugspersonen und weiterer Sprecher:innen. In manchen Fällen fordern Kinder die Einhaltung der Sprachenregelung sogar explizit ein. So berichtet Métraux (1965), dass mehrsprachige Kinder bestimmte Sprachen oftmals bestimmten Personen zuschrieben und häufig abweisend reagierten oder nicht auf Ansprache antworteten, wenn ein Erwachsener gegen die *Sprachcodekonvention* verstößt. So neigen viele mehrsprachige Kinder dazu, erwachsenen Personen eine bestimmte Sprache zuzuordnen als handelte es sich um ein feststehendes Attribut ähnlich einem physischen Merkmal (Taeschner 1983). Spreche dann eine Person eine aus der kindlichen Perspektive unangemessene Sprache, kann dieses Sprachverhalten auf das Kind demnach genauso irritierend wirken wie das unvermittelte Tragen einer auffälligen Perücke.

Fallbeispiel



Carla: ¡No hables en inglés a mamá!
(*Sprich mit Mama nicht auf Englisch!*)
 Vater: ¿Porqué? (*Warum?*)
 Carla: Porque mamá no le gusta hablar en ...
 ep ... (schaut ihren Bruder Mario hilfesuchend an)
(*Weil Mama es nicht mag, auf ... äh ...*)
 Mario: ¡Español! A mamá le gusta hablar en español!
(*Spanisch! Mama spricht gerne Spanisch!*)
 (Fantini 1985, S. 76; deutsche Übersetzung: Scharff Rethfeldt)

Hintergrundwissen



Im Rahmen der logopädischen Sprachentwicklungsdiagnostik ist die Kenntnis möglicher Regelverstöße gegen die Sprachcodekonvention relevant. Der überwiegende Teil der in der ambulanten Versorgung tätigen Logopäd:innen arbeitet im monolingualen Modus (Scharff Rethfeldt 2019). In der besten Absicht, die Herkunftssprache eines Kindes in der Diagnostik zu berücksichtigen, berichten einige Kolleg:innen über den Versuch, ein Kind zwecks Überprüfung eines Begriffs bzw. Wortes aufzufordern, ein im Deutschen nicht verfügbares Zielwort in der Herkunftssprache zu benennen. Dabei kann es passieren, dass ein solches Vorgehen aus der kindlichen Perspektive gegen die *Sprachcodekonvention* verstößt und ein Kind selbst dann nicht in der Herkunftssprache antwortet, wenn es über das betreffende Wort verfügt. Arbeitet ein:e Logopäd:in demnach in einer für sie/ihn untypischen Sprache, ist die Beurteilung der kindlichen Reaktion schwierig.

Vor diesem Hintergrund berichten selbst bilingualer Logopäd:innen von gelegentlichen Schwierigkeiten im Rahmen der Befunderhebung. So äußerte eine nativ türkischsprachige Kollegin die Vermutung, dass ein ebenfalls türkischsprachiges Kind trotz Aufforderung zur Beantwortung einer Frage im türkischen Modus schwieg, weil es die logopädische Praxis analog zu Kindergarten und Schule als deutschsprachigen Kontext anzusehen schien.

Nicht selten ziehen bilinguale Kinder die Kommunikation in einer ihrer Sprachen vor (Kap. 3.1) – so auch in der logopädischen Diagnostik und Therapie. Keinesfalls sollte es als mangelnde Sprachkompetenz ausgelegt werden, wenn mehrsprachige Kinder die Kommunikation in der von der Gesellschaftssprache abweichenden Erstsprache ablehnen. Wie bei vielen anderen Kinder besteht häufig das Bedürfnis, möglichst wenig aufzufallen und sich daher wie andere typische Kinder zu verhalten, die *zur Logopädin gehen*. Da bei Klient:innen zudem keine Kenntnisse über das logopädische Setting vorausgesetzt werden können, erscheint die Verwendung der Gesellschaftssprache in der logopädischen Praxis als vollkommen angemessen. Auch ist es möglich, dass ein betreffendes Kind bereits schlechte Erfahrungen in Verbindung mit sei-

ner nativen Sprache gemacht hat und sich daher nicht vorstellen kann, dass die Verwendung der Herkunftssprache gerade in diesem Setting, in dem Sprachfähigkeiten im Fokus stehen, insbesondere gegenüber einer die Gesellschaftssprache beherrschenden, meist fremden Person von Nutzen sein könnte.

Wird aus sprachtherapeutischer Sicht das Ziel verfolgt, die gesamtsprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes in die logopädische Arbeitsweise einzubinden, kann versucht werden, den an Konventionen gebundenen monolingualen Modus in ausgewählten Situationen zu lösen. Hierzu kann beispielsweise eine Bezugsperson des Kindes in eine gemeinsame Aktivität von Therapeut:in und Kind miteinbezogen werden, die die weitere Sprache authentisch repräsentiert.

Merke



Studien und Fallbeispiele aus der Praxis zeigen, dass bilingual bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder bereits von dem Zeitpunkt an ihre Sprachen differenzieren, wenn sie diesen exponiert sind. Außerdem erwerben sie die Sprachen unabhängig voneinander, wobei ein wechselseitiger sprachspezifischer und kulturspezifischer Einfluss in Form eines Transfers oder Code-Switching ebenfalls beobachtet werden kann.

5.2 Bilingualer Erstspracherwerb

Bilingual aufwachsende Kinder können die Sprachen ihres Umfelds von Beginn an unterscheiden und erwerben diese unabhängig voneinander. Gleichzeitig beeinflussen die beteiligten Sprachen den Spracherwerb. Vor diesem Hintergrund stellen sich daher die Fragen, worin sich sowohl qualitativ als auch quantitativ die bilinguale und die monolinguale Sprachentwicklung ähneln, worin sie sich unterscheiden, und ob bzw. inwieweit sich Mehrsprachigkeit auf den Sprachentwicklungsverlauf und das Erwerbstempo in der jeweiligen Sprache auswirkt.

Im Zusammenhang mit den bereits angesprochenen Einflussfaktoren (Kap. 3) ist zu konstatieren, dass die mehrsprachige Sprachentwicklung mit den bisherigen Erkenntnissen zum monolingualen Erstspracherwerb schwer vergleichbar ist. Zudem verläuft die Sprachentwicklung auch bei gesunden, mit einer Sprache aufwachsenden Kindern nicht linear und zugleich in verschiedenen, sich wechselseitig beeinflussenden Bereichen sowie deren Ebenen. So ist beispielsweise die Grammatikentwicklung nicht ohne den Ausbau des Lexikons und dieses u. a. nicht ohne die Entwicklung der Phonologie möglich. Schließlich ist Sprachentwicklung generell ein dynamischer, komplexer Prozess. Bei monolingualen Kindern ist sie jedoch wesentlich besser erforscht und bildet daher oft den Ausgangspunkt möglicher Vergleiche.

Zur vereinfachten Darstellung anhand ausgewählter Beispiele wird nachfolgend eine künstliche Trennung der in gegenseitigen Wechselbeziehungen stehenden sprachsystematischen Domänen vorgenommen. So werden Vorausläuferfähigkeiten und Phonetik und Phonologie, das Lexikon und die Semantik, Morphologie und Syntax, sowie die Kommunikation/Pragmatik unter dem Aspekt der mehrsprachigen Entwicklung differenziert betrachtet.

5.2.1 Vorausläuferfähigkeiten

Die Sprachentwicklung beginnt sehr viel früher als mit dem ersten produzierten Wort. So setzen sprachentwicklungsrelevante Prozesse bereits pränatal ein und legen mit der Ausbildung sogenannter Vorausläuferfähigkeiten das Fundament des kindlichen Spracherwerbs. Eine der ersten Aufgaben der erstsprachlichen Entwicklung besteht darin, Wissen über die phonologisch-prosodische Struktur der den Säugling umgebenden Sprache(n) aufzubauen. So bedarf es für den Sprach(en)erwerb u. a. zunächst der Fähigkeit zur Identifikation von Unterschieden zwischen einzelnen Lauten und Lautmustern, bevor später aus dem Redefluss einzelne Wörter bzw. deren Grenzen erkannt werden können. Schon der Fötus nimmt intrauterin nicht nur die Stimme der Mutter wahr, sondern ist im Mutterleib auch den prosodischen Charakteristika seiner Umgebungssprache ausgesetzt.