

**Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien: Eine exemplarische Darstellung
am Beispiel von kamerunischen Migrantenfamilien in Deutschland**

**Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der philosophischen
Fakultät der Universität zu Köln**

vorgelegt von

Hervé de Paul Tamko Kuate

aus Bandjoun/Kamerun

Sommersemester 2013

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erscheinungsformen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit	11
Abb. 2: Parent's language use in a group	61
Abb. 3: The simple management process scheme	81
Abb. 4: Sprachwahl beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften	115
Abb. 5: Sprachwahl beim Lesen von Büchern.....	116
Abb. 6: Sprachwahl für Notizen.....	117
Abb. 7: Sprachwahl für Internet und E-Mail.....	117
Abb. 8: Sprachwahl in Träumen.....	118
Abb. 9: Sprachwahl für Rechnen und Zählen	119
Abb. 10: Sprachwahl beim Fluchen.....	120
Tab. 11: Sprachwahl bei unterschiedlichen Aktivitäten	121
Abb. 12: Einstellung gegenüber der Mehrheitsprache	123
Abb. 13: Sprachverwendung zwischen Geschwistern.....	129
Abb. 14: Leistung von KF4 im deutschen Grammatikalitätstest.....	143
Abb. 15: Leistung von KF4 im französischen Grammatikalitätstest	144
Abb. 16: Leistung von K1F20 im deutschen Grammatikalitätstest	145
Abb. 17: Leistung von K1F20 im englischen Grammatikalitätstest	146
Abb. 18: Leistung von K2F20 im deutschen Grammatikalitätstest	147
Abb. 19: Leistung von K2F20 im englischen Grammatikalitätstest	147
Abb. 20: Leistung von KF18 im deutschen Grammatikalitätstest	149
Abb. 21: Leistung von KF18 im englischen Grammatikalitätstest.....	150
Abb. 22: Leistung von K1F16 im deutschen Grammatikalitätstest.....	151
Abb. 23: Leistung von K1F16 im englischen Grammatikalitätstest	151
Abb. 24: Leistung von KF12 im deutschen Grammatikalitätstest	152
Abb. 25: Leistung von KF12 im englischen Grammatikalitätstest.....	153
Abb. 26: Leistung von KF14 im deutschen Grammatikalitätstest	155
Abb. 27: Leistung von KF14 im französischen Grammatikalitätstest.....	155
Abb. 28: Leistung von K1F17 im deutschen Grammatikalitätstest	157
Abb. 29: Leistung von K1F17 im englischen Grammatikalitätstest	157
Abb. 30: Leistung von KF3 im deutschen Grammatikalitätstest.....	158
Abb. 31: Leistung von KF13 im englischen Grammatikalitätstest.....	159
Abb. 32: Leistung von KF5 im deutschen Grammatikalitätstest.....	160
Abb. 33: Leistung von KF5 im englischen Grammatikalitätstest.....	161
Abb. 34: Leistung von KF11 im deutschen Grammatikalitätstest	162
Abb. 35: Leistung von KF11 im französischen Grammatikalitätstest.....	163
Abb. 36: Leistung von KF3 im deutschen Grammatikalitätstest.....	165
Abb. 37: Leistung von KF3 im französischen Grammatikalitätstest	165
Abb. 38: Leistung von K2F17 im deutschen Grammatikalitätstest	167
Abb. 39: Leistung von K2F17 im englischen Grammatikalitätstest	168
Abb. 40: Leistung von K2F16 im deutschen Grammatikalitätstest.....	170

Abb. 41: Leistung von K2F16 im englischen Grammatikalitätstest	170
Abb. 42: Leistung von K1F8 im deutschen Grammatikalitätstest	172
Abb. 43: Leistung von K1F8 im französischen Grammatikalitätstest	172
Abb. 44: Leistung von K2F8 im deutschen Grammatikalitätstest	173
Abb. 45: Leistung von K2F8 im französischen Grammatikalitätstest	174
Abb. 46: Leistung der Kinder in Deutsch und Herkunftssprachen	175
Abb. 47: Leistung von Fabienne.....	178
Abb. 48: Leistung von Emma.....	178
Abb. 49: Leistung von Sarah.....	179
Abb. 50: Leistung von Leo.....	180
Abb. 51: Leistung von Lena.....	181
Abb. 52: Leistung von Luis	181
Abb. 53: Leistung von Leonie	183
Abb. 54: Leistung von Ray	183
Abb. 55: Leistung von ein- und zweisprachigen Kindern	185

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Geographische Verteilung kamerunischer Migranten in Deutschland	4
Tab. 2: Motives for transmission	93
Tab.3: Input Resources	94
Tab. 4. Männliche und weibliche Sprachwahl in Oberwart	97
Tab.5: Probandenliste	110
Tab.6: Elternsprache in den Familien	113
Tab.7: Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen	114
Tab.8: Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit	122
Tab.9: Einstellung der Eltern gegenüber der Mehrheitssprache	124
Tab.10: Lieblingssprache der Eltern	125
Tab.11: Sprachkompetenz der Eltern	126
Tab.12: Geschwistersprache	128
Tab.13: Sprachgebrauch zwischen Eltern und Kindern	130
Tab.14: Sprachverwendung der Kinder mit Freuden der Familie und Verwandten	131
Tab.15: Motivationen und Methoden der Vermittlung der englischen Sprache.....	135
Tab.16: Spracherziehungsmethoden und Sprachstand der Kinder	177

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Verfassung dieser Arbeit unterstützend begleiten haben.

Mein erster Dank gebührt Prof. Claudia Riehl, die das Dissertationsthema angenommen und großartig betreut hat. Ich danke ihr ebenfalls für das Verständnis, das sie gegenüber einem Promovierenden aus einem anderen Kulturkreis aufgewiesen hat. Bei Prof. Anne Storch und Michael Becker-Mrotzek bedanke ich auch für ihre anregungsvollen Diskussionen und ihre Literaturempfehlungen.

Diese Arbeit wurde auch durch ein Stipendium der A.R.T.E.S.-Forschungsschule gefördert. In diesem Zusammenhang bedanke ich mich bei Prof. Andreas Speer und Frau Dr. Klidis-Honnecker für die hervorragende Betreuung, die ich an dieser Forschungsschule genossen habe.

Dankbar bin ich auch all den Probanden, die trotz ihrer vielen Beschäftigungen an den Interviews und Tests teilgenommen haben.

Meinen Kommilitonen der Klasse 3 von A.R.T.E.S. danke ich ebenfalls für ihre Hilfe bei allen Schwierigkeiten bei der Ausführung dieser Arbeit.

Schließlich preise ich den allmächtigen Gott, Jesus Christus, der mich in einem fremden Land mit anderen Klimabedingungen gesund bewahrt hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Einführung in das Thema	1
1.2. Kamerunische Migranten in Deutschland.....	2
1.3. Fragestellungen.....	4
1.4. Aufbau der Arbeit.....	5
2.1. Typen von Mehrsprachigkeit.....	9
2.1.1. Individuelle Mehrsprachigkeit.....	9
2.1.2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.....	11
2.1.3. Institutionelle Mehrsprachigkeit.....	13
2.1.4. Diskursive Mehrsprachigkeit	13
3. Sprachkontakt	15
3.1. Transfererscheinung.....	15
3.1.1. Semantische Transfers.....	16
3.1.2. Syntaktische Transfers.....	18
3.1.3. Transfererscheinungen in der Morphologie	19
3.1.4. Transfererscheinungen in der Phonologie und Prosodie	20
3.1.5. Transfererscheinungen auf weiteren Beschreibungsebenen.....	21
3.2. Code-Switching	22
3.2.1. Code-Switching vs. Entlehnungen	23
3.2.2. Typen von Code-Switching	24
3.2.3. Grammatische Strukturen von Code-Switching.....	28
3.3. Code-Mixing.....	31
4. Erwerb von Mehrsprachigkeit	33
4.1. Bilingualer Erstspracherwerb	34
4.1.1. Zur Kontroverse über die <i>Unitary Language System Hypothesis</i>	36
4.1.2. Sprachliche Entwicklung in frühkindlicher Mehrsprachigkeit.....	37
4.1.3. Code-Mixing im frühkindlichen Spracherwerb.....	40
4.2. Zweitspracherwerb.....	41
4.2.1. Kritische vs. sensitive Periode	42
4.2.2. Sprachliche Entwicklung in der Zweitsprache	43
4.3. Faktoren individueller Unterschiede im kindlichen Zweitspracherwerb.....	47
4.3.1. Motivation	48
4.3.2. Sprachbegabung.....	48
4.3.3. Persönlichkeitsmerkmale	49
4.3.4. L1-Typologie.....	49
4.3.5. Erwerbssalter	50
4.3.6. Sozioökonomischer Status	50
4.3.7. Qualität und Kontext zweisprachlichen Inputs	51
5. Sprache und Prestige	52
5.1. Offenes Prestige.....	52
5.2. Verdecktes Prestige	53

6.	Familiäre Kommunikation in mehrsprachigen Familien.....	54
6.1.	Gemischtsprachige Familien	54
6.2.	Monolinguale Familien in anderssprachiger Umgebung.....	55
6.3.	Sprachgebrauch von Geschwistern in mehrsprachigen Familien	56
7.	Spracherziehung in mehrsprachigen Familien	59
7.1.	Spracherziehungsstrategien in mehrsprachigen Familien	59
7.1.1.	OPOL-ML (majority Language is strongest).....	59
7.1.2.	OPOL-mL (support for minority language).....	60
7.1.3.	Minority Language at Home (ML@H)	62
7.1.4.	Trilingual or multilingual Strategy	63
7.1.5.	Mixed Strategy.....	64
7.1.6.	Place and Time Strategy.....	65
7.1.7.	Artificial or “non-native” Strategy	65
7.2.	Die Umsetzung der Strategien durch die Familien	66
7.3.	Probleme bei Spracherziehung in bilingualen Familien.....	68
8.	Spracherhalt	73
8.1.	Faktoren von Spracherhalt.....	73
8.1.1.	Gesellschaftliche Faktoren von Spracherhalt	73
8.1.2.	Faktoren von Spracherhalt in der Minderheitsgruppe.....	74
8.1.3.	Faktoren auf individueller Ebene.....	76
8.2.	Andere Modelle von Spracherhalt	76
8.2.1.	Kloss	76
8.2.2.	Smolizc.....	77
8.2.3.	Giles/Bourhis/Taylor	77
8.2.4.	Haugen	78
8.2.5.	Sprachmanagementtheorie	79
8.2.6.	Fazit	83
8.3.	Spracherhalt in der familiären Domäne: Fallbeispiele.....	84
8.3.1.	Persische Familien.....	84
8.3.2.	Chinesische Familien	85
8.3.3.	Pakistanische Familien.....	88
8.3.4.	Spanischsprachige Familien.....	89
8.3.5.	Japanische Familien	91
8.3.6.	Australische Familien	92
8.4.	Fazit	94
9.	Sprachumstellung.....	95
9.1.	Formen und Verläufe der Sprachumstellung	95
9.2.	Sprachumstellung aus Makroperspektive	96
9.2.1.	Gal	96
9.2.2.	Kulick	98
9.3.	Sprachumstellung in familiärer Domäne	99

9.3.1.	Exogamie	100
9.3.2.	Geschwistereffekt	101
9.3.3.	Vermittlung von Herkunftssprachen	103
9.4.	Zwischenbilanz.....	104
10.	Untersuchungsdesign	106
10.1.	Qualitatives Interview	106
10.2.	Teilnehmende Beobachtung	107
10.3.	Sprachtest.....	108
10.4.	Interviewdurchführung	108
10.5.	Probanden.....	109
11.	Untersuchungsergebnisse.....	111
11.1.	Sprachgebrauch in den Familien.....	111
11.1.1.	Elternsprache	111
11.1.2.	Geschwistersprache	127
11.1.3.	Sprachverwendung zwischen Eltern und Kindern.....	129
11.1.4.	Sprachverwendung von Kindern mit Freunden der Familie und Verwandten.....	130
11.2.	Faktoren der Sprachverwendung in kamerunischen Familien	131
11.3.	Spracherziehung	132
11.3.1.	Englisch als Zielsprache	133
11.3.2.	Französisch als Zielsprache	135
11.3.3.	Englisch und Deutsch als Zielsprachen	136
11.3.4.	Deutsch und Französisch als Zielsprachen	137
11.3.5.	Gohm'ala als Zielsprache	140
11.3.6.	Englisch und Französisch als Zielsprachen	140
11.3.7.	Fazit	141
11.4.	Sprachstand der Kinder auf Basis des Sprachtests	143
11.4.1.	Die 6jährigen Kinder	143
11.4.2.	Die 7- und 8jährigen.....	154
11.4.3.	Die 9jährigen.....	164
11.4.4.	Die 14jährigen.....	169
11.4.5.	Zusammenhang zwischen Spracherziehungsmethoden und kindlichem Sprachstand	175
11.5.	Sprachstand von mono- und bilingualen Kindern: Ein Vergleich	177
11.5.1.	Die 6jährigen.....	177
11.5.2.	Die 7jährigen.....	179
11.5.3.	Die 8jährigen.....	180
11.5.4.	Die 9jährigen.....	182
11.5.5.	Die 14jährigen.....	184
11.5.6.	Fazit	185
11.6.	Kamerunische Familien: Zwischen Spracherhalt und Sprachwechsel.....	186
11.6.1.	Spracherhalt	186

11.6.2.	Sprachwechsel	187
11.6.3.	Fazit	189
11.7.	Sprachmanagement in kamerunischen Familien	189
12.	Zusammenfassung und Ausblick	192

1. Einleitung

1.1. Einführung in das Thema

Stützt man sich auf die Heilige Schrift, beginnt die Mehrsprachigkeit in der Ebene von Sinear, als Gott die Sprachverwirrung auslöste (1. Mose 11: 5–9). Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Mehrsprachigkeit beginnen aber erst am Anfang des 20. Jahrhunderts, als einige Linguisten begannen, die bilinguale Sprachentwicklung ihrer Kinder zu beschreiben (Ronjat, 1913; Leopold, 1939). Innerhalb der Wissenschaft ist die Mehrsprachigkeit ein viel diskutiertes Thema. Sie ist unter anderem Forschungsgegenstand der Soziologie, der Psychologie und natürlich der Soziolinguistik. In dieser letzten Disziplin, die sich mit dem Verhältnis von Sprache und Gesellschaft beschäftigt, wird auf den Gebrauch der verwendbaren Sprachen in bestimmten, konkreten Situationen, d. h. auf die Sprachperformanz geachtet. Dabei wird der soziale Kontext des Sprechers als ein wichtiges Kriterium betrachtet. Dieser soziale Kontext, das Umfeld der Menschen, ist durch die wachsende Mobilität in der Welt in immer mehr Ländern von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit geprägt. Deutschland als Migrationsland bestätigt diesen Trend und unter den Migranten, die sich im Land ansiedeln, befinden sich auch Afrikaner aus Ländern südlich der Sahara, unter anderem aus Kamerun. Die Beziehungen zwischen Deutschland und Kamerun beginnen aber nicht erst mit der Migration der Kameruner nach Deutschland, sondern gehen auf die Kolonialzeit von 1883 bis 1914 zurück, als das zentralafrikanische Land neben Togo, Deutsch-Südwestafrika und Deutsch-Ostafrika zu den afrikanischen deutschen Kolonien zählte (Grunder, 2004). In dieser Arbeit befaße ich mich mit der kleinsten gesellschaftlichen Einheit, d. h. der Familie, und genauer mit den kamerunischen Familien in Deutschland. Es handelt sich um mehrsprachige Menschen in anderssprachiger Umgebung, denn die Kameruner sind Sprecher von zumindest zwei Sprachen, und zwar einer kamerunischen Sprache und einer von den beiden westeuropäischen (Französisch und Englisch), die in diesem zentralafrikanischen Land als Amtssprachen gelten. Vor allem die Kameruner aus dem englischsprachigen Teil des Landes sind zudem auch Sprecher von Pidgin-English, einer Hybridsprache aus dem Englischen als Basissprache und Elementen aus kamerunischen Sprachen, aus dem Spanischen und dem Portugiesischen. Laut Essono (2001) gilt Pidgin-English für einige Kameruner aus den englischsprachigen Regionen sogar als Muttersprache. Linguistische Auseinandersetzungen mit der Mehr-

sprachigkeit der Kameruner in Deutschland sind sehr selten und bis auf diese Arbeit sind mir nur zwei Studien über die kamerunischen Migranten in Deutschland bekannt: Es gibt einerseits mit Nsangou (2000) eine Untersuchung über das Sprachverhalten der kamerunischen Deutschlernenden in Gesprächen mit Muttersprachlern und andererseits von Meyanga (2006) eine Auseinandersetzung mit Code-Switching bei kamerunischen Studierenden in Deutschland.

1.2. Kamerunische Migranten in Deutschland

Nach den neueren statischen Angaben sind in Deutschland 14.414 Kameruner offiziell registriert. Aber diese Anzahl stellt nicht die Gesamtheit aller in Deutschland lebenden Kameruner dar, denn darin nicht enthalten sind die undokumentierten Migranten, die Eingebürgerten, die ehemaligen Kameruner anderer Nationalitäten sowie die Angehörigen der zweiten Generation mit deutscher Staatsangehörigkeit. Innerhalb von fünfzehn Jahren hat sich die offizielle Zahl der in Deutschland ansässigen Migranten kamerunischer Staatsangehörigkeit versechsfacht. Im Jahr 1991 waren lediglich 2.452 Staatsangehörige der ehemaligen deutschen Kolonie in Deutschland registriert. Von 1885 bis 2005 wurden insgesamt 1.601 Kameruner eingebürgert. 2005 fanden weitere 354 Einbürgerungen statt und 700 zwischen 2006 und 2007. Demzufolge wäre von mehr als 20.000 Migranten kamerunischer Herkunft in Deutschland auszugehen.

Die Diversität von Kamerun in Hinblick auf die ethnische Herkunft seiner Bevölkerung spiegelt sich in der Migration wider. Unter den Migranten überrepräsentiert sind jedoch Personen aus dem Westen Kameruns und aus den zwei Hauptstädten, Duala und Jaunde, weil sich die Bildungseinrichtungen des zentralafrikanischen Landes in diesen Regionen konzentrieren. Die Migration aus Kamerun ist vornehmlich eine Bildungsmigration und steht damit in Gegensatz zu den anderen Auswanderungen aus Subsahara-Afrika. Die Kameruner bilden hinter den Nigerianern und Ghanaern die drittgrößte Migrantengruppe aus Schwarzafrika. Sie sind ebenfalls die größte Gruppe von Studierenden und Absolventen aus Schwarzafrika und jährlich kommen mehr als 1.000 Einschreibungen von Kamerunern an deutschen Universitäten dazu.

Die sozio-ökonomische Krise seit Beginn der 1990er Jahre, die mit Währungsverfall und Lohnsenkungen einhergeht, sowie der hohe Anteil junger Menschen an der Bevölkerung und die mangelnden Ausbildungs- und Berufsperspektiven bilden die Hauptursachen steigender Bildungsmigration von Kamerun nach Deutschland. Daneben spielen auch transnationale Verwandtschafts-, Familien- und Freundschafts-

beziehungen eine große Rolle in dem Migrationsprozess zwischen Kamerun und Deutschland. Manche Autoren sehen die Ursachen des Migrationsdrucks darin, dass die Wirtschaftskraft, das Organisationstalent, der technische Standard sowie die Ausbildungsmöglichkeiten Deutschlands von den Kamerunern hoch geschätzt werden (Lämmermann, 2006). Sieveking (2008) ihrerseits begründet die Attraktivität Deutschlands eher damit, dass ein Studentenvisum relativ leicht zu erhalten ist und in Deutschland Möglichkeiten zur Studienfinanzierung bestehen. Neben der klassischen Bildungsmigration der Studierenden kommen ebenfalls Kameruner im Rahmen des Familiennachzuges und der Flucht- bzw. Asylmigration nach Deutschland. In allen Bundesländern sind Kameruner zu finden. Nach (Schmelz, 2008: 9) leben die Kameruner vor allem in den wirtschaftsstarken und bevölkerungsreichen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen (27,0 %), Baden-Württemberg (16,8 %) und Hessen (9,4 %). In Bayern (6,2 %) und in den neuen Bundesländern sind sie unterrepräsentiert. Die folgende Tabelle des Statistischen Bundesamtes (Tab. 1) bietet einen Gesamteinblick in die geographische Verteilung der kamerunischen Diasporagemeinschaft.

Bundesland	Anzahl der Personen	Prozentualer Anteil
Baden- Württemberg	2.432	16,9
Bayern	898	6,2
Berlin	1.414	9,8
Brandenburg	746	5,2
Bremen	353	2,4
Hamburg	514	3,6
Hessen	1.360	9,4
Mecklenburg-Vorpommern	170	0,1
Niedersachsen	1.116	7,7
Nordrhein-Westfalen	3.893	27,0
Rheinland-Pfalz	913	6,3
Saarland	215	1,5
Sachsen	153	1,1
Sachsen-Anhalt	167	1,2
Schleswig-Holstein	121	0,8
Thüringen	99	0,7
Deutschland gesamt	14.414	100,0

Tab. 1: Geographische Verteilung kamerunischer Migranten
in Deutschland

1.3. Fragestellungen

In dieser Untersuchung zu den kamerunischen Familien befaße ich mich zunächst mit der Sprachverwendung innerhalb der Familie. Dabei erforsche ich den Sprachgebrauch zwischen den Elternteilen, zwischen Eltern und Kindern und auch zwischen den Geschwistern. Zudem wird die Sprachverwendung der Kinder im Rahmen der Versprachlichung einer Bildergeschichte näher betrachtet, um ihren Sprachstand in den Familiensprachen zu ermitteln. Dabei soll festgestellt werden, welche Sprache(n) die dominierende(n) der Kinder ist/sind. Ebenfalls bietet die Versprachlichung der Bildergeschichte die Möglichkeit, bei den Kindern Sprachkontaktphänomene wie

Transfer und Code-Switching zu ermitteln. In einem Vergleich mit einsprachigen Kindern ohne Migrationsgeschichte soll auch geklärt werden, ob die Kinder in den untersuchten Familien zu den 28 % der Schüler und Schülerinnen gehören, die Sprachdefizite aufweisen (Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring, 2012: 49–56). Nach der Beschäftigung mit der familiären Kommunikation gehe ich auf die Sprachvermittlung in den Familien ein. In der Forschungsliteratur (Ronjat, 1913; Baron-Hauwaert, 2004; De Houwer, 2009) sind mehrere Strategien diskutiert worden, mit denen mehrsprachige Eltern ihren Kindern die Mehrsprachigkeit weitergeben können. Daher untersuche ich zuerst, ob die Eltern ihren Kindern mehrere Sprachen beibringen und, wenn ja, mit welchen Methoden sie dies tun.

Anschließend wird untersucht, ob die Spracherziehung sowie das Sprachmanagement in der Familie den Spracherhalt begünstigen oder ob sich im Gegensatz zu Spracherhalt eher eine Sprachumstellung (*language shift*) in den kamerunischen Familien vollzieht. Sprachmanagement definiere ich nach Spolsky (2009) und beziehe mich damit auf jede beobachtbare Bemühung, das Sprachverhalten einer Person zu beeinflussen. Diese Sprachumstellung entspräche der Drei-Generationen-Regel, die besagt, dass

die erste Generation die neue Sprache des Einwandererlandes nur unvollständig erwirbt, die zweite Generation zweisprachig ist (in der Sprache der Eltern und der Sprache des Einwandererlandes) und die dritte Generation schließlich wieder einsprachig in der Sprache des Gastlandes. (Riehl 2009: 69)

Zusammenfassend wird in dieser Arbeit versucht,

- die familiäre Kommunikation in kamerunischen Familien zu erforschen und das (sprach-)erzieherische Verhalten der Eltern zu beschreiben,
- die Spracherhaltsmaßnahmen in den Familien zu untersuchen,
- den Sprachstand der Kinder in den ihnen beigebrachten Sprachen festzustellen
- und schließlich den Sprachumstellungsprozess in den untersuchten Familien darzustellen.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in einen theoretischen (Kapitel zwei bis neun) und einen empirischen Teil (Kapitel zehn bis elf) gegliedert. Im theoretischen Teil werden die Grundfragestellungen und die wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie die Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie dargestellt.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit, nämlich der individuellen, gesellschaftlichen, territorialen sowie der diskursiven Mehrsprachigkeit.

Anschließend folgt in Kapitel drei die Darstellung des durch die Mehrsprachigkeit bedingten Sprachkontakts mit seinen Erscheinungen wie Transfer und Code-Switching. Das vierte Kapitel erforscht den Erwerb der Mehrsprachigkeit. Dabei werden zunächst die beiden Typen der Aneignung von Mehrsprachigkeit dargestellt, nämlich der ungesteuerte und der gesteuerte Zweitspracherwerb. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung sowohl beim bilingualen Erstspracherwerb als auch beim Zweitspracherwerb. Das Kapitel wird mit einer Darstellung der Faktoren individueller Unterschiede im kindlichen Zweitspracherwerb abgeschlossen.

Das fünfte Kapitel setzt sich mit Sprachprestige auseinander, dabei werden die beiden von der Soziolinguistik unterschiedenen Typen von Prestige dargestellt: das offene und das verdeckte Prestige. Prestige ist eine für diese Arbeit relevante Variable, da sowohl die Spracherziehung als auch der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Kontexten und somit auch in mehrsprachigen Familien sehr oft vom Sprachprestige gesteuert werden.

In Kapitel sechs wird der Forschungsstand über die Sprachverwendung in mehrsprachigen Familien untersucht. Der Fokus des Kapitels liegt zuerst auf den gemischtsprachigen Familien, d. h. den Familien, in denen die Elternteile mit verschiedenen Erstsprachen aufgewachsen sind, und dann auf den einsprachigen Familien in anderssprachiger Sprachumgebung. Das Kapitel thematisiert abschließend den Sprachgebrauch zwischen den Geschwistern in mehrsprachigen Familien.

Das siebte Kapitel erforscht die Spracherziehung in mehrsprachigen Familien. Zunächst werden die Strategien zur mehrsprachigen Erziehung dargestellt und danach wird untersucht, wie die Eltern die unterschiedlichen Strategien umsetzen. Das Kapitel endet mit der Darstellung der Probleme, die bilinguale Familien bei mehrsprachiger Erziehung konfrontieren.

Im achten Kapitel wird der Spracherhalt dargestellt. Zunächst werden dessen Faktoren nach (Hyltenstam/Stroud, 1996) aufgezeigt und danach gehe ich auf andere Modelle von Spracherhalt ein. Es handelt sich dabei um das Modell von Kloss (1966), die Theorie der Kernwerte (*core values*) nach Smolicz (1981), das sozialpsychologische Modell von Giles et al. (1977), das auf der Sprachkompetenz in Minderheitsgruppen basierende Modell von Haugen (1953) und schließlich die Sprachmanage-

menttheorie (Spolsky, 2009; Nekvapil, 2006; 2009). Das Kapitel endet mit der Darstellung des Spracherhalts in der familiären Domäne.

Das neunte Kapitel beschäftigt sich mit der Sprachumstellung, und zwar zunächst mit den Formen und Verläufen von Sprachumstellung. Dann folgen Darstellungen der Studien über die Sprachumstellung aus der Makroperspektive und der Faktoren der Sprachumstellung in mehrsprachigen Familien. Mit diesem Kapitel endet der theoretische Teil der Arbeit.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Darlegung des Untersuchungsdesigns in Kapitel zehn. Dabei werden die Methoden dargestellt, die eingesetzt wurden, um die Daten zu erheben. Diese umfassen qualitative Interviews, teilnehmende Beobachtung und einen Sprachtest. Die weiteren Unterkapitel beschäftigen sich mit der Beschreibung der durchgeführten Interviews und der Befragungssituationen.

Im elften Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse dargestellt. Das Kapitel beginnt mit der Beschreibung der Sprachverwendung zwischen den Familienmitgliedern. Anschließend wird das spracherzieherische Verhalten der Eltern dargestellt, wobei angegeben wird, welche Sprache den Kindern mit welchen Methoden beigebracht wird. Das folgende Teilkapitel konzentriert sich auf den Sprachstand der Kinder in den Sprachen, die ihnen von ihren Eltern beigebracht wurden. In Anlehnung an die schon bei den bilingualen Kindern durchgeführten Studien (De Houwer, 1990; 2005; Deuchar, 2000; Genesee, 2001; Meisel, 2001; Paradis 2009) wird im nächsten Teilkapitel ein Vergleich zwischen den Kindern aus den kamerunischen Familien und monolingualen Kindern vorgenommen. Die Diskussion über Zeichen von Spracherhalt und Sprachumstellung in den untersuchten Familien wird im vorletzten Teilkapitel geführt und das letzte Teilkapitel beschäftigt sich mit dem Sprachmanagement in den kamerunischen Familien.

Kapitel zwölf beinhaltet eine allgemeine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und endet mit der Formulierung von Forschungsdesideraten.

2. Mehrsprachigkeit

Die Formulierung einer Definition der Mehrsprachigkeit, die unter Forschern eine allgemeine Zustimmung findet, ist relativ neu. Die Untersuchung der Forschungsliteratur weist auf zwei entgegengesetzte Auffassung der Mehrsprachigkeit hin (vgl. Banaaz 2002:5ff).

Auf der einen Seite stehen die minimalistischen und idealtypischen Definitionen von Blocher (1909) und Bloomfield (1933). Nach Blocher liegt Mehrsprachigkeit erst dann vor, wenn ein Sprecher zwei Sprachen vollständig und in allen Bereichen beherrscht. Das heißt, von einem bilingualen Individuum wird erwartet, dass es die Kompetenz eines monolingualen Sprechers in zwei Sprachen erreicht. Bei Bloomfield (1933: 56) ist Mehrsprachigkeit bzw. Bilingualismus „the native-like control of two languages“. Wichtig als Kennzeichen eines bilingualen Individuums ist für Bloomfield die muttersprachlicher Kompetenz ähnelnde Sprachbeherrschung. Zweisprachigkeit in Bloomfields und Blochers Definition wird als vollkommen perfekte (*perfect bilingualism*), wahre (*true bilingualism*) bzw. ausgeglichene (*ambilingualism*) Zweisprachigkeit bezeichnet. Weinreich (1953) spricht von „idealem Zweisprachigen“. Hoffmann weist aber darauf hin, dass diese Qualität von Zweisprachigkeit selten anzutreffen ist. „True ambilingual speakers are very rare creatures. Who ever has identical linguistic input and output in both languages? And who would habitually use both languages for same purposes, in the same context?“ (Hoffmann 1996: 21)

Auf der anderen Seite stehen Linguisten wie Haugen (1953) und MacNamara (1969), die eine Gegenposition zu Bloomfields Definition von Mehrsprachigkeit einnehmen. Für sie genügt eine minimale Kompetenz, um ein Individuum als bilingual bezeichnen zu können. Laut Haugen (1953: 7) ist ein Sprecher bilingual „at the point where a speaker of a language can produce complete, meaningful utterances in the other language.“ Er betrachtet ein Individuum als bilingual, sobald es imstande ist, vollständige sinnvolle Äußerungen in der anderen Sprache zu formulieren. McNamara ist der Ansicht, dass jeder, der eine der vier Sprachfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Verstehen) beherrscht oder eine minimale Kompetenz in einer dieser Sprachfertigkeiten hat, als bilingual anzusehen ist. In seiner Definition geht Diebold (1964: 169) weiter und reduziert die Sprachkompetenz auf ein passives Verständnis der Sprache. Er verwendet den Begriff „incipient bilingualism“ und bezieht sich auf die Individuen, die in der zweiten Sprache Sätze zu verstehen beginnen, ohne diese Sprache aktiv zu gebrauchen.

In neueren Arbeiten wird die Zweisprachigkeit nicht mehr als ein absoluter, sondern als ein relativer Begriff definiert. Harding/Riley (2003) sind der Ansicht, dass es sinnvoller sei, den Grad der bilingualen Sprachkompetenz festzustellen, anstatt anhand einer radikalen, streng definierten Grenze zu entscheiden, ob ein Sprecher bilingual ist oder nicht:

In other words, the problem is that of defining *degrees of bilingualism*. Bilingualism is not a black and white, all or nothing phenomenon; it is a more or less one. We recognize this everytime we say: "Fred speaks better German than Joe." (Harding/Riley 2003: 33)

Daher ist heute ist die folgende Definition¹ von Mehrsprachigkeit die, der sich wohl die meisten Forscher anschließen.

Als tragende Komponente in der in der Definition von Mehrsprachigkeit wird deshalb vermehrt die *funktional differenzierte Beherrschung angenommen*, so dass als zwei- resp. mehrsprachig gilt, wer im Alltag in seinen Sprachen (Gebärdensprache eingeschlossen) situationsadäquat kommunizieren kann. (Franceschini 2002: 47)

2.1. Typen von Mehrsprachigkeit

In der Forschungsliteratur wird Mehrsprachigkeit in verschiedene Kategorien eingeteilt. Lüdi (1996: 234 ff.) unterscheidet in seinem Aufsatz individuelle, gesellschaftliche und territoriale Mehrsprachigkeit. In neueren Forschungsarbeiten erwähnt Franceschini (2011) eine neue Art von Mehrsprachigkeit, und zwar die diskursive Mehrsprachigkeit.

2.1.1. Individuelle Mehrsprachigkeit

Die Definition individueller Mehrsprachigkeit, die sich durchgesetzt hat, ist jene, nach der der Mehrsprachige jemand ist, der im alltäglichen Leben regelmäßig von zwei oder mehr Sprachen Gebrauch macht und auch von der einen in die andere umschalten kann, falls die Umstände dies erforderlich machen. Dementsprechend muss der Sprecher die einzelnen Sprachen nicht unbedingt perfekt beherrschen, sondern sich lediglich mit ihnen im Alltag verständigen können.

Die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeit hängt von vielen Faktoren ab. Dazu gehören die geographische Mobilität von Einzelnen und von Gruppen, das Leben in

¹ Eine funktional orientierte Definition von Mehrsprachigkeit wird aber schon vor Franceschini bei Oksaar (1980: 43) formuliert: „Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“

Sprachgrenzregionen oder in sprachlich heterogenen Gebieten, die Heirat mit Anderssprachigen, die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft mit einer besonderen Sprache, die soziale Mobilität, der Zugang zu höherer Bildung usw. (Lüdi 1996). Die potentielle Vielfältigkeit des Kontakts des Mehrsprachigen mit den Varietäten in seinem Repertoire bringt verschiedene Typen individueller Mehrsprachigkeit mit sich.

Bezüglich des Zeitpunkts des Kontakts des Mehrsprachigen mit den Sprachen seines Repertoires wird zwischen simultanem Erwerb mehrerer Sprachen (z. B. doppelter Erstspracherwerb) und sukzessiver Aneignung einer zweiten oder dritten Sprache unterschieden. Bei der sukzessiven Aneignung von Sprachen wird zwischen Zweitspracherwerb in der frühesten Kindheit, im Vorschulalter, in der Vorpubertät, in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter unterschieden (Lüdi 1996: 235). Die simultane Zweisprachigkeit entsteht, wenn von der Geburt an zwei Sprachen erlernt werden. Dies ist in der Regel in gemischtsprachigen Familien mit Elternteilen der Fall, die unterschiedliche Muttersprachen sprechen und eine zweisprachige Erziehung ihres Kindes wünschen. Bei sukzessivem Spracherwerb findet zuerst eine zeitlich begrenzte einsprachige Entwicklung statt, wobei die fundamentalen Strukturen der ersten Sprache bereits weitgehend etabliert sind, bevor der Erwerb der zweiten Sprache erfolgt. Im Gegensatz zur simultanen Zweisprachigkeit existieren beim sukzessiven Spracherwerb eine erste und eine zweite Sprache. Die sukzessive Mehrsprachigkeit ist in der Praxis in Immigrantenfamilien anzutreffen. Den in diesen Familien geborenen Kindern werden zuerst den Herkunftssprachen beigebracht, bevor sie die Umgebungssprache erlernen. Bezüglich der Frage, ob prinzipielle Unterschiede zwischen simultaner und sukzessiver Mehrsprachigkeit bestehen, gibt es laut Grosjean (1982: 244) eine Kontroverse.² McLaughlin (1978) konstatiert zwischen den beiden Typen von Mehrsprachigkeit einen Unterschied im Zeitpunkt des Kontakts mit der Zweitsprache; viele Autoren schließen sich ihm an.

[...] I have arbitrarily set the cutoff point at 3 years of age. The child who is introduced to a second language before 3 years will be regarded as acquiring the two languages simultaneously; the child introduced to a second language after 3 will be considered to [...] acquire the second successively, as a second language. (McLaughlin 1978: 73,)

² Bei De Houwer (1995) ist von simultanem Spracherwerb die Rede, wenn das Kind nicht älter als ein Monat ist, wenn es mit den beiden Sprachen konfrontiert wird. Genesee/Nicoladis (2009) setzen die Altersgrenze bei etwa 4 Jahren an.

Bezüglich der Erwerbsmodalität wird ab der Schulzeit zwischen ungesteuertem Zweitspracherwerb im Rahmen der Alltagskommunikation und ganz oder teilweise durch Unterricht gesteuertem Zweitspracherwerb unterschieden.

Aus dem Blickwinkel des Grades der Sprachbeherrschung unterscheidet man zwischen symmetrischer und asymmetrischer Zweisprachigkeit. Symmetrische Zweisprachigkeit bedeutet eine ausgeglichene, gleich gute Beherrschung beider Sprachen. Bei asymmetrischer Zweisprachigkeit liegen ungleich hohe Kompetenzniveaus in den beiden Sprachen vor.

2.1.2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Diglossie

Die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft ist die Regel und nicht die Ausnahme. In der Welt gibt es ungefähr 4.000 Sprachen und ungefähr 150 Länder (Grosjean 1982: 4). Aus diesem Verhältnis lässt sich schlussfolgern, dass es in mehreren Ländern mehrsprachige Sprachgemeinschaften geben muss. Laut Mackey (1967: 13) sind neben der Zahl der Sprachen „the relative utilities of national tongues, the coverage of international languages; and the mobility of populations“ die Hauptfaktoren, die den hohen Verbreitungsgrad der Mehrsprachigkeit verursachen. In der Gesellschaft tritt die Mehrsprachigkeit auf verschiedene Weise auf. Appel/Muysken (1987: 2) bieten ein Modell der Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit.

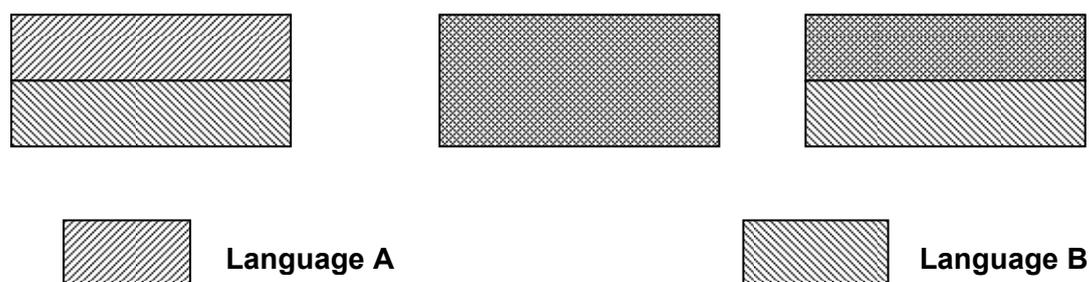


Abb. 1: Erscheinungsformen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit

In Erscheinungsform I gebrauchen zwei verschiedene Sprachgemeinschaften zwei Sprachen und leben in demselben Gebiet. In jeder Sprachgemeinschaft herrscht aber die Einsprachigkeit. In der Schweiz und in Belgien ist diese Erscheinungsform der Mehrsprachigkeit anzutreffen. Diese Länder sind offiziell bilinguale oder multilinguale Nationen, jedoch verwenden die verschiedenen Sprachgemeinschaften hauptsächlich ihre eigenen Sprachen. Die Muttersprache jeder Sprachgemeinschaft besitzt einen offiziellen Status und die Sprecher von jeder Sprachgemeinschaft sind auf den

Erwerb der anderen Sprache nicht angewiesen. Nur zum Zweck der Bereicherung und Ergänzung werden die anderen Sprachen erlernt. Skutnabb-Kangas (1981: 75) bezeichnet diese Art von Bilingualismus als „elite bilingualism“.

The first group of so-called *élite* [sic] bilinguals, those who in most cases have freely decided to become bilingual, and who could have avoided it, had they wanted to, or whose parents could certainly have done so. (...) Bilingualism for these children and young people is voluntary [...].

Gebildete Personen, Diplomaten und deren Angehörige weisen häufig den „elite bilingualism“ auf (Skutnabb-Kangas 1981: 97).

In der zweiten Erscheinungsform gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sind alle Sprecher mehrsprachig. Diese Form trifft man vor allem in Afrika, wo die Bevölkerung zusätzlich zu den Sprachen der ehemaligen Kolonialmächte auch ihre eigenen afrikanischen Sprachen benutzt (Riehl 2013, Feussi 2006).

In Erscheinungsform III ist eine Sprachgemeinschaft einsprachig, während die andere bilingual ist. Dies trifft man in Einwanderungsländern wie Deutschland, England oder Frankreich. Deutsche, Engländer oder Franzosen bleiben monolingual, die Einwanderer werden gezwungenermaßen bilingual, denn sie müssen die zweite Sprache erlernen, um in der Mehrheitsgesellschaft kommunizieren zu können. In solchen Fällen spricht man von Diglossie.

Der Begriff Diglossie tritt zum ersten Mal bei Ferguson (1971) auf. Er geht davon aus, dass die verschiedenen Varietäten einer Einzelsprache über verschiedene gesellschaftliche Funktionen verfügen.

Diglossia is a relatively stable language situation in which in addition to the primary dialect of the language, which may include a standard or regional standard, there is a very divergent highly codified, often grammatically more complex, super-posed variety, the vehicle of a large and respected body of literature, heir of an earlier period or another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written purposes, but is not used in any sector of the community for ordinary conversation. (Ferguson 1971:16)

In jeder Einzelsprache unterscheidet Ferguson (1971) zwischen einer „low variety“ (L) und einer „high variety“ (H). Die „low variety“, d. h. die niedere Varietät, wird im häuslichen Bereich, bei kulturellen und religiösen Aktivitäten und unter Freunden gebraucht, während die „high variety“, die Hochvarietät, eher in formellen Kontexten wie in der Schule, bei Behörden und den Medien verwendet wird. Ferguson (1971) veranschaulicht dies damit, dass ein Zeitungsartikel in der Hochvarietät gelesen und

anschließend in der niederen Varietät diskutiert wird. Der Artikel kann also beispielsweise in Hochdeutsch gelesen, aber im regionalen Dialekt (z. B. Kölsch) diskutiert werden. Wichtig ist, dass die Sprecher den sozialen Kontext kennen, in dem die „high variety“ oder die „low variety“ verwendet wird. Ein Sprecher, der „low variety“ bei formellen Anlässen spricht, wirkt genauso lächerlich, wie jemand, der „high variety“ bei informellen Anlässen verwendet (Ferguson 1971).

Während es sich bei der von Ferguson (1971) beschriebenen Diglossie um die Dialekte einer Sprache handelt, wird der Begriff bei Fishman (1967) auf die Verwendung zweier verschiedener Sprachen erweitert, die in derselben Region benutzt werden (z. B. Kreol und Französisch in der Karibik, Spanisch und Guaraní in Peru):

Joshua A. Fishman propose des élargissements supplémentaires: il abandonne la condition que les variétés en contact doivent être génétiquement apparentées et définit comme diglossique toute société où deux langues ou variétés de langues sont utilisées avec des différences fonctionnelles. (Kremnitz, 1996: 248)

Fishman (1967) setzt die High-Varietät Fergusons (1959) mit der dominanten Sprache gleich, während die Low-Varietät die Einwanderersprache darstellt. Die Migranten benutzen die dominante Sprache bei formellen und ihre Herkunftssprache bei informellen Anlässen. Falls mehr als zwei Sprachen sich überlagern, wird von Polyglossie geredet. Bei den kamerunischen Migranten werden neben der dominanten deutschen Sprache noch zwei weitere Sprachen verwendet: die kamerunischen Sprachen und Französisch bei den frankofonen Kamerunern und die kamerunischen Sprachen und Pidgin-English bei anglofonen Kamerunern.

2.1.3. Institutionelle Mehrsprachigkeit

Von institutioneller Mehrsprachigkeit ist die Rede, wenn die Verwaltung einer Stadt, eines Bezirks oder eines Landes ihre Dienste in mehreren Sprachen anbietet. Dies wird häufig in den territorial mehrsprachigen Staaten angetroffen, aber auch in internationalen Organisationen wie der UNO oder dem Europa-Parlament herrscht institutionelle Mehrsprachigkeit (Riehl 2013).

2.1.4. Diskursive Mehrsprachigkeit

Diese Kategorie der Mehrsprachigkeit wird von Franceschini (2011: 347) vorgeschlagen. Sie grenzt sich von der individuellen Mehrsprachigkeit dadurch ab, dass es sich bei ihr um eine Praxis handelt, bei der Sinn im mehrsprachigen Dialog hergestellt wird. Darunter sind nach Riehl (2013) die verschiedenen Praktiken von Code-Switching, exolinguale Gespräche, der Gebrauch einer Lingua franca und von Ethnolekten u. ä. zu zählen. Code-Switching ist ein Sprachphänomen, das aus Sprachkon-

takt resultiert. Mit diesem Phänomen beschäftigt sich das folgende Kapitel.

3. Sprachkontakt

Sprachkontakt resultiert aus Mehrsprachigkeit, denn Sprachkontakt findet in der Regel, dort statt, wo Individuen oder Sprachgemeinschaften mehrere Sprachen nebeneinander verwenden. Während der Begriff Mehrsprachigkeit sich eher auf die psycho- und soziolinguistischen Eigenschaften oder Verhaltensweise von mehrsprachigen Personen bezieht, wird bei der Betrachtung des Sprachkontakts dagegen die wechselseitige Beeinflussung von zwei oder mehreren Sprachen in den Vordergrund gestellt. Die Untersuchung des Sprachkontaktes³ legt den Akzent auf die Struktur der beteiligten Sprachen (Riehl 2013). Die wechselseitige Beeinflussung von mehreren Sprachen führt zu Sprachkontakterscheinungen, zu denen Transfers, Code-Switching, Entlehnungen und Mischsprachen wie Pidgin- und Kreolsprachen und andere Mischsprachen zählen. Im Folgenden werden nur die Transfererscheinungen und Code-Switching dargestellt, weil sie bei dem Gebrauch von Herkunftssprachen durch die Kinder in kamerunischen Familien häufig erscheinen.

3.1. Transfererscheinung

Unter Transfererscheinungen versteht man die „Übertragung von sprachlichen Phänomenen der einen Sprache auf die andere“ (Riehl 2009: 90). Sie können in beiden Richtungen vorkommen, d. h. in Form eines Einflusses der L1 auf die L2 oder umgekehrt. Sie betreffen unterschiedliche Bereiche, und zwar nach der Häufigkeit die folgenden Bereiche: Lexikon, Syntax, Phonologie/Prosodie und Morphologie. Ebenfalls in der Pragmatik, bei Tönen und Graphemen lassen sich Transfererscheinungen identifizieren. In mehrsprachigen Umgebungen lässt sich feststellen, dass vielfältigere und häufigere Sprachkontakterscheinungen bei den Jüngeren als bei den Angehörigen älterer Generationen vorkommen. Im Folgenden werden die Transfererscheinungen in jedem der oben erwähnten Bereiche näher betrachtet, weil diese Erscheinungen in der Sprachverwendung von Kindern in kamerunischen Familien auftreten. Dabei werden hauptsächlich sprachliche Phänomene des Deutschen ins Englische oder Französische übertragen. Es handelt sich hier um negative Transfers, d. h. um Abweichungen von den Zielsprachennormen aufgrund der Übertragung von Elementen der Ausgangssprachen. Wenn bei der Übertragung von den Ausgangssprachen

³ Von Sprachkontakt ist auch bei innerer Mehrsprachigkeit die Rede, wenn eine Standardsprache und ihre Dialekte nebeneinander verwendet werden. Riehl (2009: 134 ff.) bezeichnet dies als Varietätenkontakt. Dabei nehmen in der Regel die Dialekte die Position von Erstsprachen und die überdachende Standardsprache die der Zweitsprache ein.

keine Fehler in den Zielsprachen entstehen, liegt ein positiver Transfer vor, der den Spracherwerb beschleunigt (Müller et al.2007: 23). In neueren wissenschaftlichen Veröffentlichungen wird der Unterschied zwischen positiven und negativen Transfers unter neuen Begriffen weiter behandelt. Hickey (2010:19) bezeichnet die positiven Transfers als *supportive transfer* und die negativen als *innovative transfer*.

3.1.1. Semantische Transfers

Vom semantischen Transfer ist die Rede, wenn die Bedeutung von Wörtern der L2 auf Wörter der L1 übertragen wird oder umgekehrt. Dies geschieht am häufigsten bei sog. *cognates*, d. h. bei Wörtern der beiden Sprachen, die etymologisch verwandt sind. Solche Wörter liegen häufiger in miteinander verwandten Sprachen vor. Im namibischen Deutsch werden häufig Bedeutungserweiterungen getroffen, weil die Wörter des Deutschen und des Afrikaans dieselbe Herkunft teilen. Die folgenden Beispiele veranschaulichen das Transferphänomen Bedeutungserweiterung.

*Jetzt muss der Hund zum Arzt. Um halb der hat sie ne **Absprache** gekriegt.*
[Bsp. Namibia, afr. *afspraak* „Verabredung, Termin“]

*Das an dem See, das ist so **lecker*** [Bsp. Namibia, afr. *Lekker*, „schmackhaft, herrlich“]

*Hier ist noch ein Happie, dann bist du **klar*** [Bsp. Namibia, afr. *klaar* „fertig“, „bereit“] (Riehl 2009: 97)

Im Deutsch von Migranten in Australien treten ebenfalls semantische Übernahmen aus dem Englischen auf.

*Das hat ein andere **Meinung*** [Bsp. Australien, engl. *meaning*, „Bedeutung“]

*Das Krankenhaus wird jetzt als Business **gerannt*** [Bsp. Australien, engl. *to run*, „betreiben“] (Riehl ebd.)

Im deutsch-romanischen Kontakt erhalten einige Wörter (*Büro, Rendezvous*), die im Standarddeutschen ebenfalls gebräuchlich sind, weitere Bedeutungen, die sie auch im Französischen haben. Bei Sprechern in Ostbelgien kommen folgende Beispiele vor:

*Morgen bin ich nicht vor halb zehn zurück, ich hab ein **rendezvous** beim Arzt in Verviers.* [Bsp. Ostbelgien, frz. *Rendezvous*, „Verabredung, Termin“]

*Ich schreibe lieber mit einem französischen **klavier**.* [Bsp. Ostbelgien, frz. *clavier*, „Tastatur“] (Riehl 2009: 98)

Bei Clyne (2003: 77) sind weitere Beispiele anzutreffen: Griechisch *deposito*⁴ im Sinne von engl. *deposit* (Griechisch *katatheto*), Italienisch *fattoria* (*small farm*) im Sinne von engl. *factory* (It. *fabbrica*), Niederländisch *speciaal* (besonders) im Sinne von engl. *specially* (Niederländisch *vooral*), Spanisch *oficio*⁵ (Aufgabe, Job) im Sinne von engl. *office* (Arbeitsplatz – Spanisch *oficina*). Diese Erscheinungen werden auch als *faux-amis*, „falsche Freunde“, bezeichnet.

Da Verwandtschaften nicht nur nicht nur zwischen Inhaltswörtern, sondern auch Funktionswörtern bestehen, gibt es auch bei Funktionswörtern semantische Transfers. Viele Beispiele sind im deutsch-englischen Sprachkontakt anzutreffen, da bei diesem Sprachpaar auch Konjunktionen und Präpositionen mit unterschiedlicher Bedeutung etymologisch verwandt sind:

Der Hase und ich werden jetzt nicht hingucken, weil Nikolas die Karten vermischt wird. [Bsp. Australien, engl. *while*, „während“]

Wenn ich ein ganz junges Kind war [...] [Bsp. Australien, engl. *when*, „wenn“, „als“]

Das war bei Gesetz verboten. [Australien, engl. *by law*, „per Gesetz“] (Riehl 2009: 98)

Bedeutungsübernahmen betreffen auch Wörter, die nicht miteinander etymologisch verwandt sind. Im Russlanddeutschen hat *Brot* auch die Bedeutung „Getreide“, weil das russische Wort für *Brot* (*chleb*) auch für „Getreide“ steht. Das Verb *fragen* hat sowohl im ostbelgischen Deutsch, im Südtiroler Deutsch als auch im Namibiadeutschen die zusätzliche Bedeutung „etwas fordern, verlangen“:

Ich frag 500 Franken. [Bsp. Ostbelgien, frz. *demande*, „fragen, verlangen, fordern“]

Frag die Speisekarte. [Bsp. Südtirol, it. *chiedere*, „fragen, verlangen, fordern“]

Ich möchte Sie um einen Gefallen fragen. [Bsp. Namibia, afr., *om te vra*, engl. *to ask*, „fragen, bitten um, verlangen“] (Riehl 2009: 99)

Semantische Transfers kommen häufig in ganzen Prägungen vor. Es handelt sich um Kombinationen von bestimmten Wörtern, die zusammen einen Ausdruck ergeben (Riehl 2001: 257). Clyne (2003:78) bezeichnet dies als *morpheme-to-morpheme transference*. Riehl (2009: 99) findet eine Reihe von Beispielen bei Sprechern in Südtirol, Ostbelgien, Australien und Russland:

Sie hat den Bus verloren. [Bsp. it. *perdere l'autobus*, „den Bus verpassen“]

⁴ Tamis 1988, zit. n. Clyne 2003: 77.

⁵ Kaminskis 1972, zit. n. Clyne (2003:77)

Ich nehme mein Rendezvous beim Arzt. [Bsp. Ostbelgien, frz. *prendre un rendez-vous*, „einen Termin wahrnehmen“]

Du muss sicher machen, dass du noch Ticket bekommst. [Bsp. Australien, engl. *make sure*, „sich vergewissern“]

Ich habe auch immer deutsche Zeitunge rausgeschrieben. [Bsp. Russland, Russ 2 russ. *vypisat gasetu*, „eine Zeitung abonnieren“]

Eine Erklärung dafür, dass die Sprecher solche Transfers vornehmen, liegt darin, dass die Verknüpfung der Elemente des Ausdrucks in der Erstsprache nicht mehr besteht und sich nicht mehr als Kollokation gespeichert ist. Demzufolge wird dann der Ausdruck schlechthin direkt übersetzt.

3.1.2. Syntaktische Transfers

Lerner von Zweitsprachen verwenden in ihrem Versuch, zielsprachliche Äußerungen zu produzieren, häufig die Wortstellungsmuster ihrer Ausgangssprachen. Bei der Formulierung von Entscheidungsfragen befolgen die französischsprachigen Lerner von Englisch das Wortstellungsmuster des Französischen, wie im folgenden Beispiel:

Est ce que Marie est une touriste ?
Is-it that Marie is a tourist?
“Is Marie a tourist”
(Zobl 1980, zit. n. Winford 2003: 215)

Die Übertragung des ausgangssprachlichen Wortstellungsmusters ins Deutsche bewirkt, dass die Verbendstellung in Nebensätzen nicht eingehalten wird. In deutschen Sprachinseln wird von manchen Sprechern die Verbendstellung in Nebensätzen zugunsten der Zweitstellung abgebaut.

Wissen Sie, weshalb schrieb ich? [Bsp. Russland 21, russ. *Znaete, počemu napisala ja?*
Hast du gehört, was sagt Claudia? [Bsp. Namibia, afr. *Het jy gehoor wat sê Claudia.* (Riehl 2009: 99)

Die transferbedingte Nichteinhaltung der Verbendstellung in Nebensätzen wird auch im Niederländischen angetroffen. Zudem wird die Verbinversion im darauf folgenden Hauptsatz nicht beachtet.

Maar als wij *praten* in het Hollands, ze *verstaan* drommels goed
„but if we speak in Dutch, they understand damned well”

Homeland Dutch: maar als wij in het Hollands *praten*, *verstaan* ze drommles goed ... (Clyne 2003: 78)

Ebenfalls im Hauptsatz wird die Wortstellung der Zielsprache aufgrund der Einflüsse der Ausgangssprache nicht beachtet. Dulay/Burt (1973:250) findet folgende Beispiele bei spanisch-englisch bilingualen Kindern:

(the) dog it ate (El perro se lo comió)
(the) man skinny (El hombre flaco)
eats too much (Come demasiado)
(the) food (of the king) (la comida de rey)
They have hunger/hungry (ellos tienen hambre)
(the) mother him give food to (the) birdie (la mamale dió la comida al pajarito)

Bei russischsprachigen Deutschlernenden wird häufig nicht beachtet, dass in einfachen Sätzen das Verb in Zweitstellung stehen muss. Daher kommen bei ihnen Sätze wie der Folgende vor:

Sind wir gekommen nach Kasachstan (...) Haben wir uns Lehmhuden gebaut zum Winter, un so. Haben wir gelebt, jammerlich und traurig.
(Böttger 2008: 203)

Bei ihnen wird ebenfalls häufig bei Negation die Partikel wie im Russischen vorangestellt statt nachgestellt:

Leider nicht kann mit dem Fahrrad fahren
.. in den betreuenden Funktion auftreten nicht kann
... besucht eine gesuchte Person und findet sie oder nicht findet.
(Böttger, ebd.)

Treffer-Dallers bemerkt im Sprachverhalten der Bilingualen in Bruxelles den Transfer der flämischen Kollokationen bzw. der Funktionsverbgefüge ins Französische. Das flämische Funktionsverbgefüge *zoek naar* entspricht dem französischen transitiven Verb *chercher*. Die Bilingualen benutzen unter dem Einfluss des flämischen häufiger nach *chercher* die Präposition *après*, die französische Entsprechung der flämischen Präposition *naar*. Dies wird im folgenden Beispiel veranschaulicht:

Alors il cherchait *après* ça il se disait si je me mets, je vais me jeter dans un virage avec ma mobylette. (Treffer-Daller 2012:71)

3.1.3. Transfererscheinungen in der Morphologie

Der Kontakt des Deutschen mit Englisch, Afrikaans und den romanischen Sprachen führt zum Kasusabbau und zu dessen Ersatz durch Präpositionalkasus, denn in diesen Sprachen wird zwischen Dativ und Akkusativ morphologisch nicht unterschieden, auch nicht bei den Pronomina. In Namibia und in Rumänien findet man den Abbau der Deklination im Singular bei ehemals schwachen Nomina auf -e:

Er hieß Albers mit Nachname []. [Bsp. Namibia]
Sie geben es dem Löwe []. [Bsp. Namibia]
Ich habe bei einer Bekannte [] geschlafen hier in die Stadt. [Bsp. Rumänien]

Ich habe mich sehr wohl gefühlt zwischen unsere [] Leute. [Bsp. Rumänien]
(Riehl 2009: 103)

Englischlernende mit Französisch oder Deutsch als Ausgangssprache benutzen sehr oft das Perfekt (have + Verb-ed) anstelle des Präteritums (Winford 2003: 214) und bei den russischsprachigen Deutschlernern wird bei der Verwendung des Komparativs häufig das Vergleichswort *as* ausgelassen:

Mit jeder Minute Schmerz war noch stärker vorher. (Böttger 2008: 171)

Bei Englischlernenden mit Spanisch als Ausgangssprache stellt Anton-Mendez (2011) transferbedingte Schwierigkeiten beim Erwerb der Possessivpronomen fest. Die Kongruenz zwischen der dritten Person Singular und dem Beziehungswort wird meistens nicht beachtet. In Englisch sowie in Deutsch wird das Genus des Bezugswortes bei Possessivpronomen aufgezeigt, was in romanischen Sprachen nicht vorkommt:

Father/ his book; Vater /sein Buch/le père/ son livre

Mother/ her book; Mutter/ Ihr Buch/la mère / son livre

Immer bei den obigen Lernenden treffen die Transfererscheinungen auf, weil ein morphologisches Muster der Zielsprache nicht in Ausgangssprache existiert. Im umgekehrten Fall treten sie ebenfalls auf, d. h. die Muster der L1 werden in L2 übertragen, selbst wenn diese nicht in L2 existieren. Grammatikalische Genera existieren nicht in Englisch, sondern in Spanisch. In Ihrer Auseinandersetzung mit Bilingualen mit Spanisch als L1 fällen Morales et al auf, sie das spanische grammatikalische Genus in Englisch übertragen.

The results showed that the non immersed speakers were influenced by gender information from their native language even when they were asked to name the pictures in English, a language in which nouns have no grammatical gender.
(Morales et al. 2014:704)

3.1.4. Transfererscheinungen in der Phonologie und Prosodie

In der Phonologie und der Prosodie des Kontaktdeutschen werden Abweichungen festgestellt, die aus Kontaktsprachen herrühren. Auf der Ebene der Phonologie werden die Phoneme der Kontaktsprache übernommen und in der Prosodie werden Muster, z. B. Intonation und phonotaktische Regeln, nachgeahmt.

Im Namibiadeutschen hört Riehl (2009: 108) durchgehend ein gerolltes apicoalveolares /r/ trotz einer sonst eher norddeutschen Lautung. Sie findet im Russlanddeutschen, dass besonders bei internationalem Wortschatz der Vokal /o/ in unbetonter Position analog zum Russischen reduziert wird: *telefaniert* statt *telefoniert*, *kanfirmiert* statt *konfirmiert*, *Aperation* statt *Operation*, *Kampanist* statt *Komponist*. Diese Bei-

spiele zeigen, dass das Deutsche hier eine phonotaktische Regel des Russischen übernimmt. Dass die meistens Sprecher das /e/ offener aussprechen als im Deutschen, ist auch auf den Einfluss des Russischen zurückzuführen. Dies gilt auch für die Artikulation betonter Kurzvokale durch jüngere Sprecher: [´mu:tə] statt [´mu:tə] für *Mutter*. Im Brasiliendeutschen bemerkt Rosenberg (2003: 287) die Velarisierung des Laterals // unter dem Einfluss des Portugiesischen. In dem australischen Deutsch identifiziert Clyne (2003: 116) Überlappungen von englischer und sächsisch-schlesischer Lautung. Die Diphthonge /ɛʊ/, die für standarddt. /o:/ wie in *groß* stehen, werden zu /ʌɪ/ wie in engl. *wine* oder /ʌʊ/ wie in engl. *cow*. Außerdem verwenden die Australiendeutschen häufig alveolares [ɹ] in Wörtern wie *Regen* (Clyne ebd.)

Was die Intonation betrifft, bemerkt Riehl (2009) im Russlanddeutschen Muster, die von den üblichen Mustern der deutschen Sprache abweichen. Bei Aufzählungen wird ein Muster verwendet, das der russischen IK 3 entspricht. Dieses Muster kennzeichnet sich durch den plötzlichen Anstieg des Tones im Intonationszentrum. Dieser Typ tritt vor allem bei Entscheidungsfragen auf, aber auch in Aussagesätzen bei Weiterführung eines nicht abgeschlossenen Sinnabschnittes:

Der Malinkova sein SCHWESTER hat Mathematik vorgetrache [Bsp. Russland, Russ 1]. (Riehl 2009: 107)

Bei russischsprachigen Deutschlernern beobachtet Böttger (2008: 147) eine aufgrund der Einflüsse des Russischen veränderte Wortbetonung deutscher Wörter.

- a. ? Vorberéitung statt: Vórbereitung
- b. ? Sackgásse statt: Sáckgasse
- c. ? Fahrschéin statt: Fáhrschein

Bei der Intonation beobachtet sie ebenfalls Folgendes:

Transferbedingte Sprünge in der Tonhöhe, die bei russischsprachigen Lernern im Deutschen auftreten können, wirken unter Umständen auf deutsche Muttersprachler übertrieben, haben aber keine weitere Folge für das Verständnis. Es handelt sich um eine in der Regel unbewusste Übertragung der russischen Intonationsweise ins Deutsche (Böttger, ebd.).

3.1.5. Transfererscheinungen auf weiteren Beschreibungsebenen

Nach Clyne (2003) lassen sich auch Transfererscheinungen auf der Ebene der Töne, der Grapheme und der Pragmatik identifizieren.

Von pragmatischen Transfererscheinungen ist die Rede, wenn pragmatische Muster einer Sprache in eine andere übertragen werden, z. B. Diskursmarker wie das englische *well*, wenn informelle Formen in Situationen erscheinen, in denen formelle Formen erwartet werden, oder bestimmte Anfragemuster vorliegen, wie im folgenden

Beispiel aus Wierzbicka (1985: 202, zit. n. Clyne 2003: 79) ein aus dem australischen Englisch ins Polnische transferiertes Muster der indirekten Anfrage:

Polish:

Mamo czy mozesz mi prosze dac soku?

“Mummy can you please give me a drink of juice?”

Homeland Polish: Mamo daj mi prosze soku?

“Mummi, give me please a drink of juice?”

In Bezug auf die Laute erwähnt Clyne (2003: 79) die Abwesenheit von bestimmten Tönen in der Sprachverwendung jüngerer Vietnamesen in Melbourne, was darauf zurückzuführen ist, dass Englisch keine Tonsprache ist.

Bei deutschsprachigen Migranten zweiter Generation bemerkt Clyne auch den Transfer von englischen Graphemen ins Deutsche, wie <ie> für <ei> wie in *ziehen* (*zeichnen*), den Wegfall unterscheidender Grapheme wie <u> für <ü> in *Stuhle* (*Stühle*) sowie den Wegfall unterscheidender Sequenzen wie <sch> in *shatten* (*Schatten*).

Bei Transfererscheinungen wird, gleichgültig auf welcher Ebene, festgestellt, dass die Muster einer Sprache in die andere übertragen werden. Daneben wechseln bilinguale Sprecher sehr häufig von der einen Sprache in die andere, was als Code-Switching bezeichnet wird.

3.2. Code-Switching

Wenn Mehrsprachige sich unterhalten, nutzen sie ihr sprachliches Repertoire optimal aus, indem sie zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen hin- und herwechseln. Dieses Phänomen wird als Code-Switching bezeichnet. Viele Linguisten sind sich heute darüber einig, dass eine allgemeine Definition von Code-Switching die wahlweise Verwendung von zwei oder mehr Sprachen von Seiten eines Sprechers innerhalb einer Konversation ist.

Unter Code-switching versteht man den Wechsel zwischen zwei (oder) mehr Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion. Der Wechsel kann sowohl einzelne Lexeme als auch einen ganzen Diskursabschnitt betreffen. (Riehl 2013)

Als ein weit verbreitetes Phänomen innerhalb von mehrsprachigen Gesellschaften bzw. Gruppen wird Code-Switching aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Die Soziolinguistik (Gumperz 1982) und die Psycholinguistik (Gardner-Chloros 2009) setzen sich mit Code-Switching auseinander. Ferner beschäftigt sich auch die Grammatik damit und hierbei steht im Vordergrund, welche grammatischen Be-

schränkungen es für den Wechsel zwischen zwei Sprachen im Satz gibt. Im Folgenden werden die einzelnen Untersuchungsfelder dargestellt, aber zunächst wird Code-Switching von einem ihm ähnlichen Phänomen im Sprachkontakt abgegrenzt, nämlich den Entlehnungen.

3.2.1. Code-Switching vs. Entlehnungen

In Code-Switching-Erscheinungen kann die anderssprachige Äußerungskomponente u. U. aus nur einem Wort bestehen. In der Forschung wird diskutiert, ob es sich dabei tatsächlich um Code-Switching handelt. Das folgende Beispiel aus Riehl (2009: 21) veranschaulicht dies.

TM: Wir waren verschickt. Und er kam auf *otpusk* [= 'Urlaub']. Do is er gleich gelaufen in die Apteke.

Auf einer Seite stehen die Forscher (z. B. Myers-Scotton 2002: 153), die auch solche Fälle zum Code-Switching zählen, in denen das integrierte Wort spontan geäußert wird und nicht schon zum Lexikon der Sprache gehört, in die es eingebettet ist. Die Gegenseite wird von Linguisten (Poplack 2004; MacSwan 2005: 7) vertreten, die von *nonce borrowing* bzw. Ad-hoc-Entlehnung oder Ad-hoc-Übernahme (Riehl 2001: 61) sprechen und das integrierte Wort nicht als Code-switching sondern als eine Form der Entlehnung betrachten. Poplack begründet diese Auffassung mit der Strukturähnlichkeit zwischen Ad-hoc-Übernahmen und etablierten Entlehnungen. Ein Beispiel dafür ist die Ähnlichkeit zwischen dem aus dem Englischen entlehnten Wort *collecten* und dem schon im Deutschen etablierten *checken*. Der Unterschied zwischen Ad-hoc-Entlehnungen und „echten“ Entlehnungen liege lediglich nach Riehl (2013:385) darin, dass die kodifizierten Lehnwörter häufiger vorkommen. Ad-hoc-Entlehnungen wären soziolinguistisches Phänomen während kodifizierte Lehnwörter systemlinguistische Phänomen wären.

Grosjean (1995) bedient sich der phonetisch-phonologischen Anpassung, um Code-Switching von Ad-hoc-Übernahmen zu unterscheiden. Nach ihm liegt Code-Switching dann vor, wenn die eingebetteten Wörter gemäß der Phonologie der Gastsprache ausgesprochen werden. Werden sie aber entsprechend der Phonologie der Basis-sprache artikuliert, handelt es sich um Ad-hoc-Entlehnungen. Bullock (2009) bemerkt dagegen, dass viele Sprecher trotz hoher Kompetenz in L2 einen fremdsprachlichen Akzent haben, so dass die Wörter nicht ganz so wie in der Zielsprache ausgesprochen werden. Die Frage lautet damit: Handelt es sich um Code-Switching, wenn die

Wörter bei diesen Sprechern gemäß der Phonologie der Gastsprache ausgesprochen werden? Riehl (2013) ist der Ansicht, dass es sich dabei nicht um Code-Switching, sondern um Transfers handelt, und ich teile diese Auffassung, die auch von Grosjean (2011: 15) vertreten wird: „For example, at the level of phonology and prosody, a ‘foreign’ accent is well attested and is probably the clearest manifestation of the trace of the other language.“

3.2.2. Typen von Code-Switching

Im Allgemeinen werden zwei Typen von Code-Switching unterschieden. Einerseits gibt es das pragmatisch motivierte oder funktionale Code-Switching und andererseits das psychologisch motivierte oder nicht funktionale Code-Switching. Für Földes (2005: 220) ist das pragmatisch motivierte Code-Switching externer und soziolinguistischer Natur und das psychologisch motivierte Code-Switching interner und psycholinguistischer Natur, wobei Überlappungen von externem und internem Code-Switching möglich sind.

3.2.2.1. Funktionales Code-Switching

Die Forschung über die Funktionen von Code-Switching geht vor allem auf die Arbeit des amerikanischen Soziolinguisten und Anthropologen John Gumperz zurück. Nach seiner Definition hat Code-Switching vor allem eine Kontextualisierungsfunktion und ist ein wichtiger Teil sprachlichen Handelns. Auer/Eastman (2010: 95 ff.) unterscheiden zwischen situativem und konversationellem Code-Switching. Von situativem Code-Switching ist die Rede, wenn sich die Sprache als Folge einer neuen Situation ändert. Daher bezeichnen Blom/Gumperz (1972: 408 f.) es als „situational switching“. Es erscheint, wenn ein neuer Gesprächspartner adressiert wird, mit dem der Sprecher normalerweise eine andere Sprache spricht. Appel/Muysken (1987: 119) bezeichnen dies als direktive Funktion. Manchmal spielt dabei auch das Thema eine große Rolle: „Situational CS [Code-Switching, Anm. d. Verf.] occurs when distinct varieties are associated with changes in interlocutor, context or topic, and is therefore a direct consequence of a diglossic distribution of the varieties.“ (Gardner-Chloros 2009: 106–107) In Migrantenfamilien, in denen nur die Herkunftssprache innerhalb der Familie geredet wird, wechseln Kinder oft in ihre Schulsprache, wenn sie über Schulfächer sprechen wollen, wie in dem folgenden Beispiel festzustellen ist.

Wenn mir in die Schule kommen, tu mer unse Bücher weg ... da geh mer zu dem... Locker.. und mir nehmen unse Bücher für vier... FOUR OUR peri-

ods...und...denn gehen mer zu unsen Raum und warten, bis der Lehrer' reikommt und fangen an. Mir lernen English und ... well WE LEARN ENGLISH, GEOGRAPHY HISTORY, SCIENCE (Clyne 2003: 161).

Der Typ von Interaktion führt ebenfalls zum Code-switching. Riehl schreibt in diesem Zusammenhang:

Man kann mit ein und derselben Person für ein privates Gespräch die eine Sprache wählen, beim Wechsel in eine geschäftliche Interaktion aber in die andere Sprache übergehen. (Riehl 2013:387)

Ebenfalls wird das Code-switching durch den Wechsel der Örtlichkeit ausgelöst. Dies trifft man vor allem bei vielen Sprachminderheiten. Zu Hause wird meistens die Minderheitensprache gesprochen. Wenn die Sprecher aber in einen öffentlichen Raum treten, wechseln sie häufig in die andere Sprache.

Bei konversationalem Code-Switching tritt der Sprachwechsel in einer gleichbleibenden Situation auf. Hier hat Code-Switching meist diskurstrategische Gründe und erzielt einen kommunikativen Effekt. So wird Code-Switching beispielsweise zum Zitieren gebraucht, wenn der Sprecher die Stimmlage und den Wortlaut eines Zitats wiedergeben möchte. In diesem Fall spricht man von einer Kontextualisierungshinweis (*contextualisation cue*), d. h., von einem Signal, das einen Wechsel des Gesprächskontextes angibt. In gleichbleibenden Situationen wechselt ein Sprecher, um eine persönliche Einstellung oder Bewertung auszudrücken. Appel/Muysken (1987: 119 f.) sprechen von einer expressiven Funktion eines solchen Code-Switchings, die auch im folgenden Beispiel vorliegt:

J. *Löffel*,
spoon
k. Las ekh roj aj kamelas te phagel presko dand
l. Ta sar zumadas kodo nakhadas e roj, aj mulas.
m. *Das war Tragödie*.
n. Ale či žanelas, po kaver džes war sie frei
o. *Mhm...gibt's 'n paar Sachen*
(Matras 2009: 119)

In diesen Auszug erzählt der eine Gesprächsteilnehmer dem anderen eine tragische Geschichte. Selbst wenn die übliche Interaktionssprache zwischen den beiden wahrscheinlich die deutsche Sprache ist, wird hier für die Erzählung der Geschichte das Romani ausgewählt. Aber um die Bewertung (*Das war Tragödie*) zum Ausdruck zu bringen, wird ins Deutsche gewechselt.

Appel/Muysken (1987) unterscheiden noch zwei weitere Funktionen von Code-Switching: die referentielle und die poetische Funktion. Die referentielle Funktion trifft vor allen bei Sprechern von Sprachminderheiten auf, die eine unvollständige Kompetenz in ihrer Erstsprache aufweisen. Demzufolge wechselt der Sprecher in die andere Sprache, wenn er Schwierigkeiten hat, das, was er sagen möchte, in der Sprache der Interaktion auszudrücken, das folgende Beispiel zeigt.

KS: Wir haben die Fische - **sortirovat'** [= 'sortieren'] wie?
CR: sortiert.
KS: in die Käste uflage alles. Gesaulzn haben mer immer. Der Winter habn mer **zamoraživali i ukladyvali v jaščiki, letom solili i na nitki nanizyvali, vot éto byla naša rabota.** [...] – [zu OT] **Perevedite** ['zum Gefrieren gebracht und in die Kisten gelegt, im Sommer haben wir gepökelt und auf die Fäden aufgereiht, so das war unsere Arbeit' – [zu OT] Übersetzen Sie']
(Russlanddeutsche Sprecherin; Riehl 2009: 25)

Hier möchte die Sprecherin KS erklären, was sie in Sibirien machen musste. Sie versucht dies zunächst auf Deutsch zu erklären, da sie mit einer monolingualen Sprecherin CR spricht. Da sie offensichtlich im Deutschen den Sachverhalt nicht erklären kann, fährt sie mit Russisch fort und fordert dann schließlich die bilinguale mitanwesende Sprecherin OT auf, zu übersetzen.

Es ist von poetischer Funktion von Code-Switching die Rede, wenn der Sprecher in die andere Sprache wechselt, um Witze oder Wortspiele auszudrücken. Ein bilingualer Dichter bedient sich ebenfalls dieser Funktion von Code-Switching, um den Ton bzw. die Stimmung seines Gedichtes zu verändern.

3.2.2.2. Nichtfunktionales Code-Switching

Zusätzlich zu dem Code-Switching, das den oben beschriebenen kommunikativen Funktionen dient, besteht ein Typ des Code-Switchings, der in den internen Prozessen der Sprachproduktion wurzelt. Hier geschieht der Wechsel von der einen in die andere Sprache ohne Absicht des Sprechers. In Clyne (2003: 162 ff.) wird dies als psychologisch motiviertes Code-switching bezeichnet. Nicht intentionales Code-Switching lässt sich in Äußerungen identifizieren, bei denen die Sprecher sich nach dem Code-Switching selbst korrigieren:

*Da hängen dann die **drogati** 'rum (-) äh die **Drogierten** (-) oder wie sagt man auf Deutsch (--)**Drogenabhängige**. (Sprecherin aus Südtirol; Riehl 2002:73)*

Die Pause und der Verzögerungsmarker *äh* in diesem Beispiel zeigen, dass die Sprecherin erst nachträglich das Code-Switching bemerkt und sich verbessern will. Der Grund dafür ist, dass sie sich mit einem monolingualen Sprecher unterhält und daher italienische Ausdrücke vermeiden möchte. Dementsprechend ersetzt sie das italienische Wort *drogati* in einem zweiten Anlauf durch eine Ad-hoc-Entlehnung (*die Drogierten*). Auch hier bemerkt sie, dass das Wort so nicht existiert, und fragt: *oder wie sagt man auf Deutsch?*

Nicht intendierte Wechsel von einer Sprache in die andere werden manchmal durch bestimmte Auslösewörter (zu *trigger-words* vgl. Clyne 1991: 193 f. und 2003: 162 ff.) hervorgerufen. Im Allgemeinen sind dies in beiden Sprachen identische oder ähnlich klingende Wörter. Clyne (1967) bezeichnet diese als „homophonous diamorphs“. Dazu gehören laut Clyne (2003: 162 ff.):

- Eigennamen

Es handelt sich hier um Eigennamen, die in beiden Sprachen identisch sind:

Die die jüngste ist in *Portland THAT'S RUBY, GLADIS IN NEW ZEALAND, STELLA HERE IN WARRAYURE, VIDA IN BENDIGO AND EL AND* und Sylvie in Hawkesdale und Elsie in Südastralien.

„The youngest is in Portland that's Ruby, Gladys in New Zealand, Stella here in Warrayure, Vida in Bendigo and El and and Sylvie in Hawkesdale and Elsie in South Australia“ (Clyne 2003: 165)

Clyne zeigt, dass in diesem Beispiel der Eigename *Portland*, der in Deutsch und Englisch identisch ist, den Wechsel ins Englische in der Aufzählung des Sprechers erleichtert.

- Lexikalische Entlehnungen

Lexikalische Entlehnungen, seien sie etablierte Entlehnungen oder Ad-hoc-Entlehnungen, lösen den Sprachwechsel aus.

Wat er gebeurt met de gewone werkers, die er eigenlijk uitgeschopt worden, die niet meer nodig zijn. Also what *wat* wij er aan kunnen doen als *human being* OR IN MY CASE AS CHRISTIAN.

„What is happening to ordinary workers who are actually kicked out, who are not needed any more. Also what what we can do about it as human being or my case as Christian.“ (Clyne 2003: 163)

Die lexikalische Entlehnung *human being* in dem oberen Beispiel ist das Auslösewort, das den Sprecher dazu bringt, ins Englische zu wechseln, um seinen Satz abzuschließen.

- Bilinguale Homophone

Bilinguale Homophone sind in beiden Sprachen ähnlich lautende Wörter.

Imam puno zadaca I sutra mi igramo *tennis* ... THAT'S ABOUT ALL.
„I have a lot of assignment and tomorrow we are playing tennis ... that's all
about all.“ (Hlavac 2000, zit. n. Clyne 2003: 164)

In dem obigen Beispiel ist das Wort Tennis ein schon etabliertes Element des kroatischen Wortschatzes. Dass es gleichzeitig zum Kroatischen und zum Englischen gehört, führt dazu, dass es den Wechsel in Englische erleichtert.

Bilinguale Homophone kommen in eng verwandten Sprachen häufiger vor als in nicht verwandten. Das bedeutet nicht, dass sie nicht auch in weniger eng verwandten Sprachpaaren vorkommen, denn im Russlanddeutschen klingen beispielsweise die deutsche dialektale Diskurspartikel *no* (nun) und russische Adversativpartikel *no* (aber) identisch:

*Gib mir her deine Frau, wir gehen zusammen da in die Wüste. **No, kak ja i ne mogla ego videt'**.* [Gib mir deine Frau her, wir gehen zusammen in die Wüste. Nun/aber wie, ich konnte ihn auch nicht sehen.] (Deutsch-Russisch; Riehl 2009: 28)

Nicht nur lexikalische Übereinstimmungen lösen den Sprachwechsel aus. Syntaktische oder phonetisch-phonologische Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen können ebenfalls den Wechsel bewirken, d. h., überall, wo sich die Elemente überlappen, wird der Wechsel in die andere Sprache erleichtert. Dieser Effekt wird von Broesma/De Bot (2006) in einer Untersuchung zum Code-Switching bei niederländisch-arabischen Sprechern bestätigt.

Linguistische Auseinandersetzungen mit Code-Switching beschränken sich nicht auf seine Funktionen. Viele Studien untersuchen die grammatischen Strukturen von Code-Switching.

3.2.3. Grammatische Strukturen von Code-Switching

Bei der Untersuchung der grammatischen Strukturen von Code-Switching wird versucht, die Regel dafür zu finden, an welchen Stellen im Satz bzw. innerhalb einer Phrase der Wechsel von einer Sprache in die andere Sprache stattfinden kann. Mehrere Modelle⁶ versuchen diese Regel zu identifizieren, aber nur eines von bietet einen überzeugenden Erklärungsansatz, und zwar das Matrix Language Frame Model (MLF) ergänzt durch das 4M-Modell von Myers-Scotton (2002; 2006). Diese Modelle sind sowohl bei Linguisten als auch bei Psycholinguisten etabliert: „[Unlike] most

⁶ Ein Überblick über diese Modelle ist bei Gardner-Chloros (2009: 91 ff.) zu finden.

others approaches to CS, the MLF model enjoys widespread appeal among linguists and psycholinguists alike.“ (Myers-Scotton/Jake, 2009: 336)

3.2.3.1. Matrix Language Frame Model (MLF)

Das Matrix Language Frame Model geht davon aus, dass die Sprachen, die im satz-internen Code-Switching (CS) vorkommen, asymmetrisch verteilt sind. In CS-Erscheinungen spielt eine Sprache, die Matrixsprache, die dominierende Rolle. In die dominierende Sprache wird die zweite Sprache, die Embedded Language (EL) eingebettet und ihre Rolle besteht darin, entweder Inhaltsmorpheme zu liefern oder EL-Inseln zu schaffen. Die zweite Asymmetrie im MLF bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Inhalts- und Systemmorphemen und deren Rolle in CS-Erscheinungen. Das Modell behandelt das „classic code-switching“, d. h. die CS-Erscheinungen, in denen die grammatische Struktur nur aus einer Sprache stammt:

*Classic CS*⁷ is defined here as CS in which empirical evidence shows that abstract grammatical structure within a clause comes from only one of the participating languages. (Myers-Scotton/Jake 2009: 337).

Inhaltsmorpheme unterscheiden sich von Systemmorphemen darin, dass sie thematische Rollen zuweisen oder erhalten: „Content morphemes are defined as assigning or receiving thematic roles; system morphemes do not.“ (Myers-Scotton/Jake 2009: 338) Zu den Systemmorphemen zählen Affixe und einige Funktionswörter, die nicht allein vorkommen, z. B. Bestimmungswörter. Die Rolle der beiden Sprachen in CS-Erscheinungen wird von zwei Prinzipien regiert, und zwar dem Morphemanordnungsprinzip und dem Prinzip der Systemmorpheme. Das Morphemanordnungsprinzip besagt, dass die Matrix Language (ML) grundsätzlich die Morphemanordnung bestimmt:

In mixed constituents consisting of at least one Embedded Language word and any number of Matrix Language morphemes, surface word (and Morpheme) order will be that of the Matrix Language (Myers-Scotton, 2006: 244).

Im Folgendem wird dies durch ein Beispiel illustriert.

O diyor ben **uitmak-en** yap-ti-m diyordu kiz-inam
He say. PROG:3SG 1SG finish-INF do-PRET – 1SG say.IMP.3SG girl- with
He say “I broke up with the girl (Backus 1992: 107, zit. n. Scotton/Jake 2009: 338)

⁷ Wenn die beiden Sprachen zur Struktur von CS-Erscheinungen beitragen, spricht man von *composite codeswitching*: „Composite codeswitching is bilingual speech in which even though the morphosyntactic structure comes from one of the participating languages, the other language contributes some of the abstract structure underlying surface forms in the clause.“ (Myers-Scotton 2006: 242).

In diesem Beispiel wird das Morphemanordnungsprinzip eingehalten, indem das finite Verb *yap* (machen) nach dem Prädikat auftritt, wie das Türkische (hier die Matrixsprache) es verlangt, und nicht vor dem Prädikat, wie es der Fall in Niederländisch (eingebetteter Sprache) wäre.

Laut des Prinzips der Systemmorpheme kommen in gemischten Sätzen alle Systemmorpheme aus der Matrixsprache: „In Matrix Language+Embedded Language constituents, all system morphemes which have grammatical relations to their head constituents ... will come from the Matrix Language.“ (Myers-Scotton 2006: 244) Im folgenden Swahili-Englisch-Code-Switching wird dieses Prinzip veranschaulicht, denn obwohl das finite Verb ein englisches Verb ist, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz (*i*, Klasse 9) in Swahili zum Ausdruck gebracht.

Ø-saa hi yo i-na-depend naØ –certificate z-ako
 c.9-time DEM-c9 c9-non-past-depend with c.10-certificate c.10-your
 z-a Ø-shule
 c.10-assoc c.school
 “At this time it depends on your school certificates”
 (Myers-Scotton 2004: 108, zit. n. Scotton/Jake 2009: 339).

3.2.3.2. 4M-Modell

Das 4M-Modell ersetzt das MLF nicht, sondern ist eher dessen Weiterentwicklung. Es übernimmt die MLF-Unterscheidung zwischen Inhalts- und Systemmorphemen (SM), aber weist darauf hin, dass das Prinzip der Systemmorpheme (SMP) nicht alle Systemmorpheme betrifft: „The MLF model’s SMP is often misunderstood as applying SM to *all* SMs. However, it was always intended to constrain only one type of SM, now called outsiders [...]“ (Myers-Scotton/Jake 2009: 341) In der Unterscheidung zwischen den verschiedenen Typen von Morphemen stützt sich das 4M-Modell auf das Sprachproduktions-Modell von Levelt (1989) und weist darauf hin, dass nicht alle in CS-Erscheinungen auftretende Morpheme auf der gleichen Sprachproduktionssebene vorkommen. Demnach werden Inhaltsmorpheme (Nomen, Verben) und *early system morphemes* (Determinanten, Verbpartikel) im Konzeptualisator aufgerufen, während *late system morphemes* eher in einer Ebene tiefer, im Formulator, enkodiert werden. Dies wird als *Differential Access Hypothesis* (DAH) bezeichnet:

The different types of morphemes under 4M-Model are differentially accessed in the abstract levels of the production process. Specifically content morphemes and early SMs are accessed at the level of mental lexicon, but late SMs do not

become salient until the level of the formulator. (Myers-Scotton 2002: 78; 2005, zit. n. Myers-Scotton 2009: 341)

Der zweite Unterschied zwischen Inhaltsmorphemen und *early system morphemes* einerseits und *late system morphemes* andererseits ist die Tatsache, dass bei den Ersteren der Wechsel in die andere Sprache noch möglich ist, im Gegensatz zu den Letzteren, bei denen Code-Switching nicht mehr möglich ist (Myers-Scotton 2006: 267 ff.)

Eine ganz andere Herangehensweise an das Code-Switching bietet Muysken (2000). Er benutzt anstelle des Begriffs Code-Switching den des Code-Mixings.

3.3. Code-Mixing

Satzinterner Sprachwechsel wird bei Muysken (2000) nicht als Code-Switching, sondern Code-Mixing bezeichnet. Er verwendet diesen Begriff für alle Fälle, in denen lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen aus zwei verschiedenen Sprachen in einem Satz vorkommen. Dabei unterscheidet der Autor drei verschiedene Prozesse, nämlich Insertion, Alternation und Congruent Lexicalisation.

Von Insertion ist die Rede, wenn Einheiten aus einer anderen Sprache in eine Basis-sprache eingebettet werden. Diese Einheiten können einzelne Wörter/Stämme oder auch komplexe Konstituenteneinheiten sein: „The insertion is an alien lexical or phrasal category into a given structure. The difference would simply be the size and type of element inserted, e.g. nouns versus noun phrase.” (Muysken 2000: 3) Es folgt ein Beispiel von *Insertion* zur Veranschaulichung.

Yo anduve in a *state of shock* por dos dí
“I walked in a state of two days”

(Pfaff 1979: 296, zit. n. Muysken 2000: 5)

Wenn ein Satz in einer Sprache beginnt und in der anderen endet, spricht Muysken von Alternation: „In others cases, it seems that halfway through the sentence; one is replaced by the other. The two languages **alternate** [...]. In case of alternation, there is a true switch from one language to the other, involving grammar and lexicon.” (Muysken ebd.). Der Autor zitiert folgende Beispiele als Illustration.

Maar 't hoet niet li-'anna ida šeft ana ...
But it need not forwhen I-see I
“but it need not, for when I see, I”

(Nortier 1990: 126, zit. n. Muysken ebd.)

Muysken spricht von kongruenter Lexikalisierung, wenn die aus unterschiedlichen Sprachen stammenden Sequenzen in dem jeweiligen gemischten Satz (partiell oder

vollständig) dieselbe grammatische Struktur aufweisen, aber Material aus unterschiedlichen mentalen Lexika enthalten:

Weet jij [whaar] Jenny is?

“Do you know where Jenny is?”

(Crama/van Gelderen 1984, zit. n. Muysken 2000: 5)

In dem obigen Beispiel beginnt der Satz auf Niederländisch und an der Stelle von *whaar* wird die Sprache gewechselt. Dies liegt darin, dass hier die syntaktische Struktur für die beiden Sprachen gleich ist. Die beiden Sprachen kennen den gleichen Typus von indirektem Fragesatz. In diesem Beispiel kann die Matrixsprache, die dem Satz zugrunde liegt, nicht bestimmt werden.

Satzinternes Code-Switching ist ein Phänomen, das sowohl bei dem bilingualen Erstspracherwerb als auch bei der Aneignung einer zweiten Sprache vorkommt. Der Erwerb von Mehrsprachigkeit ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4. Erwerb von Mehrsprachigkeit

Individuelle Mehrsprachigkeit ist die Folge eines Aneignungsprozesses, der sehr früh beginnen kann. Sie ist zudem kein stabiler Zustand, denn im Laufe seines Lebens kann das Individuum Sprachen und sogar seine Erstsprache wieder vergessen. Wenn ein solcher Vorgang auftritt, spricht man von Spracherosion. Damit ist gemeint, dass der Sprecher grammatische sowie andere Elemente einer Sprache wegen des nachlassenden Gebrauchs nicht mehr verwenden kann. Dies wurzelt darin, dass er die Sprachumgebung verlassen hat oder nicht mehr daran gewöhnt ist, die Sprache zu verwenden.⁸ Bei der Aneignung von Mehrsprachigkeit werden zwei Typen von Erwerb unterschieden:

- ungesteuerter (spontaner) Zweitspracherwerb (*second language acquisition*)

Dieser Typ von Spracherwerb bezeichnet das Erlernen einer Zweitsprache ohne Eingriffe von externen Lehrpersonen. Hier vollzieht sich der Spracherwerb insbesondere durch alltägliche Kommunikation in sozialer Interaktion. So gibt es den Fall von Arbeitsmigranten (wie der Vater in Familie 1 in dieser Arbeit), die ihre Deutschkenntnisse ohne vorhergehende Vertrautheit mit der Sprache erst am Arbeitsplatz aufbauen. Dasselbe findet bei Kindern statt, die von Geburt an in einer zweisprachigen Familie aufwachsen. Der ungesteuerte Zweispracherwerb ist von vielen Faktoren abhängig, nämlich den Beziehungen zwischen der L1- und L2-Gruppe, der Größe und der Zusammenhalt der L2-Gruppe, den Kontaktmöglichkeiten zwischen L1- und L2-Sprechern sowie der Art der Kontakte und des sprachlichen Inputs (Appeltauer (1997: 9).

- gesteuerter Zweitspracherwerb (*second language learning*)

Der Begriff des gesteuerten Zweitspracherwerbs, auch kultureller Zweitspracherwerb (Kreppel 2006: 27) genannt, bezieht sich auf den klassischen Fremdsprachenunterricht oder Sprachkurse, in denen die Lernenden ein Spracherwerbs-Modell vorgegeben bekommen. Mit gesteuertem Zweitspracherwerb wird am häufigsten das Verb „lernen“ in Verbindung gebracht, damit deutlich wird, dass der gesteuerte Zweitspracherwerb eine aktive Handlung ist und sich damit vom umgesteuerten Zweitspracherwerb, der gewissermaßen unbewusst, zumindest jedoch nicht zielgerichtet abläuft, unterscheidet. In bestimmten Fällen aber sind die beiden Typen von Zweit-

⁸ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Spracherosion bietet Schmid (2011: i): „This book provides a detailed and up to date introduction to the way in which Language attrition can affect language as well as to the extra- and sociolinguistics features involved. It also familiarizes the reader with experimental approaches to attrition and data analysis techniques and provides hands on guidelines on how to apply them.“

spracherwerb gekoppelt. Kinder aus Migrantenfamilien lernen die Sprache des Gastlandes spontan im Umgang mit Gleichaltrigen und ihrer sonstigen sprachlichen Umwelt (hierbei handelt es sich um *acquisition*) und gleichzeitig durch gezielten Sprachunterricht in der Schule (hier ist von *learning* die Rede). Außerdem vollzieht sich der Schriftspracherwerb dieser Kinder nur im Rahmen gesteuerten Zweitspracherwerbs (Riehl 2013). In der Schriftlichkeit sind sie einsprachig.⁹

4.1. Bilingualer Erstspracherwerb

Von bilinguaalem Erstspracherwerb ist die Rede, wenn ein Kind zwei Sprachen vor seinem dritten Jahr erwirbt. Dies betrifft Kinder sowohl aus gemischtsprachigen als auch aus einsprachigen Familien in anderssprachiger Umgebung. In gemischtsprachigen Familien ist eine Sprache die der Mutter und die andere die des Vaters; in einsprachigen Familien ist eine der Sprachen die Familiensprache und die andere die Umgebungssprache. Viele Kriterien sind entwickelt worden, um bilingualen Erstspracherwerb von der sukzessiven Aneignung einer zweiten Sprache zu unterscheiden. Für De Houwer (1995) findet der bilinguale Erstspracherwerb statt, wenn das Kind schon im ersten Monat nach der Geburt mit den beiden Sprachen konfrontiert wird. McLaughling (1978) schlägt drei Jahre vor, während Genesee/Nicoladis (2009: 325) sich für vier Jahre entscheiden. Es wird auch angenommen, dass sich bilingualer Erstspracherwerb zügig und ohne größere Spracheneinflüsse vollzieht, während sukzessive Aneignung durch einen langwierigen und mit Spracheneinflüssen durchsetzten Erwerbsverlauf gekennzeichnet ist. Müller et al. (2007:16) bestreiten dies und

zeigen, dass auch dort [bei bilinguaalem Erstspracherwerb, Anm. d. Verf.] weniger zügige Spracherwerber existieren und es häufig zum Spracheneinfluss kommt. Die Sichtweise, dass der sukzessive Erwerb „ganz anders“ vonstatten geht (bezogen auf die Qualität und die Quantität) ist vermutlich nicht richtig.

Neurolinguistische Studien zeigen, dass Kinder mit bilinguaalem Erstspracherwerb die Sprachen anders verarbeiten als Kinder mit sukzessiver Mehrsprachigkeit:

However, as recent studies of proficient early and late bilinguals have demonstrated, age of onset of bilingualism may also be a factor responsible for differential hemispheric processing of language. Early bilinguals showed faster averaged

⁹ Nicht nur Migrantenkinder sind in der Schriftlichkeit einsprachig. In vielen Staaten Afrikas, in Indien sowie bei australischen *Aborigines* dient die Erstsprache mehrerer Sprecher nicht als Unterrichtssprache (Riehl 2013). Personen mit solchen Erstsprachen können ihre Muttersprache zwar fließend und grammatisch sprechen, aber nicht schreiben.

evoked responses (AERs) in the left hemisphere on a language recognition task, whereas late bilinguals (who had acquired their second language in adolescence) evinced faster AERs in the right hemisphere for both languages (Obler et al. 2007: 457–458)

Ein anderer Ansatz zur Unterscheidung zwischen bilingualem Erstspracherwerb und sukzessiver Aneignung von zwei Sprachen in der Kindheit liegt in dem Erwerbskontext. Bei bilingualem Erstspracherwerb erlernt das Kind die beiden Sprachen von Geburt an, während das Kind bei sukzessivem Erwerb später, z. B. im Kindergarten, in Kontakt mit der zweiten Sprache kommt.

BFLA [Bilingual First Language Acquisition, Anm. d. Verf.] also represents a different language learning context than **Early Second Language Acquisition (ESLA)**, where MFLA [Monolingual First Language Acquisition, Anm. d. Verf.] children's language environments change in such a way that they start to hear a second language (**language 2**) with some regularity over and above their language 1. Often, this happens through day care or preschool. (De Houwer 2009: 2–3)

In der Sprachproduktion erscheinen in kindlichen Zweitspracherwerb einige Fehler, die bei frühkindlicher Zweisprachigkeit nicht anzutreffen sind. Es handelt sich um Fehler bei Subjekt-Verb-Kongruenz bei deutsch-französisch bilingualen Kindern.

Although this type of errors is infrequent, it is nevertheless remarkable that it only occurs in the speech of cL2, but never in the data of 2L1 children; see examples in (3).

3 Paul: et là c'est un jeu il cass [e]
and there this.is a game he break-NON-FINITE
"and there this is a game which he broke"
Erich: ils jou[e] dehors
they play-NON-FINITE outside
"They play outside"
Nadja: et le canard là elle dessin[e]
and the duck there she draw-NON-FINITE
"and the duck there, she has drawn it"

(Meisel 2008: 63)

In der Forschungsliteratur (Erwin-Tripp 1974, Wong Fillmore 1979, Zdorenko/Paradis 2007) wird mehrmals darauf hingewiesen, dass sich beim kindlichen Zweitspracherwerb morphosyntaktische Einflüsse der L1 auf die L2 identifizieren lassen. Nach De Houwer (2009) treten diese nicht bei frühkindlicher Zweisprachigkeit auf.

ESLA children under age of six who are in the early stages of producing unilingual sentences in their L2 may use structural elements from their L1 (...).The proportion of these kinds of sentences in relation to child's overall production in L2 is not known, but they appear to be quite common. We do not normally see these kinds of sentences in BFLA children. (De Houwer 2009: 291)

4.1.1. Zur Kontroverse über die *Unitary Language System Hypothesis*

In der Forschung zum bilingualen Erstspracherwerb liegt eine Kontroverse darüber vor, ob das bilinguale Kind bereits zu Beginn des Spracherwerbs zwei Systeme getrennt verarbeiten kann oder ob es eher in der anfänglichen Periode der Sprachentwicklung über ein einziges, fusioniertes Sprachsystem und eine Art Mischsprache aus Elementen der beiden Sprachen verfügt. Auf der einen Seite stehen die Forscher, die der Ansicht sind, dass das Kind am Anfang nicht in der Lage ist, die beiden Systeme zu trennen (Leopold 1949; Volterra/Taeschner 1978). In ihrem Dreiphasen-Modell weisen Volterra/Taeschner darauf hin, dass in der ersten Phase bilingualen Spracherwerbs, die von Sprechbeginn bis zum Alter von etwa 2,0 Jahren dauert, das Kind aktiv ein einziges lexikalisches und syntaktisches System besitzt, das Elemente zweier Sprachen beinhaltet. Danach kommt die zweite Phase, die gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt und in der die Fähigkeit, zwischen den beiden Sprachen zu differenzieren, ausgebaut wird. Hierbei beginnt das Kind zu verstehen, dass für dieselben Gegenstände und Ereignisse jeweils ein Ausdruck in der einen und in der anderen Sprache existiert. Doch trotz dieser Differenzierung im Bereich des Lexikons wendet das Kind weiterhin die gleichen syntaktischen Regeln¹⁰ für beide Sprachen an (Volterra/Taeschner 1978: 322).

In neueren Forschungsarbeiten wird die oben dargestellte *Unitary Language System Hypothesis* bestritten.¹¹ Genesee/Nicoladis (2009: 326) werfen den Anhängern dieser Hypothese vor, sich mit der Sprachproduktion anstatt mit der Sprachbewusstheit der Kinder befassen zu haben. Für Riehl (2013) ist die Tatsache, dass ein mehrsprachig aufwachsendes Kind ein gemischtes Lexikon verwendet, [...] „kein zuverlässiges Kriterium dafür, dass dem Kind nicht bewusst ist, dass es zwei Sprachen benutzt.“ Sie erwähnt ebenfalls die Studien von Genesee (2005), die zeigen, dass bilinguale Kinder durchaus in der Lage sind, je nach Gesprächspartner stärker gemischte oder weniger gemischte Äußerungen zu verwenden, was darauf hinweist, dass Kinder schon sehr früh beide Sprachen auseinanderhalten können und sich nur bei Aus-

¹⁰ Saunders (1982: 47) stellt aber bei seinem Sohn fest, dass ihm insgesamt die syntaktische Differenzierung bewusst ist.

¹¹ Bereits in den siebziger Jahren gab es Arbeiten, nach denen ein bilinguales Kind schon von den frühesten Stadien des Spracherwerbsprozesses an in der Lage ist, seine zwei Sprachen zu unterscheiden und diese funktional differenziert einzusetzen. Padilla/Liebman (1975) finden bei ihren Probanden sehr geringe gemischte Äußerungen, stellen fest, dass die Lautsysteme der beiden Sprachen klar auseinandergehalten werden, und schließen daraus, dass bei den Kindern von Anfang an zwei unabhängige Sprachsysteme vorliegen. Bergman (1976) behauptet die *Unitary System Language Hypothesis* bestreitend, dass seine Tochter im Alter von 15 Monaten in der Lage war, die richtige Sprache in der Interaktion mit engen Bezugspersonen zu verwenden.

drucksnot mit der jeweils anderen Sprache behelfen müssen. Auf der syntaktischen Ebene findet Meisel den überzeugenden Beweis für die frühe Sprachentrennung in der Verwendung von sprachspezifischen grammatischen Regularitäten durch die Kinder: „[More] convincing evidence for the early differentiation between languages consists in the application of grammatical devices for French and German.“ (Meisel 2000: 358) Dies wird vor allem bei der Wortstellung ersichtlich. Die deutsche Verbzweitstellung wird von den bilingual deutsch-französischen Kindern beachtet und wird nicht ins Französischen übertragen, wo das Verb immer den dritten Platz einnimmt, wenn der Satz mit einem Adverb beginnt.

Objects and adverbials may be fronted in both languages in order to topicalise these constituents. In French, this results in sequences with the verb in the third position: AdvSV (O) or OSV (Adv). Fronting of objects is not used by the children during the period under consideration. Fronted adverbs, however, appear in P's speech. In these cases, the order of elements correctly follows the adult norm. (Meisel, ebd.)

Ein anderer Beweis, dass die Kinder die beiden Sprachen trennen, liegt darin, dass bilinguale Kinder bereits von Anfang an Übersetzungsäquivalente erwerben, während einsprachige Kinder lediglich neue Wörter für neue Objekte und Konzepte erwerben.

4.1.2. Sprachliche Entwicklung in frühkindlicher Mehrsprachigkeit

In der Beschäftigung mit der frühkindlichen Sprachentwicklung werden Vergleiche zwischen bilingualen und einsprachigen Kindern vorgenommen. Dabei werden sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede bei den beiden Gruppe festgestellt.

Im morphosyntaktischen Bereich entwickeln bilinguale Kinder dieselben sprachspezifischen grammatischen Regularitäten wie einsprachige Kinder (De Houwer 1990; 2005; Deuchar/Quay 2000; Genesee 2001; Meisel 2001). In ihrer Untersuchung an 2- und 3jährigen französisch-englischsprachigen Kindern machen Paradis/Genesee (1996) folgende Beobachtungen, die auch bei den entweder englisch oder französisch einsprachigen Kindern anzutreffen sind:

- Der Gebrauch von finiten Verbformen früher im Französischen als im Englischen
- Der Gebrauch von Subjektpronomen im Französischen ausschließlich mit finiten Verben und im Englischen mit sowohl finiten als auch mit infiniten Verben.
- Die korrekte Anwendung von Negationspartikeln sowohl im Englischen (*do not like*) als auch im Französischen (*n'aime pas*).

Auf der morphosyntaktischen Beschreibungsebene zeigt die Forschung, dass sowohl monolinguale als auch zweisprachige Kinder (zumindest in ihren dominanten Sprachen) dieselbe Entwicklungsrate aufweisen (De Houwer 2005; Nicoladis/Genesee 1997; Paradis/Genesee 1996). Dasselbe gilt für Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Bei gleichaltrigen monolingualen sowie bei bilingualen Kindern wird dasselbe Muster und derselbe Grad von Sprachentwicklungsstörungen beobachtet (Paradis et al. 2003).

Im lexikalischen Bereich werden auch viele Ähnlichkeiten im Sprachgebrauch von einsprachigen und zweisprachigen Kindern festgestellt. Kinder aus beiden Gruppen beginnen in demselben Alter zu sprechen, nämlich zwischen 12 und 13 Monaten (Genesee 2003; Patterson/Pearson 2004). Sie teilen auch dieselbe Rate an Lexikonerwerb (Pearson et al. 1993) sowie dieselbe Distribution lexikalischer Kategorien wie Nomen, Verben etc. (Nicoladis 2001).

Die Forschung über die Sprachentwicklung bilingualer und monolingualer Kinder auf der phonologischen Ebene hat herausgefunden, dass die Kinder in beiden Gruppen ebenfalls Ähnlichkeiten aufweisen. Wie einsprachige Säuglinge, die in der Lage sind, ihre Muttersprache von einer Fremdsprache zu unterscheiden (Mehler et al. 1996), verfügen bilinguale Säuglinge über die Fähigkeit, zwischen ihren beiden Sprachen zu differenzieren (Bosch/Sebatian-Gallés 1997). In demselben Alter (7 Monate) sind sowohl bilinguale als auch monolinguale Kinder fähig, Wörter aus einer durchgehenden Rede herauszuziehen (Polka/Sundara 2003). Bezüglich der Sprachproduktion hat sich erwiesen, dass das Geplapper bei bilingualen und monolingualen Säuglingen im gleichen Alter (27 Wochen) beginnt (Oller et al. 1997). Maneva/Genesee (2002) stellen bei 10- und 15monatigen bilingualen Kindern fest, dass ihr Geplappermuster dem der monolingualen Kinder entspricht. Untersucht wurden prosodische Kennzeichen des Geplappers wie die Länge der Äußerungen und die Silbenstruktur. Selbst wenn bilinguale Kinder in ihrer Sprachentwicklung viele Kennzeichen mit monolingualen Kindern teilen, liegen trotzdem einige Unterschiede zwischen diesen beiden Kindergruppen vor. Nur bei bilingualen Kindern treten Transfers auf (Döpke 2000; Hulk/van den Linden 1996; Müller 1999; Nicoladis 2002; Paradis/Navarro 2003). Döpke (2000) findet bei deutsch-englisch bilingualen Kindern in Australien die Nichteinhaltung der Verbendstellung in Nebensätzen, was auf den Einfluss der Wortstellung englischer Nebensätze zurückgeführt werden kann. Zudem wurde beobachtet, dass die Zweitstellung deutscher Verben auf das Englische ausgeweitet wird.

Then is here your school. [Nach dem Muster: Dann ist hier deine Schule, Anm. d. Verf.] (Leopold 1949, zit. n. Romaine 1995: 209)

Transfers führen bei bilingualen Kindern nicht nur zu Fehlern, sondern beschleunigen auch die Aneignung bestimmter Strukturen. Dies wird bei den mit Englisch und Chinesisch aufwachsenden Kindern deutlich, die W-Fragen schneller als monolinguale englischsprachige Kinder erwerben:

The striking finding that English why questions are acquired earlier by Cantonese-dominant children than monolingual children is consistent with acceleration under Cantonese influence, since the Cantonese equivalents *dim2gaa* “why” and *zou6 mat1je5* “what for” are acquired by the bilingual children at around 27.8 months and 31.4 months respectively [...]. Not only do Cantonese-dominant bilingual children acquire Cantonese why questions earlier, our only English-dominant child Charlotte also shows this pattern. The fact that Cantonese why questions emerge earlier than English ones in both Cantonese-dominant and English-dominant children provides a nice illustration for developmental asynchrony independent of overall language dominance (Yip/Matthews 2008: 107).

Andererseits löst die Aneignung von zwei Sprachen in der frühen Kindheit Verzögerungen aus. Auf der phonologischen Ebene vollzieht sich die phonemische Wahrnehmung von Vokalen und Konsonanten bei bilingualen Kindern später als bei monolingualen Kindern. Bei einsprachigen Kindern entwickelt sich die phonemische Wahrnehmung im Alter von 6–8 Monaten (Bosch/Sebastian Gallés 2003; Kuhl et al. 1992), während bilinguale Kinder diese Fähigkeit erst im Alter von 12 Monaten erwerben. Die phonemische Wahrnehmung von Konsonanten erwerben einsprachige Kinder zwischen 8 und 10 Monaten nach der Geburt (Werker/Tees, 1984) und bilinguale Kinder zwischen 14 und 21 Monaten nach der Geburt (Burns et al. 2002). Bezüglich des grammatischen Bereichs weisen Müller et al. (2007) darauf hin, dass bilinguale Kinder Verzögerungen sowohl bei Objekt- als auch bei Subjektauslassungen im Französischen und Italienischen aufweisen. Der Erwerb der Objektauslassung,

dauert bei den Kindern, die eine romanische Sprache erwerben, nicht so lange wie im monolingualen Erwerb des Deutschen. Interessant ist, dass die über längere Zeit untersuchten Kinder Chantal, Grégoire und Martina eine deutlich graduelle und gegenüber den Kindern der Querschnittstudien langsamere Entwicklung zeigen, die die Schwierigkeiten mit dem grammatischen Bereich (Verwendung von Objektklitika, richtige Lizenzierung der Objektauslassungen) verdeutlicht. Die beiden bilingual deutsch-französischen Kinder brauchen länger, bis sie mit Grégoire vergleichbare Auslassungen sowie Anteile der Verwendung von Objektklitika im Französischen erzielen (Müller et al. 2007: 157)

Im Bereich der Subjektauslassung lässt sich bei den deutsch-italienisch bilingualen Kindern ein verzögernder Einfluss des Deutschen feststellen, doch der Unterschied zu monolingual deutschsprachigen Kindern ist gering. (Müller et al. 2007: 169)

4.1.3. Code-Mixing im frühkindlichen Spracherwerb

Nach Genesee/Nicoladis (2009) zielt die Auseinandersetzung mit Code-Mixing bei bilingualen Kindern darauf ab, dessen grammatische und funktionale Eigenschaften zu ermitteln:

Research on code-mixing has been pursued with two primary goals in mind – to identify (1) its grammatical and (2) functional properties in order to determine if it is rule-governed or a sign of confusion.¹² (Genesee/Nicoladis 2009: 331)

Code-Mixing bei bilingualen Kindern wurde in verschiedenen Sprachpaaren untersucht: Französisch und Deutsch (Meisel 1994); Französisch und Englisch (Paradis et al. 2000); Englisch und Norwegisch Lanza (1997a) Englisch und Etnisch (Vihman 1998) und Englisch und Inuktitut (Allen et al. 2002). Die Mehrheit dieser Forscher sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die CS-Erscheinungen bei Kindern ähnlichen Regeln wie die bei Erwachsenen folgen: „Most researchers also report that the constraints that operate on child bilingual code-mixing are essentially the same as those that have been reported in adults.“ (Genesee/Nicoladis ebd.). Eine Ausnahme findet man bei Meisel (1994), der feststellt, dass sich die CS-Erscheinungen bei Kindern von denen der Erwachsenen unterscheiden. Dies liegt nach ihm daran, dass die jeweiligen Regeln des Code-Switchings das Niveau der grammatischen Entwicklung der Kinder zum Ausdruck bringen.

In der Auseinandersetzung mit den Funktionen von Sprachwechsel im Sprachgebrauch der Kinder wird festgestellt, dass Kinder wie Erwachsene sich dessen bedienen, um Wortschatzlücken auszufüllen.

A common explanation of a child bilingual code-mixing is that it serves to fill gaps in the developing bilingual child's lexicons and grammars. On this view, code-mixing reflects the developing bilingual child's use of all linguistic resources to express him- or herself when the mastery of each language is incomplete. (Genesee/Nicoladis 2009: 332)

Bei der Überprüfung der *lexical-gap hypothesis*, d. h. des Gebrauchs der referentiellen Funktion von Code-Switching, wurde herausgefunden, dass bilinguale Kinder häufiger zu diesem Mittel greifen, wenn ihnen Übersetzungsäquivalente fehlen. Dies war zu 100 % bei Testperson Wayne und zu 60 % bei Testperson Felix der Fall (Nicoladis/Secco 2000). Genesee et al. (1995) konstatieren auch ein asymmetrisches Auftreten dieser Funktion von Code-Switching bei bilingualen Kindern. „It has been

¹² Volterra/Taeschner (1978) halten die Sprachmischung bei bilingualen Kindern als ein Zeichen von Inkompetenz oder Verwirrung.

found that young bilingual children mix more when they use their less proficiency than their more proficiency language.” (Genesee/Nicoladis 2009: 332) Der Wechsel in die andere Sprache betrifft nicht nur die lexikalischen Morpheme, sondern auch grammatische Morpheme. Petersen (1988) und Lanza (1997b) zeigen, dass bilinguale Kinder auch bei Funktionswörtern und Flexionsmorphemen in die andere Sprache wechseln.

In den CS-Erscheinungen der Kinder tritt auch eine direktive Funktion von Code-Switching zutage, d. h., die Kinder wechseln die Sprache als Folge einer Situationsänderung oder des Hinzukommens eines Gesprächsteilnehmers (Deuchar/Quay 2000; Genesee et al. 1995; Lanza 1997b; Meisel 1990; Vihman 1998). Sprott/Kemper (1987) konstatierten, dass bei 3- und 6jährigen spanisch-englisch bilingualen Kinder Code-Switching weniger in der Interaktion mit Erwachsenen über die Auswahl der Kinder, die an dem Versuch teilnehmen sollen, stattfindet als in Gesprächen mit anderen bilingualen Kindern. Außerdem werden folgende Funktionen von Code-Mixing gefunden, nämlich der Gebrauch von Code-mixing für Betonung (Lanvers, 2001), um zu zitieren sowie um das Thema zu wechseln (Vihman, 1998).

4.2. Zweitspracherwerb

Wenn sich bei einem Individuum die Aneignung einer zweiten Sprache nach dem dritten Lebensjahr vollzieht, spricht man nicht mehr von bilingualem Erstspracherwerb, sondern von Zweitspracherwerb. Es fällt aber schwer zu bestimmen, ob Migrantenkinder zwei Sprachen simultan oder sukzessiv erwerben. In Schweden zum Beispiel sind Migrantenkinder mit dem Schwedischen schon konfrontiert, bevor sie die Schule besuchen, wo sie die Landessprache lernen. Dies geschieht in Kitas, durch Medien und durch ältere Geschwister (Ullholm 2010: 30). In einer kamerunischen Familie, in der ich ein Interview geführt habe und in der kein Deutsch gesprochen wurde, sagte mir die Mutter, dass die ersten Wörter ihres Sohnes deutsche Wörter waren, und begründete dies mit der Einwirkung des Fernsehens. De Houwer (1995) vertritt die Auffassung, dass diese Kinder wie frühkindliche zweisprachige Kinder in gemischtsprachigen Familien betrachtet werden sollten, während Ullholm (ebd.) der Meinung ist, dass sie weder der Gruppe der simultanen noch der sukzessiven Zweisprachigen angehören, sondern zwischen den beiden Gruppen angesiedelt seien: „I do not consider them either as being simultaneous or sequential bilin-

guals, but rather something in between.“ Ich teile den Standpunkt von Müller et al. (2002), wonach Migrantenkinder in Deutschland zwei Sprachen simultan erwerben.

In der Zweitspracherwerbsforschung wird aber zwischen dem frühkindlichen Zweitspracherwerb (bis zum Alter von 6 Jahren) und dem Erwerb in einem späteren Stadium als älteres Kind oder Erwachsener unterschieden. Dass das spätere Stadium (ab 10. Lebensjahr) vom frühkindlichen Zweitspracherwerb getrennt wird, liegt darin begründet, dass es in dieser Periode nicht mehr möglich ist, ein akzentfreies Beherrschen der Sprache zu erreichen. Vor diesem Stadium ist von einer kritischen bzw. sensitiven Periode die Rede.

4.2.1. Kritische vs. sensitive Periode

Die Existenz einer kritischen Periode für den Spracherwerb stellt eine vieldiskutierte Hypothese im Bereich der Bilingualismusforschung dar. Die intensive Auseinandersetzung mit dieser Hypothese wurde von Lenneberg (1972) in Gang gesetzt. Sein „Critical Period Hypothesis“ besagt auf L1-Erwerb bezogen, dass es einen altersabhängigen Zeitraum gibt (vom 2. Lebensjahr bis zum Ende der Pubertät), in dem der L1- Erwerb stattfindet. Dabei wird die Zeitperiode des L1- Erwerbs von zwei Faktoren begrenzt, nämlich auf der einen Seite von der psychischen bzw. zerebralen Unreife des Säuglings und auf der anderen Seite vom Verlust der Flexibilität für zerebrale Reorganisationen. Diese beiden Faktoren bilden die Grenzen für Beginn und Ende der kritischen Periode und zwischen ihnen vollzieht sich der Spracherwerbsprozess, der von verschiedenen Reifungsprozessen begleitet wird:

Nach der Pubertät nimmt die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Anpassung an die physiologischen Erfordernisse des verbalen Verhaltens schnell ab. Das Hirn verhält sich so, als ob seine Funktionen nun festgelegt wären, und primäre, grundlegende Sprachfertigkeiten, die um diese Zeit nicht erworben worden sind, bleiben – außer dem Artikulationsvermögen – gewöhnlich während des ganzen Lebens unzulänglich. (Lenneberg 1972: 196).

Schon in der 50er Jahren hatten Penfield/Roberts darauf hingewiesen, dass Kinder effizienter beim L2-Erwerb als Erwachsene sind. Dies führten diese beiden Forscher auf biologische und neurologische Besonderheiten zurück. Die Autoren gehen davon aus, dass Kinder über eine spezielle Kapazität für den Erwerb von Sprache verfügen und eine biologische Uhr für diese Kapazität aufweisen (Penfield/Roberts 1959: 237, 240). Außerdem zeigen sie, dass aufgrund abnehmender zerebraler Flexibilität nur bis zu einem bestimmten Alter (9. Lebensjahr) die Möglichkeit besteht, direkt aus

dem sprachlichen Input zu lernen, und nach diesem Alter die Kinder weitere Sprachen nur mittelbar über ihre L1 erwerben. In diesem Zusammenhang schreibt Lenneberg In Bezug auf die Fremdsprache:

Auch der automatische Erwerb einer bestimmten Sprache allein dadurch, daß man in ihrem Bereich lebt, scheint nach diesem Alter verlorenzugehen. Fremdsprachen müssen nach der Pubertät mit bewußter und angestrenzter Mühe gelehrt und gelernt werden, und fremde Akzente können nicht mehr leicht überwunden werden. (Lenneberg 1972: 217)

In den anderen Forschungsarbeiten (Oyama 1976; Johnson/Newport 1989 und Long 1990) wird die „kritische Periode“ bestritten und anstelle ihrer wird von „sensitiver Periode“ geredet. Zwar liegt sowohl der kritischen als auch der sensitiven Periode die Annahme zugrunde, dass es einen bestimmten Zeitraum gibt, in dem der L2-Erwerb nicht von Reifungsprozessen eingeschränkt wird, aber zwischen den beiden bestehen auch Unterschiede. Tahiri schreibt in diesem Zusammenhang:

Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Versionen liegt im Ende der Periode. Während die kritische Periode auf dem Alles-oder-Nichts-Prinzip basiert und somit ein festes Ende hat, vor dem der L2-Erwerb erfolgreich verlaufen kann und in dem andere Faktoren keinen Einfluss auf den Lernerfolg haben, kennt die sensitive Periode kein derart abruptes Ende. (Tahiri 2007: 35)

Nach Long (1990) zum Beispiel endet der Fähigkeit, native phonologische Kompetenz zu erwerben, schon im Alter von sechs Jahren, während das Erreichen nativer L2-Kompetenz im Bereich der Morphologie und der Syntax dagegen bis zum 15. Lebensjahr möglich ist.

4.2.2. Sprachliche Entwicklung in der Zweitsprache

Die Studien, die sich mit der sprachlichen Entwicklung von bilingualen Kindern beschäftigen, untersuchen, welche Rolle die L1 der Kinder in ihrer Aneignung der zweiten Sprache spielt. Ferner werden Vergleiche zwischen bilingualen und monolingualen Kindern sowie Erwachsenen vorgenommen, um Analogien und Unterschiede in ihrem Sprachgebrauch und ihren Sprachentwicklungsraten festzustellen. Diese Vergleiche werden auf drei Beschreibungsebenen durchgeführt, und zwar in der Phonologie, im Lexikon und in der Morphosyntax.

4.2.2.1. Phonologie

Einflüsse der L1 lassen sich in der L2-Phonologie der Kinder identifizieren. Laut Goldstein (2004) sprechen die mit Spanisch und Englisch aufwachsenden Kinder zunächst die Phoneme richtig aus, die in den beiden Sprachen zu finden sind. Dies

ist auch der Fall bei erwachsenen Italienern, die in ihrer Kindheit Englisch als Zweitsprache gelernt haben (Flege 1999). Nicht alle Kinder erwerben einen muttersprachlichen Akzent im Englischen. Chinesische Erwachsene weisen im Gegensatz zu spanischen Erwachsenen einen Fremdakzent auf, obwohl beide Gruppen Englisch in derselben Umgebung und im Alter von 5 bis 8 Jahren erlernten. (Flege/Fletcher 1992)

Neben der Rolle der L1 in der Aneignung der Phonologie beschäftigt sich die Forschung auch damit, ob die Kinder die L2-Phonologie schneller als Erwachsene erwerben. Die Forschungsergebnisse darüber sind unterschiedlich. Snow/Hoefnagel-Höhle (1977) finden in einer Auseinandersetzung mit 47 englischsprachigen Lernern von Niederländisch keinen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen, nachdem sie 11 Monate mit dem Niederländischen konfrontiert waren. Unterschiede treten vielmehr nach einer Exposition von 12 bis 18 Monaten auf, wobei die phonologische Erwerbsrate der Kinder die der Erwachsenen übertrifft, indem ihr Fremdakzent schneller zurückgeht (Flege 2004; Winitz et al. 1995):

Subsequent studies have shown that after 12 to 18 months of exposure to the target language, children's rate of phonological acquisition begins to outstrip adult learners because their foreign accent diminishes much more rapidly after that time. (Paradis 2009: 389)

4.2.2.2. Lexikon

Forschungsarbeiten zur Aneignung des Lexikons im kindlichen Zweitspracherwerb beschäftigen sich vornehmlich mit dem Vergleich zwischen bilingualen und einsprachigen Kindern. Umbel et al. (1992) untersuchen die Wortschatzkenntnisse von 151 englisch-spanischsprachigen Kinder in Miami anhand standardisierter Tests. Darunter hatten einige Kinder (2L1) die beiden Sprachen schon früh in der Familie erworben, während die anderen (L2) Englisch erst nach Schuleintritt erlernten. Es wurde Folgendes festgestellt:

- Die Englisch-L2-Kinder erbrachten in Englisch eine niedrigere Leistung als die 2L1-Kinder.
- Englisch-L2-Kinder und 2L1-Kinder erbrachten die gleiche Leistung in Spanisch.
- Die beiden Gruppen waren in Spanisch leistungstärker als in Englisch.
- Weder Englisch-L2-Kinder noch 2L1-Kinder erreichten den Durchschnitt monolingualer englischsprachiger Kinder.

- Die beiden Gruppen erreichten den Durchschnitt monolingualer spanischsprachiger Kinder.

Für Paradis (2009: 389 f.) zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass der Erwerb des Lexikons ein gradueller Prozess ist und dass die Exposition gegenüber dem Englischen die Kinder nicht daran hindert, sich einen für ihr Alter adäquaten Wortschatz in der L1 Spanisch anzueignen.

Weitere Studien bestätigen, dass der Wortschatz bilingualer Kinder im Vergleich mit dem monolingualer Kinder einen Rückstand aufweist. Zum Beispiel identifiziert Harley (1992) in seiner Studie, in der bilinguale Kinder mit Englisch als L1 und monolingual französischsprachige Kinder Sequenzen aus Zeichentrickfilmen versprachlichen, folgende Wortschatzprobleme bei englischsprachigen Kindern:

- Französisch-L2-Kinder benutzen unbestimmte Verben zur Beschreibung von bestimmten Handlungen. Um z. B. ein Bild zu beschreiben, in dem ein Mann ins Wasser taucht, sagen sie: *il va dans l'eau* („er geht ins Wasser“), während monolinguale Kinder das bestimmte Verb *tauchen* verwenden.
- Französisch-L2-Kinder benutzen Lautsymbolik häufiger als monolinguale Kinder. Sie beschreiben die obige Sequenz wie folgt: *Il [pløß] dans l'eau* („er [Lauteffekt] ins Wasser“).
- Schließlich wechseln bestimmte Französisch-L2-Kinder ins Englische, um präziser zu sein: Ein Kind sagt: *il va, um sauter, euh dive* („er geht, um, springt, uh, taucht“).

Harley stellt zudem fest, dass Englisch-L2-Kinder unbestimmte Nomen wie *chose* („Ding“) und deiktische Pronomen wie *ça* („das“) häufiger als monolinguale Kinder benutzen. Migrantenkinder in Deutschland weisen ebenfalls eklatante Beschränkungen im Wortschatz auf (Ahrenholz 2008: 48). Dies wird sowohl in älteren (Hepsöyler/Liebe-Harkort 1988) als auch in neueren Studien (Apeltauer 2006) festgestellt. Diese Beschränkungen führen dazu, dass bilinguale Kinder sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Ausdruck Vereinfachungen benutzen.

Im Ahrenholz (2006) Untersuchung über Filmnacherzählungen wurde festgestellt, dass die Berichte deutscher Kinder zum Teil fünfmal umfangreicher waren als die der wenigen kompetenten Sprecher mit Migrationsgeschichte.

Das lexikalische Erlernen der zweiten Sprache durch die Englisch-L2-Kinder unterscheidet sich von dem monolingualer Kinder. Es ist möglich, dass Englisch-L2-Kinder ihren L2-Wortschatz schneller ansammeln als gleichaltrige einsprachige Kinder. Dies

ist darauf zurückzuführen, dass Englisch-L2-Kinder bereits über ein Lexikon in L1 verfügen. (Winitz et al. 1995)

Die lexikalische Verarbeitung, d. h. die Fähigkeit, Wörter zu erkennen, auf sie zuzugreifen und sie zu produzieren, entwickelt sich sowohl bei den bilingualen als auch den monolingualen Kindern nur allmählich. Dies wurde sowohl bei Spanisch-L1-Kinder in den USA (Kohnert/Bates 2002; Kohnert et al. 1999) als auch bei Deutsch-L1-Kindern in Schweden (Mägiste 1992) festgestellt: „Therefore children’s L2 lexical processing develops very gradually throughout elementary school and is consistent with known patterns for monolinguals.“ (Paradis 2009: 391)

4.2.2.3. Morphosyntax

Auseinandersetzungen mit der morphosyntaktischen Entwicklung bei Englisch-L2-Kindern gehen den Fragen nach, ob die Fehler im kindlichen Sprachgebrauch entwicklungs- oder transferbedingt sind und ob die grammatischen Entwicklungssequenzen den L1- Erwerb widerspiegeln. Die Studien zeigen, dass die in der Sprachverwendung von Englisch-L2-Kindern auftretenden Fehler häufiger entwicklungs- als transferbedingt sind. In einer Auseinandersetzung mit 145 bilingualen Kindern fanden Dulay/Burt (1973) heraus, dass nur 15 % der bei den Kindern auftretenden Fehler transferbedingt waren. In neueren Forschungsarbeiten wird der Befund von Dulay/Burt (1973) bestätigt. (Ionin/Wexler 2002; Jia 2003; Paradis 2005; Paradis et al. 2004) Bei Englisch als Zweitsprache lernenden Kindern finden Genesee et al. (2004: 124–125) folgende Fehler: *hide and seek, he want some ice cream; how you say that, I didn’t sawed, there’s are not maths in my school*. In Bezug auf die in der Interlanguage auftretenden Fehler wird festgestellt, dass Kinder unabhängig von ihrer L1 die Subjekt-Verb-Kongruenz in den Zweitsprachen Französisch, Englisch und Deutsch nicht beachten. (Grondin/White 1996; Haznedar 2001; Ionin/Wexler 2002; Lakshmanan 1994; Paradis 2005; Paradis/Crago 2000; 2004)

Einige Aspekte der morphosyntaktischen Aneignung bei Englisch-L2-Kindern entsprechen der der monolingualen Kinder. Die Ordnung des Erwerbs von grammatischen Morphemen ist bei bilingualen und monolingualen Kindern gleich. Im Englischen erwerben einsprachige Kinder zunächst die Verlaufsform [-ing] und den Plural [-s] und dann später das Präteritum [-ed] und die dritte Person [-s] (Dulay et al. 1982). Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen werden die gleichen Fehler angetroffen, die auch bei monolingualen englisch- oder französischsprachigen Kin-

dem auftreten. (Paradis 2004; 2005; Paradis/Crago 2000; 2004) Ähnlichkeiten zwischen bilingualen und monolingualen Kindern bestehen auch in der Erwerbgeschwindigkeit der Morphosyntax. Jia (2003) stellt fest, dass die Englisch als Zweitsprache lernenden chinesischen Kinder den Gebrauch des Plurals nach 20monatiger Exposition erwerben, während einsprachige Kinder dafür durchschnittlich zwischen 17 und 21 Monate benötigen.

Zu den Unterschieden zwischen L1- und L2- Kindern gehören das häufige Auftreten von Fehlern (*commission errors*) und besonders die falsche Verwendung des Hilfsverbs *be*, die nach Ionin/Wexler (2002) ausschließlich bei bilingualen Kindern mit verschiedenen L1 erscheinen: *I'm sit down on my spot* oder *you're win*. Ein anderer Unterschied ist das Auftreten des Null-Subjekts bei bilingualen Kindern unabhängig von ihrer L1, obwohl eine solche Erscheinung nicht bei Englisch lernenden Kindern vorkommt, deren L1 das Null-Subjekt zulassen. (Haznedar 2001; Ionin/Wexler 2002; Lakshmanan 1994) Bei den Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland lassen sich Abweichungen in der Markierung von Genus und Kasus feststellen. (Wegener 1995; Jeuk 2006; Kaltenbacher/Klages 2006 und Thoma/Tracy 2006) Der letzte Unterschied zwischen monolingualen und bilingualen Kindern ist die Transfererscheinung. Obwohl Dulay et al. (1982) der Meinung sind, dass diese keine große Rolle im Sprachgebrauch von bilingualen Kindern spielen, bilden sie zumindest einen Unterschied zwischen bilingualen und einsprachigen Kindern. Paradis (2004) stellt fest, dass die Fehler bei Objektpronomen im Französischen bei den bilingualen Kindern mit Englisch als L1 auf den Einfluss des Englischen zurückzuführen sind.

Unterschiede in der Sprachentwicklung liegen nicht nur zwischen bilingualen und monolingualen Kindern vor, sondern auch zwischen bilingualen Kindern. Im folgenden Teilkapitel setze ich mich mit einigen Faktoren auseinander, die den Unterschied zwischen bilingualen Kindern bewirken.

4.3. Faktoren individueller Unterschiede im kindlichen Zweitspracherwerb

Auffallend sind die individuellen Unterschiede zwischen die L2-Lernenden, selbst wenn sie über die gleiche L2-Exposition und die gleichen Lernbedingungen verfügen. Die Faktoren individueller Unterschiede bei den L2-Lernenden werden häufiger untersucht als die Faktoren bei der Aneignung von L1. Dies hat sicherlich damit zu tun, dass es mehr potentielle Ursachen für individuelle Unterschiede bei L2-Lernenden als bei L1-Lernenden gibt. Beispielsweise gibt es mehr Variation im sprachlichen In-

put bei L2- als L1-Lernenden, L2-Lernende kommen mit der Zweitsprache in verschiedenen Altern in Kontakt und sie verfügen bereits über eine sich entwickelnde Sprache, wenn das Erlernen der Zweitsprache beginnt. Die Forschung über individuelle Unterschiede im L2-Erwerb beschäftigt sich sowohl mit internen psychologischen und kognitiven Faktoren als auch mit externen Variablen, wie dem sozialen Kontext zweitsprachlichen Inputs.

4.3.1. Motivation

Motivation ist eine Reihe von affektiven Variablen, die Unterschiede im Sprachniveau von erwachsenen L2-Lernenden bewirken (Dörnyei/Skehan 2003; Gardner 1980; Skehan 1991). Die Einwirkung der Motivation lässt sich bei Erwachsenen einfacher als bei Kindern feststellen, da Letztere noch nicht die kulturellen Unterschieden wahrnehmen und eher den starken Wunsch aufweisen, sich so schnell wie möglich in die neue Sprache und Umgebung zu integrieren. Wong Fillmore (1979) weist allerdings darauf hin, dass die Motivation, sich in die Gastgesellschaft zu integrieren, individuelle Unterschiede in der L2-Entwicklung von Minderheitenkindern erklärt, deren Heimsprache von der der Umgebung abweicht.

4.3.2. Sprachbegabung

Die Beschäftigung mit Sprachbegabung beginnt in den 1950er Jahren (Caroll 1981) und bis in die jüngere Zeit sind Auseinandersetzungen mit diesem Faktor zu finden. Laut Harley/Hart (1997) ist für das Konzept Sprachbegabung noch keine einheitliche Definition vorhanden. Im Allgemeinen wird unter Sprachbegabung ein Bündel verschiedener kognitiver Fähigkeiten verstanden: Paradis beschreibt Sprachbegabung wie folgt:

[Language] aptitude consists of several analytic and working memory abilities pertinent to acquiring language structures and individual words [...] and is related to [...] verbal and non-verbal intelligence. (Paradis 2009: 395)

Sprachbegabung ist nach Skehan (1991) ein relativ stabiles und inhärentes Kennzeichen der L1- oder L2-Sprachentwicklung. Sie ist neben der Motivation außerdem einer der zuverlässigsten Einflussfaktoren für individuelle Unterschieden in der Sprachkompetenz der L2-Lernenden, seien sie Jugendliche oder Erwachsene (Dörnyei/Skehan 2003; Gardner 1980; Skehan 1991). Dies wurde von Ranta (2002) bestätigt: Talentierte französischsprachige Kinder der 6. Klasse erreichten im englischen Immersionsprogramm eine höhere Kompetenz in Englisch als die wenig Ta-

lentierten. Harley/Harts (1997) Untersuchung zweier Gruppen von Jugendlichen in einem französischen Immersionsprogramm zeigte, dass mehr als eine Art von Sprachbegabung auf die Probanden einwirkt. Bei den einen lag eine gedächtnisbasierte Sprachbegabung vor, bei den anderen eine Sprachbegabung sprachanalytischer Natur

Die Untersuchungsergebnisse von Harley/Hart (1997) legen nahe, dass die gedächtnisbezogenen Komponenten von Sprachbegabung eine große Rolle bei jüngeren Lernern spielen, was den Befunden von Genesee/Hamayan (1980) widerspricht, nach denen die sprachanalytischen Komponenten von Sprachbegabung auch bei jüngeren Kindern anzutreffen waren.

4.3.3. Persönlichkeitsmerkmale

Bezüglich der Einwirkung der Persönlichkeitsmerkmale auf die Leistung in der Zweitsprache geht man davon aus, dass Eigenschaften wie Kontaktfreudigkeit und Durchsetzungsvermögen zum erfolgreichen Zweitspracherwerb führen. Die Ergebnisse von Untersuchungen über die Relation zwischen persönlichen Variablen und L2-Leistung sind jedoch gemischt. So befindet Strong (1983) in einer Untersuchung von Kind-Kind-Interaktion im Kindergarten, dass persönliche Eigenschaften wie Redseligkeit, gute Reaktionsfähigkeit und Geselligkeit in positiver Beziehung mit höherer Leistung in Grammatik, Wortschatz und Aussprache des Englischen stehen. Wong Fillmore (1983) stellt dagegen aber fest, dass die Leistung der Probanden in der Zweitsprache nicht nur in persönlichen Variablen wurzelte. Sogar schüchterne und wenig gesellige Kinder konnten in der Zweitsprache gute Leistungen aufweisen.

4.3.4. L1-Typologie

Typologische Ähnlichkeiten und Unterschiede beeinflussen sowohl die Entwicklungsrate als auch die die Höhe der Kompetenz der Kinder in der Zweitsprache. So konnte Flege (1999) feststellen, dass erwachsene Italiener, die in ihrer Kindheit Englisch gelernt hatten, nur die Vokale richtig aussprachen, die auch im Italienischen vorhanden sind, nicht aber die, die nur für Englisch typisch waren. Flege/Fletcher (1992) befindet, dass Chinesischsprachige im Gegensatz zu Spanischsprachigen einen Fremdakzent im Englischen aufweisen, obwohl die Sprecher der beiden Gruppen schon in ihrer Kindheit Englisch als Zweitsprache lernten. Patterson/Pearson (2004) weisen darauf hin, dass Kinder, deren Zweitsprache mit ihrer Erstsprache etymolo-

gisch verwandt ist, den Wortschatz der Zweitsprache schneller erwerben, weil ihnen *cognates* zur Verfügung stehen. Auf der morphosyntaktischen Beschreibungsebene sind die Forschungsergebnisse eher umstritten. Dulay/Burt (1974) stellen fest, dass chinesische L1-Lerner im Grammatikalitätstest eine niedrigere Leistung als spanischsprachige L1-Lerner aufwiesen, während Paradis (2005) keinen Unterschied zwischen chinesischen L1-Kindern und den anderen Kindern mit stark flektierten Erstsprachen findet. Auch in Bezug auf das Sprachniveau, das die L1-Kinder in Grammatik erreichen, besteht eine Kontroverse. Nach Bialystok/Miller (1999) erreichen chinesisch- und spanischsprachige Erwachsene, die Englisch vor ihrem 8. Lebensjahr gelernt haben, muttersprachliche Leistungen im Grammatikalitätstest, während vietnamesischsprachige, die mit etwa 5 Jahren anfangen, Englisch zu lernen, hinter diesen Ergebnissen in der Genauigkeit der Antworten und der dafür benötigten Zeit zurückblieben (McDonald 2000).

4.3.5. Erwerbssalter

Das Erwerbssalter spielt keine große Rolle im kindlichen Zweitspracherwerb. Unterschiede zwischen den in L2 erreichten Sprachniveaus von Kindern stehen oft in Beziehung mit dem Alter. Jia (2003) erklärt die Unterschiede in der Aneignung der englischen Pluralmorpheme [-s] durch die chinesischen L1-Kinder damit, dass die Kinder in unterschiedlichem Alter begonnen haben, die Sprache zu lernen. Nach Long (1990) können bilingualer Kinder nur bis zum Alter von 6 Jahren muttersprachliche Kompetenz in der Phonologie erwerben. Weber-Fox/Neville (2001) finden Unterschiede im Lexikon und in der Grammatik bei erwachsenen Chinesen, die Englisch vor dem 7. Lebensjahr bzw. zwischen dem 7. und 10. Lebensjahr erlernten.

4.3.6. Sozioökonomischer Status

Der sozioökonomische Status der Familie einsprachiger Kinder wird am häufigsten als Ursache von Unterschieden im L1-Erwerb angesehen. Im Zweitspracherwerb von Erwachsenen wird er kaum in Betracht gezogen. Es sind aber einige Arbeiten zu finden, die sich der Rolle des sozioökonomischen Status im kindlichen Zweitspracherwerb widmen. Es wird aus diesen Arbeiten ersichtlich, dass der sozioökonomische Status Unterschiede im Zweitspracherwerb bewirkt. In einer Studie mit Kindern von der 1. bis zur 5. Klasse wurde herausgefunden, dass Kinder aus bildungsfernen Familien eine niedrigere Leistung in der mündlichen Sprachproduktion erbrachten als

Kinder aus bildungsnahen Familien (Cobo-Lewis et al. 2002; Eilers et al. 2006; Gathercole 2002a; 2002b). Dasselbe wurde in San-Francisco herausgefunden, wo Kinder aus Schulen für sozial schwache Schichten nicht dieselbe muttersprachliche Kompetenz wie Kinder aus anderen Schulen erreichten (Hakuta et al. 2000).

4.3.7. Qualität und Kontext zweisprachlichen Inputs

Qualität und Kontext zweisprachlichen Inputs beeinflussen die Geschwindigkeit der Zweitsprachen-Aneignung bilingualer Kinder. Dies wird von Jia (2003) und Jia/Aaronson (2003) bestätigt, die feststellten, dass den chinesischen Kindern, die das englische Pluralmorphem [-s] am schnellsten erwarben, eine Vielzahl sprachlicher Inputs wie Fernsehen, Bücher, Freunde mit Englisch als L1 sowie der Gebrauch der englischen Sprache in der familiären Domäne zur Verfügung standen. Die Vielzahl zweisprachlichen Inputs allein erklärt aber nicht die lexikalische Entwicklung der bilingualen Kinder in der Zweitsprache. Paradis (2009: 398) weist darauf hin, dass Input aus der L1 der Kinder ihre lexikalische Entwicklung in der L2 positiv beeinflussen kann: “[The] rich vocabulary parents provide when they use their native language could have a positive impact on L2 lexical growth through a positive impact on L1 lexical growth.” Dies ist eine Bestätigung der *developmental interdependence hypothesis* nach Cummins (2000). Die Qualität der Interaktion in der Schulklasse kann die Sprachentwicklung von Kindern entweder begünstigen oder beeinträchtigen, je nach den persönlichen Eigenschaften der Kinder. Wong Fillmore (1983) findet, dass sich lehrerorientierter Unterricht auf die Sprachentwicklung von wenig freundlichen und schüchternen Kindern positiv auswirkt, während kontaktfreudige Kinder eher im gruppenorientierten Unterricht begünstigt werden:

Outgoing learners can gain a great deal from group-oriented classrooms because more peer interaction means more L2 input. By contrast, teacher-centered classrooms may provide a consistent source of input for shy, less sociable learners. (Paradis 2009: 399)

Genesee/Hamayan (1980) stellten anhand von Fragebögen fest, dass erfolgreiche Lerner des Französischen in Immersionsschulen diejenigen Kinder waren, die in der Klasse aktiv am Unterricht teilnahmen und Französisch in Fluren und in der Pause weitersprachen.

Der Entscheidung, Kinder in eine bilinguale Schule zu schicken, liegt oft das Prestige der ersten oder der zweiten Sprache zugrunde.

5. Sprache und Prestige

Das Prestige einer Sprache bzw. einer Sprachvarietät beruht auf der Bewertung ihrer Sprecher und Sprecherinnen. In Kamerunischen Familien wirkt sich das Prestige der Sprache stark auf das Sprachmanagement sowie die Erziehungspolitik aus. In westlichen Gesellschaften werden Standardvarietäten als Prestigevarietät betrachtet, während die nicht standardsprachlichen Varietäten eher ein geringeres Prestige aufweisen. Die Sprecher von nicht standardsprachlichen Varietäten werden negativ bewertet. Dies wurzelt darin, dass die genormte und die kodifizierte Standardvarietät von den Sprechern als „korrekte“, „gute“ oder „vornehme“ Sprachform angesehen wird (Spiekermann 2008). Nicht überall wird aber die Standardvarietät mit Prestigevarietät assoziiert. Chambers (2003: 159) weist darauf hin, dass das Hocharabische in allen arabischen bzw. muslimischen Ländern als die Prestigevarietät gilt, selbst wenn es in keinem Land als Muttersprache gebraucht wird und damit nicht zu den Standardvarietäten zählt. Den verschiedenen Sprachvarietäten werden verschiedene Sorten von Prestige zugewiesen. In der korrelativen Soziolinguistik wird zwischen offenem und verdecktem Prestige unterschieden.

5.1. Offenes Prestige

Das offene Prestige ist die Prestigeform, die generell mit der Standardvarietät assoziiert wird. Dieses Prestige wurzelt in sprachlicher Korrektheit und Normtreue. Soziolinguistische Arbeiten zeigen, dass es eher die weiblichen Sprecher sind, die diese Art von Prestige signalisieren, indem sie sowohl die phonetisch-phonologischen als auch die morphosyntaktischen Merkmale der Standardvarietät benutzen (Labov 1966; Trudgill 1972; Mattheier 1980). Auf Basis verschiedener Statistiken über den Dialektgebrauch, stellt Mattheier für den deutschen Sprachraum fest, dass Frauen im Vergleich zu Männern nur geringere Dialektkenntnisse aufweisen. Ebenfalls wird festgestellt, dass der Grad der Dialektkenntnis von Frauen und Männern je nach Region unterschiedlich ist:

Zwei Ergebnisse lassen sich in etwa aus den in dieser Tabelle zusammengestellten Daten ableiten: Erstens kennen und sprechen mit nur zwei Ausnahmen die Frauen durchschnittlich weniger Dialekt als die Männer. Bis auf Saarland und den Bereich von Nord-Baden-Württemberg ist der Prozentsatz der Männer mit Dialektkenntnis bzw. Dialektgebrauch z. T. erheblich höher als der der Frauen. Zweitens unterscheiden sich die Regionen ganz erheblich in dem Grad der Verbreitung von Dialektkenntnis unter Frauen und Männern. Die Werte schwanken zwischen 1,4 % in Bayern und 51,4 % in Bremen. (Mattheier 1980: 28)

Die Standardvarietät genießt aber nicht überall den Status einer Prestigevarietät. Nicht standardsprachliche Varietäten gewinnen in informellen Rahmen an Prestige und dieses Prestige wird als verdecktes Prestige (*covert prestige*) bezeichnet.

5.2. Verdecktes Prestige

Das verdeckte Prestige (*covert prestige*) ist das Prestige, das sich auf die nicht standardsprachlichen Varietäten bezieht. Dieses Prestige führt zu einem stärkeren Gebrauch der nicht standardsprachlichen Varietäten und zur Abgrenzung von Mittelschichten. Für das Landkreis Tübingen zum Beispiel erklärt Ruoff bezüglich des Gebrauchs des Schwäbischen, dass derjenige, der „auch daheim ‘städtisch‘ (gemeint ist: nicht mundartlich, H. Sp.) redet [...], dem Spott der Gemeinschaft [verfällt].“ (Ruoff 1967: 385, zit. n. Spiekermann 2008: 267). „Der wesentliche Grund für den Spott ist die Ablehnung des künstlichen Bemühens um eine feine Sprechweise. Dies wirkt in häuslichen Kontexten deplatziert.“ (Spiekermann 2008: 267) Das verdeckte Prestige wird in soziolinguistischen Arbeiten vor allem bei Männern gefunden (Labov 1966; Mattheier 1980). In seiner Untersuchung über die Stratifikation in Glasgow hat Maccaulay (1978: 135) zum Beispiel herausgefunden, dass die Frauen der unteren Mittelschicht die Standardaussprache häufiger verwenden als die Männer der höheren Schicht.

Die Standardvarietät genießt offenes Prestige nicht nur in monolingualen Familien, sondern auch in mehrsprachigen Familien. Mit der Sprachverwendung in mehrsprachigen Familien beschäftigt sich das folgende Kapitel.

6. Familiäre Kommunikation in mehrsprachigen Familien

Als mehrsprachige Familien betrachtet man die gemischtsprachigen Familien, d. h. die Familien, in denen die Elternteile Sprecher von verschiedenen Primärsprachen sind, und einsprachige oder mehrsprachige Familien in anderssprachiger Umgebung. Die Forschungsliteratur befasst sich intensiv mit der familiären Kommunikation in solchen Familien. Im Folgenden werden die sprachlichen Interaktionen in diesen Familien dargestellt. Dabei beginne ich zunächst mit den gemischtsprachigen Familien, diskutiere dann die sprachlichen Interaktionen in einsprachigen Familien in anderssprachiger Umgebung und schließe mit der Sprachverwendung unter Geschwistern in der Familie ab.

6.1. Gemischtsprachige Familien

Wenn die Partner mit verschiedenen Primärsprachen aufgewachsen sind, ist die Mehrsprachigkeit schon in der Familie angelegt. Aufgrund der zunehmenden Mobilität in der Welt werden solche Familien überall angetroffen.

Egger (1985) beschäftigt sich mit deutsch-italienischen Familien in Südtirol. In einer Stichprobe von 62 Familien findet er heraus, dass 2 Familien in allen Beziehungen untereinander die deutsche Sprache, 12 das Italienische und 48 beide Sprachen verwenden. Zwischen den Elternteilen wird hauptsächlich die von ihnen am besten beherrschte Sprache benutzt. In den meisten Fällen ist diese Sprache das Italienische. In der Interaktion zwischen Eltern und Kindern sprechen die Eltern vorwiegend ihre eigene Primärsprache. Die Geschwister untereinander verwenden generell nur eine Sprache. Diese Sprache ist meistens mit der Schulsprache gleichzusetzen. Kommunikationsprobleme werden auch in diesen Familien festgestellt. Monolinguale italienische Elternteile fühlen sich manchmal von den Konversationen in der Familie ausgeschlossen. Ferner haben einige Befragte „den Eindruck, dass sie durch die Einsprachigkeit des Partners nicht in der Lage sind, ihre Ansichten oder Empfindungen so auszudrücken, wie es möchten. So können sie dem Partner nicht adäquat mitteilen, was sie bewegt.“ (Egger 1985: 211)

Bei den gemischtsprachigen Familien, mit denen sich Chong (2003) beschäftigt, kommen nicht nur zwei Sprachen in Kontakt, wie in Südtirol, sondern drei Sprachen. Der Autor setzt sich mit dem bilingualen Spracherwerb in deutsch-chinesischen Familien in dem chinesisch-englischen Umfeld von Hongkong auseinander. In den 15 untersuchten Familien wird hauptsächlich – d. h. in 10 Familien – als Elternsprache

Englisch benutzt. Chinesisch wird in zwei Familien verwendet. Ebenfalls zwei Familien verwenden Deutsch und Chinesisch. Nur in einer Familie wird Deutsch unter den Elternteilen verwendet. Die Auswahl der Elternsprache wird von der Sprachkompetenz beeinflusst. Chinesisch wird gebraucht, wenn die deutsche Mutter sehr gute Chinesischkenntnisse besitzt, und in dem einzigen Fall, in dem Deutsch als Elternsprache verwendet wird, weist die chinesische Mutter eine sehr hohe Leistung in Deutsch auf. Häufig kommt es vor, dass die Elternteile eher in Englisch sehr gute Kenntnisse haben, und dies führt dazu, dass es als Elternsprache ausgewählt wird. In der Interaktion zwischen Eltern und Kindern stimmt in den meisten Fällen das Sprachverhalten der Eltern mit dem der Kinder überein. In den Familien, in denen die One-Person-one-Language-(OPOL-)Methode strikt angewandt wird, wird die Sprache von den Kindern in der Interaktion mit dem jeweiligen Elternteil ausgewählt. In den Familien, in denen diese Methode nicht konsequent angewandt wird, hat dies den passiven Gebrauch einer Sprache zur Folge. Die Geschwister untereinander verwenden generell die Sprache, die sie am besten sprechen können. Diese Sprache ist ebenfalls die Schulsprache.

6.2. Monolinguale Familien in anderssprachiger Umgebung

In Deutschland als einem Einwanderungsland leben viele Migrantengruppen und die wichtigste von ihnen sind die ungefähr 6 Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund. Im Rahmen einer Untersuchung über den Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger bei Schuleintritt mit Fragebögen (Hamburger Erhebung 2000) wurde herausgefunden, dass in einem Drittel der Familien, d. h. 34 %, mit dem nur Türkisch Kind gesprochen wurde. Bei den Übrigen kam in eher geringerem als in größerem Umfang auch das Deutsche als Kommunikationssprache mit den Kindern vor. Unter den Befragten gab niemand an, dass in der Familie überwiegend Deutsch verwendet würde, aber von Seiten der Kinder wird ein Überwiegen des Türkischen in der Kommunikation mit den Eltern berichtet. In den Interaktionen der Kinder untereinander ist die deutsche Sprache die dominierende Sprache. In 15 % der Fälle wird angegeben, dass die Geschwister untereinander nur Türkisch sprechen, bei 18 % überwiegt im zweisprachigen Sprachgebrauch der Geschwister untereinander das Türkische, bei 23 % werden beide Sprachen etwa gleich häufig gebraucht, bei ebenfalls 23 % überwiegt das Deutsche, in 9 % der Fälle wird ausschließlich Deutsch benutzt. Bei den untersuchten Familien fällt damit auf, dass der Gebrauch der deut-

schen Sprache eher unter Geschwistern dominant ist als zwischen Kindern und Eltern.

Dieser Befund beschränkt sich nicht nur auf türkische Familien. Vielmehr ist diese Tendenz auch in anderen Migranten-Familien anzutreffen. Die Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (2000: 83–87) widmet sich rund 1.200 Kindern nicht deutscher Nationalität in Köln, Frankfurt und München im Alter von 5 bis 11 Jahren. Es sind nach den Angaben der Kinder nur 22 %, die untereinander die Herkunftssprache sprechen. Die anderen sprechen nur Deutsch untereinander (21 %) oder mischen die beiden Sprachen (56 %). In der Interaktion mit den Eltern gebrauchen 8 % nur Deutsch. 48 % der Kinder sprechen mit der Mutter die Herkunftssprache, während bei 43 % die Herkunftssprache eher mit dem Vater gesprochen wird. Im Gespräch mit der Mutter mischen 45 % der Kinder die beiden Sprachen; im Gespräch mit dem Vater wird Sprachmischung von einer etwas größeren Gruppe (49 %) der Kinder praktiziert.

Eine Essener Umfrage (Fürstenau et al. 2003) geht davon aus, dass die Kinder mit den Eltern ohnehin zwei Sprachen benutzen. Daher wird hier nicht gefragt, welche Sprache sie mit ihren Eltern verwenden, sondern sie werden gefragt, welche Sprache sie mit Mutter, Vater und (jüngeren und älteren) Geschwistern am meisten sprechen. Die Antworten der Kinder zeigen, dass sie die Herkunftssprache mit der Mutter verwenden als mit dem Vater häufiger. Die Hauptsprache in den Geschwistersprachen bleibt die deutsche Sprache.

6.3. Sprachgebrauch von Geschwistern in mehrsprachigen Familien

Studien, die sich speziell mit dem Sprachgebrauch von Geschwistern in bilingualen Familien beschäftigen, sind in der Forschungsliteratur eher selten. „We know that the older siblings affect FLP, but we lack detailed studies and there are few clear indications regarding actual language interactions between siblings at home.“ (Schwartz 2010: 174) Baron-Hauwaert (2011) gehört zu den wenigen Arbeiten, die den Sprachgebrauch von Geschwistern in bilingualen Familien unter die Lupe nehmen. Sie weist darauf hin, dass die dominante Sprache unter Geschwister in mehrsprachigen Familien nicht die Sprache des Vaters oder der Mutter ist, sondern die Umgebungs- oder die Schulsprache: „Survey families and case studies report that the siblings' language is usually the one used in school or in the country where the family lives.“ (Baron-Hauwaert 2011: 71) Dies liegt nach der Autorin daran, dass die Kinder viel Zeit in

der Schule und mit den Freunden verbringen. Die Wahl der Umgebungs- oder Schulsprache als Kommunikationssprache unter Geschwistern ist vor allem in gemischt-sprachigen Familien in anderssprachiger Umgebung anzutreffen. Die Autorin stellt ebenfalls fest, dass mehrere Geschwisterpaare die beiden Sprachen mischen oder von der einen in die andere Sprache umschalten, um den Eltern entgegenzukommen. Sprechen die Kinder untereinander die Minderheitensprache, trägt das zur Verstärkung dieser Sprache bei, die häufig vom Verschwinden in der Familie bedroht wird. „If the siblings willingly use the minority language *together*, there is more chance that the language will stay alive rather than fade away.” (Baron-Hauwaert 2011: 72) Die Sprachverwendung zwischen Geschwistern wird auch vom Alter der Geschwister, vom Altersunterschied zwischen ihnen sowie von der Größe der Familie beeinflusst. Die Sprachverwendung der Kinder unter 5 Jahren kann von den Eltern bestimmt werden, das ist aber nicht der Fall, wenn die Kinder Jugendliche werden. Ein großer Altersunterschied zwischen den Geschwistern kann dazu führen, dass das erstgeborene Kind dem letztgeborenen die Minderheitensprache beibringt. Wenn die Familie größer wird, erhöht sich die Chance, dass die Minderheitensprache vernachlässigt wird, aber auch die Möglichkeit, dass Kinder die Minderheitensprache von ihren Geschwistern hören und erlernen:

Family size can affect bilingualism in that the more children there are the more chance that the minority language may be under-used. However, with more children there is more chance for children to listen in and acquire language from their siblings, giving a variety of speech models. (Baron-Hauwaert, 2011: 89)

Die Vernachlässigung der Minderheitensprache wird vor allem bei den letztgeborenen Kindern festgestellt. Dies wird als Geschwistereffekt bezeichnet. Dieser Effekt resultiert daraus, dass “first born children tend to be seen as being more responsible, and younger ones appear to have less pressure and more freedom. This could affect children’s developing language use and the way they communicate with adults and children.” (Baron-Hauwaert 2011: 118) Dass die Erstgeborenen höhere bilinguale Kompetenz als die Letztgeborenen aufweisen, ist aber nicht immer der Fall, da der Sprachgebrauch von Geschwistern auch von anderen Faktoren abhängig sind. Introvertierte Erstgeborene können keine bilinguale Kompetenz entwickeln. Die Sprachwahl zwischen Geschwistern ändert sich, wenn eines der Geschwister zur Schule geht, ins Jugendalter eintritt oder ein anderes Schulsystem besucht.

Zusammenfassend lassen sich folgende Befunde über das Sprachverhalten von Geschwistern festhalten:

- Die Geschwister entscheiden in großer Unabhängigkeit, welche Sprachen sie untereinander verwenden. Diese Entscheidung ist völlig unabhängig von der von den Eltern in der Familie eingesetzten Spracherziehungsstrategie. Die gemeinsame Sprache verbindet die Geschwister und kann auch negative Folgen haben, wenn ein Kind durch diese Sprache das anderen führt oder kontrolliert.
- Der Schulbesuch und der Eintritt ins Jugendalter bringen Veränderungen im Sprachverhalten der Geschwister mit sich.
- Die Geschwister erreichen nicht denselben Grad an Mehrsprachigkeit. Persönliche Charaktereigenschaften und Geburtsreihenfolge beeinflussen die mehrsprachige Kompetenz der Geschwister.

Die Sprachverwendung der Eltern in mehrsprachigen Familien geschieht nicht unwillkürlich, sondern ist sehr oft eine Folge der Spracherziehungsmethode, die in der Familie angewandt wird.

7. Spracherziehung in mehrsprachigen Familien

Monolinguale Familien machen sich keine Gedanken darüber, welche Sprache sie ihren Kindern beibringen sollen. Den Kindern wird einfach die in der Familie gesprochene Sprache vermittelt. In mehrsprachigen Familien ist dies nicht der Fall. Sogar die Entscheidung, die Kinder nur in einer Sprache zu erziehen, wird nach reiflicher Überlegung getroffen. Meist entscheiden sich die Eltern dafür, die Kinder mehrsprachig zu erziehen. Zum Zweck der mehrsprachigen Erziehung können die Eltern mehrere Strategien einsetzen, die in der Forschungsliteratur diskutiert werden. Aber bevor auf die Erziehungsstrategien eingegangen wird, soll zunächst kurz darauf hingewiesen werden, dass Spracherziehung in bilingualen Familien nicht einseitig verläuft, d. h. die Eltern den Kindern die Sprache beibringen. In einer Studie über mehrere bilinguale Migrantenfamilien in Paris kommt Deprez (1999) zu dem Ergebnis, dass es vielmehr die Kinder sind, die ihren Eltern die Umgebungssprache (in diesem Fall Französisch) beibringen:

Les parents transmettent leur langue, mais à leur tour les enfants apportent le français à la maison et parfois l'apprennent à leur mère : la famille est alors le lieu non pas seulement de la transmission de la langue des parents mais celui d'un véritable échange de langues entre générations. (Deprez 1999: 35)

7.1. Spracherziehungsstrategien in mehrsprachigen Familien

Die Forschungsliteratur diskutiert mehrere Methoden mehrsprachiger Erziehung. Baron-Hauwaert (2004: 163) unterscheidet 7 Strategien zur mehrsprachigen Erziehung der Kinder in bilingualen Familien:

- (1) OPOL – ML (majority-language is strongest)
- (2) OPOL – mL (support for minority-language)
- (3) Minority-language at Home (mL@H)
- (4) Trilingual or multilingual strategy
- (5) Mixed strategy
- (6) Time and Place strategy
- (7) Artificial or "non-native" strategy

7.1.1. OPOL-ML (majority Language is strongest)

In den bilingualen Familien, in denen diese Methode eingesetzt wird, spricht jeder Elternteil mit dem Kind nur seine Muttersprache. Die Elternteile sprechen untereinander die Majoritätssprache. Die Muttersprache des einen Elternteils ist die Umgebungssprache. Input aus der anderen Sprache bekommt das Kind nur von dem ausländischen Elternteil. Daher ist in diesem Fall die Umgebungssprache die dominierende Sprache. Die die Majoritätssprache sprechenden Partner bringen unterschiedliche Gründe vor, um zu rechtfertigen, warum sie nicht in der Minderheitensprache

mit dem anderen Elternteil kommunizieren. Sie finden die Sprache zu schwer, seien zu alt, um Sprachen zu lernen, oder finden es vergeblich, eine weniger verbreitete Sprache zu lernen: „Their excuse may be that the language is ‚too difficult‘ or that they are too old to start learning languages or that it is pointless to learn a less well-used language [...].“ (Baron-Hauwaert, 2004: 166) Wenn die bilinguale Familie im Land des weiblichen Elternteils lebt, der mit dem männlichen Partner die Umgebungssprache spricht, besteht eine größere Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder die Umgebungssprache als die dominierende Sprache übernehmen. Sehr selten kommt es vor, dass die Kinder die Sprache des Vaters besser beherrschen als die Sprache der Mutter, die gleichzeitig als Umgebungssprache und Kommunikationssprache unter den Elternteilen fungiert. Wenn aber es vielmehr die Mutter ist, die Ausländerin ist und mit ihrem Mann die Landessprache spricht, gibt es dennoch viele Fälle, in denen die Kinder die Fremdsprache der Mutter als L1 übernehmen.

Ein Beispiel für eine Familie, in der der Vater Sprecher einer Fremdsprache ist, ist die des deutschen Sprachwissenschaftlers Werner Leopold. In seiner vierbändigen Veröffentlichung „Speech development of a bilingual Child“ beschreibt er ausführlich die Sprachentwicklung seiner Tochter Hildegard unter den Gesichtspunkten der Phonetik und des Lexikons. In der Familie Leopold war er der einzige, der sich mit Hildegard auf Deutsch unterhielt; mit seiner Frau sprach er Englisch, die Umgebungssprache. Da Leopold die einzige Inputquelle deutscher Sprache war, war die Dominanz des Englischen bei der Tochter unverkennbar. Im Alter von zwei wurde ihr englisches Vokabular erweitert und aktiv gebraucht, während Deutsch hingegen stärker in den passiven Gebrauch gedrängt wurde.

7.1.2. OPOL-mL (support for minority language)

In diesem Fall wird der Dominanz der Majoritätssprache innerhalb der Familie entgegengewirkt, denn die Elternsprache ist nicht die Umgebungssprache, sondern die Minderheitensprache. Dadurch gewinnt die Minderheitensprache an Prestige und Verstärkung. Diese Strategie wurde von Ronjat (1913) eingesetzt, um die bilinguale Erziehung seines Sohns Louis zu gewährleisten. In der in Frankreich lebenden Familie sprach Ronjat mit seiner Frau ausschließlich Deutsch. Darüber hinaus gab es in Ronjats Haushalt deutsche Bedienstete, mit denen Louis die Sprache sprechen konnte. Daraus folgte, dass die dominierenden Effekte französischer Sprache gemindert wurden, so dass Louis ausgeglichene Sprachkompetenz entwickeln konnte.

Bei ihm kam keinerlei Vermischung der beiden Sprachen vor, jeder sprache wurde je nach Interaktionspartner angemessen angewendet, und laut McLaughlin (1978: 75) entsprach seine Kompetenz der eines gleichaltrigen monolingual deutschsprachigen Kindes.

Eine strikte Anwendung der OPOL-Methode wird gelegentlich durch die Familienumgebung und Besucher unterbrochen. Wenn die Besucher eine Sprache nicht verstehen und sich von Gesprächen ausgeschlossen fühlen, empfiehlt es sich, die vom Besucher nicht beherrschte Sprache weniger zu gebrauchen. Eine andere Lösung besteht darin, zu übersetzen, selbst wenn dies umständlich sein kann. Eltern sollten ihre Besucher darauf aufmerksam machen, wie wichtig die Anwendung dieser Strategie für die Familie ist. Leute aus der Umgebung sprechen häufig die Umgebungssprache und erwarten, dass die Familie mit ihnen nur in dieser Sprache redet. Baron-Hauwaert (2004) befragte die Eltern, welche Sprache sie mit dem Kind sprechen, wenn Besucher zu Hause sind, und dabei ergab sich, dass die Mehrheit der Eltern (57 %) sich darum bemüht, ihre Sprache mit dem Kind weiterzusprechen. Sie werden gefolgt von den Eltern, die ihre Sprache mit allen sprechen (23%). 16 % der Eltern sprechen die Gruppensprache, während 4 % ihre Partner darum bitten, zu übersetzen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 zusammengefasst.

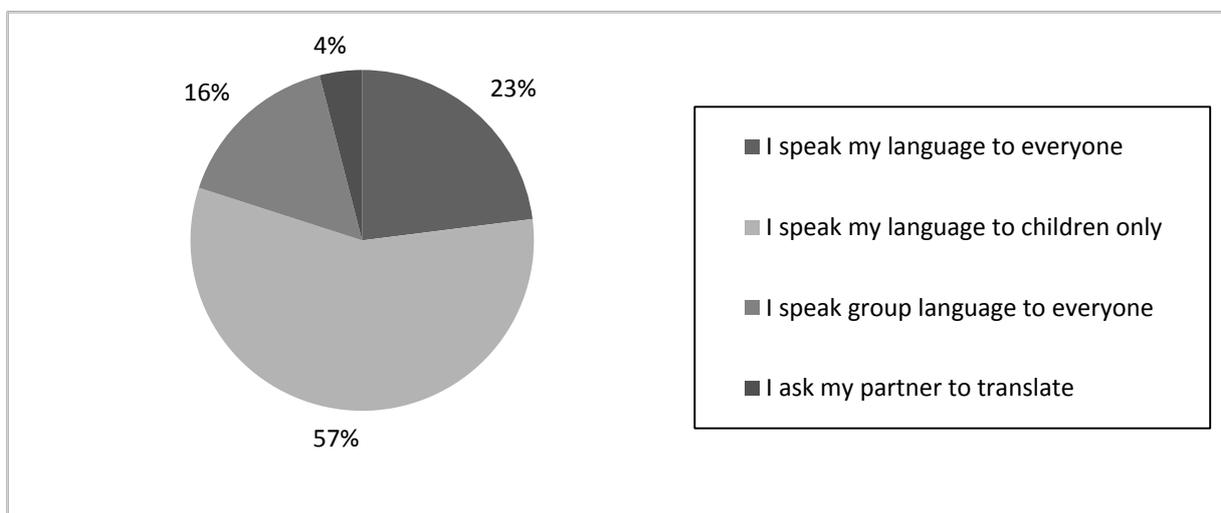


Abb. 2: Parent's language use in a group

In der Verstärkung der Minderheitensprache in der OPOL-Strategie ähnelt diese der im Folgenden dargestellten Strategie, der Strategie der Minority Language at Home.

7.1.3. **Minority Language at Home (ML@H)**

Bei dieser Methode wird innerhalb der bilingualen Familie nur die Minderheitensprache verwendet. Sie kann z. B. eingesetzt werden, um der Dominanz der Mehrheitsprache entgegenzuwirken, indem das Kind zuerst in der Minoritätensprache aufgezogen wird. Diese Methode kann sowohl von gemischtsprachigen als auch von monolingualen Familien in anderssprachiger Umgebung verwendet werden.

In gemischtsprachigen Familien verzichtet der Elternteil, der die Mehrheits- und Umgebungssprache spricht, auf seine Primärsprache und übernimmt die Minderheitensprache, die von dem anderen Elternteil gesprochen wird. Die Anwendung dieser Strategie wird bei Fantini (1985) beobachtet, der darauf verzichtet, Englisch in der familiären Domäne zu verwenden, und das von seiner Frau gesprochene Spanisch übernimmt, um die Aneignung des Spanischen durch den Sohn Mario in englischsprachiger amerikanischer Umgebung zu unterstützen. Auch Baron-Hauwaert (2004: 169) berichtet von einer Familie in USA, in der man auf Englisch verzichtet hat, um nur Deutsch zu sprechen.

Ebenfalls in monolingualen Familien in anderssprachiger Umgebung wird die ML@H-Strategie benutzt, um der Dominanz der Mehrheitssprache entgegenzuwirken. Zwar werden die Eltern zwangsläufig die dominierende Umgebungssprache verwenden, aber dies sollte sich nur auf bestimmte Domänen beschränken, während sie innerhalb der familiären Domäne konsequent die Minderheitensprache benutzen. Dies ist der Fall mit Paul und Jozette, einer Familie in Australien mit niederländischen Wurzeln.

Another English speaking family in Australia, Paul and Jozette, have Dutch roots and wanted to pass these on to their daughter so they cultivate the use of Dutch at home to help bring up their children bilingually. (Baron-Hauwaert 2004: 170)

In der Anwendung dieser Methode in einer ägyptischen Familie in England wird der Gebrauch der Umgebungssprache sogar bestraft. Der Familienvater sagt in diesen Zusammenhang:

We always use Egyptian Arabic at home. We have a family's house rule that whoever speaks English will not go to Keenan House or the mosque in the weekend. My daughter sometimes comes up to me and says "dad my brother spoke English today" and sometime the opposite occurs; my younger son comes up to me and says, "Dad, my sister spoke English today." So, the children have become more aware of this family rule because they know that there is a punishment. This family rule helps us in the process of passing Egyptian Arabic on to our children. (Gomaa 2011: 49)

7.1.4. Trilingual or multilingual Strategy

Diese Strategie wird angewandt, wenn in der Familie drei oder mehr Sprachen in Kontakt kommen. Das Vorhandensein von drei Sprachen kann sich daraus ergeben, dass eine Familie, die die OPOL-Methode einsetzt, in einer Umgebung wohnt, in der eine dritte Sprache gesprochen wird. Dies ist der Fall bei Hoffmann (1985). Die Autorin beschreibt, wie ihre Kinder mit drei Sprachen konfrontiert wurden, weil sie und ihr Mann die OPOL-Methode (Deutsch-Spanisch) in der englischsprachigen amerikanischen Umgebung einsetzten. Damit die Kinder nicht nur passive Kompetenz in den Sprachen der Eltern erreichten, stellte das Ehepaar spanisch- bzw. deutschsprachige Au-Pair-Mädchen ein. Zudem besuchte die Familie regelmäßig die Verwandten in Deutschland und Spanien und die Vermittlung von Englisch wurde der Schule und der Umgebung überlassen.

Die multilinguale Strategie taucht auch auf, wenn in der Anwendung der OPOL-Strategie ein Elternteil den Kindern nicht nur eine Sprache beibringen will, sondern zwei. Dies ist der Fall bei Hellen, einer englisch-norwegisch bilingualen Frau mit französischem Ehemann, die ihren Kindern Englisch und Norwegisch beibringen will (Baron-Hauwaert: 2004:171). In diesem Fall kommt eine Sprache aus der Umgebung, aber mitunter ist dies nicht der Fall.

Die dritte Sprache kann in einer Familie, die die OPOL-Methode einsetzt, von den Eltern eingebracht werden, die untereinander von dieser Sprache Gebrauch machen. Nach Baron-Hauwaert (2004: 171) ist im Allgemeinen diese Elternsprache eine Sprache mit hohem internationalem Prestige wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch. Die Anwendung dieser Methode erfordert, dass die Elternteile über ein gutes Niveau in der untereinander als Lingua franca verwendeten dritten Sprache verfügen, sonst besteht das Risiko, dass sie diese Sprache eines Tages aufgeben, um die Sprache eines Elternteils als Elternsprache anzunehmen. Baron-Hauwaert (ebd.) erwähnt zwei Familien, in der diese Strategie angewandt wird. Zum einen gibt es die Familie von Miklos, einem Sprecher des Ungarischen, die mit einer französischsprachigen Kanadierin verheiratet ist und mit ihr Englisch spricht. Zum anderen gibt es Caroline, eine niederländischsprachige Frau mit einem arabischsprachigen Ehemann, mit dem sie Englisch spricht. In den beiden Familien spricht jeder Elternteil seine Primärsprache mit den Kindern. Die Umsetzung dieser Strategie ist in kame-

runischen Migrantenfamilien möglich, da diese schon mit den Kenntnissen von zumindest zwei Sprachen nach Deutschland kommen. Die Auseinandersetzung mit solchen Familien bietet die Möglichkeit, festzustellen, ob diese Strategie praktisch in die Tat umgesetzt wird.

7.1.5. Mixed Strategy

Von einer *mixed strategy* wird geredet, wenn innerhalb einer Familie zwischen den Sprachen gewechselt wird. Diese Strategie ist sehr oft Gegenstand von Kritik, wenn sie als unreiner Sprachgebrauch betrachtet wird. Baron-Hauwaert (2004: 172) schreibt in diesem Sinne: „the mixed strategy is under-reported in academic research because it is often dismissed as a symptom of confused and impure language use.“ Dennoch gibt es in der Welt eine große Menge von Familien, die von dieser Strategie Gebrauch machen. Diese Familien leben vor allem in bilingualen Regionen wie dem Elsass (Deutsch und Französisch) oder der Bretagne (Bretonisch und Französisch) in Frankreich. In Afrika und Asien wachsen Kinder häufig in zweisprachigen Familien auf und besuchen dann Schulen, in denen sie in einer dritten Sprache unterrichtet werden. In Ägypten zum Beispiel schicken Familien ihre Kinder aus Aufstiegsorientiertheit in Schulen, in denen sie in Englisch oder Französisch unterrichtet werden. Parallel dazu lernen sie die arabische Hochvarietät sowie das ägyptische Arabisch. Ein anderes Beispiel ist der Fall von Kamerunern aus dem englischsprachigen Raum des Landes, in deren Familien eine kamerunische Sprache und Pidgin-English gesprochen werden. Später in der Schule bekommen sie Unterricht in englischer Hochvarietät.

Eine andere Kritik an dieser Strategie sieht in ihr oft das Zeichen einer gescheiterten Umsetzung der OPOL-Methode. Es kommt mitunter vor, dass die Eltern in den Familien, in denen die OPOL-Methode angewandt wird, der strikten Einhaltung dieser Methode müde werden und beginnen, zwischen den Sprachen zu wechseln. Baron-Hauwaert (2004: 174) betrachtet dies jedoch eher als einen anderen Ansatz denn als ein Zeichen gescheiterter OPOL-Anwendung.

Eine der wenigen Studien über die Familien, in denen diese Methode in die Tat umgesetzt wird, ist die von Tabouret-Keller (1962). Ihre Studie zeigt, dass die Kinder, die mit einem gemischten Input konfrontiert werden, produzieren auch einen gemischten Output und erkennen sehr spät, dass sie zwei unterschiedliche Sprachen erwerben: „Andree reports by age two she had a much larger French vocabulary than German and about 60% of her sentences were mixed. She also became aware of the

distinction between the two languages much later than the average bilingual child did.“ (Baron-Hauwaert 2004: 173)

7.1.6. Place and Time Strategy

Sehr selten kommt es vor, dass bilinguale Familien zu dieser Methode greifen, nach der zu bestimmten Zeitpunkten und an bestimmten Orten von einer Sprache Gebrauch gemacht wird. Diese Strategie wird manchmal eingesetzt, um die Minderheitensprache zu unterstützen. Bilinguale Familien berichten, wie sie eine Sprache am Wochenende oder zu Tisch benutzen. In den Familien, in denen diese Strategie angewandt wird, nehmen oftmals die Kinder nur ungern daran teil. Die Umgebung und die Schulsprache ist sehr oft die bevorzugte Sprache der Kinder und sie wechseln ungern zu einer anderen Sprache. Baron-Hauwaert (2004: 175) schlägt die Umsetzung dieser Strategie vor allem in den Ferien vor, da so die Sprachverweigerung der Kinder überwunden werden könne: „However the strategy can be effectively used on holiday with children; out of their normal routines and daily lives children are more willing to accept a language change.“ Die Eltern können im Rahmen der Place and Time Strategy die anderen Strategien wie OPOL-ML, OPOL-mL, Mixed Strategy oder ML@H heranziehen, um das Input der Sprache zu erhöhen. Empfehlenswert dabei ist auch der Gebrauch der zu fördernden Sprache durch einen Elternteil, ohne dass die Kinder dazu gezwungen werden, in diese Sprache zu wechseln. Ferner ist der exklusive Gebrauch der geförderten Sprache bei Besuchen bei Familienverwandten, die diese Sprache sprechen, empfehlenswerter als die weitere Praktizierung der OPOL-Methode.

7.1.7. Artificial or “non-native” Strategy

Von dieser Strategie ist die Rede, wenn monolinguale Eltern in einem monolingualen Land sich dafür entscheiden, ihren Kindern eine zweite Sprache beizubringen. Engagierte Eltern führen die beiden Sprachen in der Familie ein, wie dies gemischtsprachige Familien tun würden, also indem ein Elternteil mit den Kindern ausschließlich die zweite Sprache spricht. Aufstiegsorientierung oder kulturelle Gründe lösen die Entscheidung für diese Strategie aus. Saunders (1982) beschreibt eine Familie, in der eine solche Strategie angewandt wird.

7.2. Die Umsetzung der Strategien durch die Familien

Welche Strategie suchen die Eltern zur bilingualen Erziehung der Kinder aus? Mit dieser Frage setzt sich Baron-Hauwaert (2004) in einer Elternbefragung auseinander. Erwartungsgemäß kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Eltern die OPOL-Strategie anwendet. Dabei sprechen die Elternteile untereinander die Majoritätssprache. Laut ihren Aussagen aber verstärken sie dennoch die Minderheitensprache. Andere Eltern behaupten, eine Kombination von OPOL- und Mixed Strategy umzusetzen, wobei ein Elternteil sich an die OPOL-Methode hält, während der andere Teil mit dem Kind die Sprachen mischt. In einer großen Zahl der Familien, die die OPOL-Methode einsetzen, werden Sprachen zwischen den Elternteilen gemischt. Eine kleine Elterngruppe benutzen die *place/time strategy* als Zusatzstrategie und sie dient vornehmlich zur Sprachabgrenzung. Der Hauptfaktor in der Wahl einer Strategie durch die Eltern ist das Alter der Kinder. Baron-Hauwaert (2004: 180) stellt fest, dass die OPOL-Methode eingesetzt wird, wenn die Kinder noch sehr jung sind, und dass allmählich die Code-Switching-Strategie eingeführt wird, wenn die Kinder mit zunehmendem Alter dazu fähig sind, die Sprachen klar voneinander zu trennen.

The main factor in choice of strategy seems to be age. OPOL is seen as more applicable to younger children and we see a gradual decline in OPOL and an increase in mixing languages in the home with age [...]

This could be a choice of the child, who is now bilingual and able to switch easily from language to language. The parents may feel they have successfully established the two languages and can relax somewhat on language enforcement. (Baron-Hauwaert 2004: 180)

Je nach Umständen kommt es vor, dass die Eltern die Strategien wechseln. Einige Familien beginnen mit der OPOL-Strategie, bis sie feststellen, dass die Minderheitensprache nach und nach vernachlässigt wird; dann wechseln sie zu dem exklusiven Gebrauch der Minderheitensprache (mL@h). Ein Elternteil, der sich ausgeschlossen fühlt, wenn der andere Elternteil mit dem Kind die andere Sprache spricht, bittet den Partner darum, mit dem Kind in seiner Anwesenheit auch seine Sprache zu sprechen. Als Leopold und seine Familie sich in Deutschland aufhielten, wurde seine Frau aufgefordert, ab und zu mit Hildegard Englisch zu sprechen, damit sie ihre englischen Sprachfertigkeiten nicht vergisst. In Amerika schlug Leopold ihr vor, mit der Tochter manchmal Deutsch zu sprechen, was sie wegen unzureichender Sprachkenntnisse ablehnte. Am Ende wurden sie sich einig, dass Leopold mit dem Kind Deutsch spricht und das Kind auf Englisch antworten durfte. In der Familie von Tokuhama-Espinosa (2001) wurde zwischen 3 Strategien gewechselt. Als die Familie

noch in Ecuador lebte, wurde die OPOL-Strategie umgesetzt, wobei der Vater die Umgebungssprache Spanisch sprach, während die amerikanische Mutter Englisch benutzte. Wegen einer dienstlichen Versetzung begab sich die Familie in die USA, wo sie zur mL@H-Strategie wechselte. Nur die ältere Tochter passte sich der neuen Situation gut an. Für den jüngeren Sohn aber war es schwierig zu sehen, wie seine Mutter plötzlich die Sprache seines Vaters spricht. Nach zwei Jahren ging die Familie nach Genf, wo sie noch einmal die Strategie wechselte, indem sie zur OPOL-Strategie zurückkehrte. Eine neue Strategie, die *place/time strategy*, wurde für die dritte und vierte Sprache hinzugefügt. Die Kinder besuchten eine deutsche Schule und in der Ballettschule war Französisch die Unterrichtssprache.

Baron-Hauwaert (2004: 182) befragte die Eltern, ob und warum sie die Strategie gewechselt haben. Die meisten befragten Familien behaupteten, die gleiche Strategie behalten zu haben, während 26 Mütter und 17 Väter mit der Zeit eine Veränderung bemerkt haben. Diese lassen sich in drei Gruppen teilen:

In der ersten Gruppe befinden sich die Eltern, die eine Strategie gewechselt haben, um eine Minderheitensprache zu verstärken. Dies geschieht meist dann, wenn sich die Umgebungssprache der Familie ändert und wenn eine in der Familie benutzte Sprache an Bedeutung verliert.

Die zweite Gruppe wird von den Eltern gebildet, die auf den OPOL-Approach verzichten, um vielmehr die Mixing Strategy zu übernehmen, weil die Kinder alt genug sind, so dass die Mixing Strategy ihnen nicht mehr schaden kann.

In der dritten Gruppe sind schließlich jene Eltern anzutreffen, die die Trennung der Sprachen derart durchsetzen, dass sie den Kindern untersagen, die Sprachen zu mischen oder sie in der anderen Sprache anzusprechen.

Was die Wirksamkeit der angewandten Strategien angeht, liegen nach Bain/Yu (1980) sehr wenige Unterschiede zwischen den Familien vor, die die OPOL-Strategie anwenden, und denen, die die Code-switching-Strategie umsetzen. Baron-Hauwaert ist dennoch der Ansicht, dass keine Strategie die beste ist, denn alle Strategien sind auch auf andere Faktoren angewiesen: „It is impossible to say which strategy is the best, since all strategies are dependent on many other factors such a usage, school, attitudes and the location of family“. (Baron-Hauwaert 2004: 182)

7.3. Probleme bei Spracherziehung in bilingualen Familien

Entscheidet sich die bilinguale Familie, die Kinder zweisprachig zu erziehen, und entscheidet sich für eine Strategie, wird sie sich mit Sicherheit mehreren Probleme gegenübersehen.

Selbst wenn die Forschungsliteratur darauf hinweist, dass bilinguale Kinder die Sprache je nach dem Gesprächsteilnehmer angemessen auswählen, kommt es trotzdem zu Situationen, in denen die Sprachwahl des Kindes zu Problemen führt.

Even if bilingual children choose their language appropriately, they may be faced with contradictory expectations. For instance, a child may speak Danish with a parent, and French at school, but may be overheard speaking Danish to their mother at the school gate and be ridiculed for it by the others children, this will cause a dilemma. (de Houwer 2009:313)

Die Eltern, die ihre Kinder bilingual erziehen, mögen von Ärzten, Logopäden sowie Kitalehrer(inne)n die Empfehlung erhalten, darauf zu verzichten, ihren Kindern die Minderheitensprache beizubringen. Diese Empfehlungen können in der Familie negative Folgen haben, denn manchmal werden die Eltern dadurch dazu gezwungen, in ihre L2 umzuschalten, die sie jedoch wenig beherrschen, Zudem können die Kinder den plötzlichen Wechsel der Sprache als Versuch der Eltern interpretieren, sich von ihnen zu distanzieren. De Houwer (2009) vertritt die Auffassung, dass bilingualer Input den Kindern nicht schädlich sein kann, und unterstützt ihre These mit Forschungsergebnissen, die die Vorteile des Bilingualismus für die Kinder in den Vordergrund stellen. Demnach erledigen bilinguale Kinder kognitive Aufgaben – vor allem solche, die große Aufmerksamkeit erfordern – besser als monolinguale Kinder (Barac et al. 2008; Białystok 2001; 2007; Martin-Rhee/Białystok 2008), verstehen mehr Wörter als einsprachige Kinder, weisen einen höheren Grad an metasprachlichem Bewusstsein auf (Cromdal 1999) und sind besser als monolinguale Kinder in der Lage, die Bedürfnisse, Meinungen und Absichten von Personen zu erkennen (Goetz 2003; Kovács 2008). Außerdem beanstandet sie die Annahme, dass die Aneignung einer zweiten Sprache die Entwicklung der Erstsprache beeinträchtigen kann: „Second, the advice to stop talking one language seems to stem from the unfounded idea that speaking a second language takes away from the other one.” (De Houwer 2009: 315) Für die Autorin ist der menschliche Verstand keine Dose, die bis zu ihrer Kapazitätsgrenze gefüllt werden kann, und bis jetzt ist nicht bewiesen, dass Kinder in bilingualen Familien, die keinen minderheitensprachlichen Input bekommen, ihre Sprachfertigkeiten in der anderen Sprache verbessern. Daher bekräftigt die

Autorin ihre Ablehnung der Empfehlungen, auf die Minderheitensprache zu verzichten:

I want to stress here that the advice to parents in bilingual families to stop speaking one of the languages to their children can be harmful to children and is also unethical, the fact that parents are never advised to give up speaking the majority language also shows an ideological bias that is not professional. Furthermore, it shows no respect for families' cultural heritage.(de Houwer 2009: 316)

Bilinguale Familien leben oft in einsprachigen Umgebungen und die Einstellung der Umgebung gegenüber der Mehrsprachigkeit wirkt sich entweder negativ oder positiv auf die bilinguale Familie aus: „[...] [Negative] attitudes can have tremendously negative effects on bilingual families.“(De Houwer 2009:317) Positive Einstellungen gegenüber dem familiären Bilingualismus helfen der Familie, die Minderheitensprache zu erhalten.

Vor mehr als 30 Jahren stellte Hatch (1978) fest, dass sich Kinder in bilingualen Familien in einer Sprache schneller entwickeln als in der anderen. Diese asymmetrische Sprachentwicklung löst Probleme in der Familie aus. In gemischtsprachigen Familien fühlt sich der Elternteil, dessen Sprache das Kind nicht richtig spricht, vom Kind zurückgewiesen. In Umgebungen, in denen die schwach entwickelte Sprache der Kinder gebraucht wird, werden sie gelegentlich verspottet.

Die Eltern mögen die Sprachmischung bei den Kindern als Zeichen von sprachlicher Verwirrung betrachten und auf die bilinguale Erziehung verzichten. Dieser Mythos ist mit dem anderen Mythos verbunden, nach dem Bilingualismus für Kinder schädlich ist. Neuere Forschungsarbeiten zeigen aber, dass Sprachmischung bei bilingualen Kindern keine Gefahr darstellt. Bilinguale Kinder sind sich sehr früh darüber im Klaren, dass es in ihrer Umgebung zwei Sprachen gibt (Köppe 1996; 1997). Müller et al. (2007: 207 f.) geben Gründe für die Sprachmischung bei Kindern an. Diese trete auf „als Defizit bei der Sprachentrennung, als Konsequenz der zeitweise auftretenden Sprachdominanz, und aufgrund fehlender Wörter im Lexikon.“ Dass die Kinder am Anfang des Spracherwerbs viel mischen, erklären sie damit, dass „die Kinder die Wahl der geforderten Sprache einüben müssen, und dies u. a. mit dem Grad der Redebereitschaft zusammenhängt.“ (Müller et al. 2007: 208)

Kinder können eine Sprache auch verweigern. Dass Kinder mit Migrationshintergrund ihre Erstsprache zugunsten der Umgebungssprache verweigern, ist weit verbreitet. In Leist-Villis (2008: 111) Untersuchung sind 76 % der Kinder davon betroffen. Die Au-

torin unterscheidet zudem zwei Arten von Sprachverweigerung bei bilingualen Kindern: die indirekte und die direkte Verweigerung. Bei der indirekten Sprachverweigerung benutzt das Kind meistens oder sehr oft die Umgebungssprache mit den Eltern, bis sie zur Gewohnheit wird. Von direkter Sprachverweigerung ist die Rede, wenn das Kind eindeutig erklärt, dass es keine Minderheitensprache sprechen will. Für die Sprachverweigerung bei den Kindern liegen viele Ursachen vor. Die erste ist die fehlende Verbreitung der Sprache in der Welt des Kindes. Kinder verweigern eine Sprache, die in ihrer Welt nur mit einer Person assoziiert wird. Das bedeutet aber auch, dass

je mehr nichtumgebungssprachige Personen sich im Umfeld des Kindes befinden, desto mehr Möglichkeiten hat das Kind, diese Sprache zu hören und zu sprechen. Damit steigt auch ihre Bedeutung für das Kind. (Leist-Villis 2008: 122)

Die zweite Ursache liegt darin, wie konsequent die Eltern die zweisprachige Erziehung praktizieren, indem sie die Minderheitensprache mit dem Kind durchgängig sprechen. „Machen die Eltern dagegen viele Ausnahmen, wird dadurch insbesondere die Bedeutung der Nichtumgebungssprache in Frage gestellt. (Leist-Willis ebd.)

Der dritte Grund, warum die Kinder eine Sprache verweigern, liegt nach der Forscherin darin, dass die Eltern untereinander nicht die Minderheitensprache verwenden, denn „sprechen sie untereinander die Nichtumgebungssprache, wird ihr Stellenwert für das Kind deutlich erhöht.“ (Leist-Willis, ebd.)

Die Sprachverweigerung von Kindern ist u. a. auch auf mangelnde bilinguale Kindergärten zurückzuführen. In bilingualen Kindergärten verweigern nur sehr wenige Kinder die Minderheitensprache.

Der letzte Grund für Sprachverweigerung¹³ ist nach Leist-Villis (2008: 123) das fehlende Prestige der Minderheitensprache. Wenn die Minderheitensprache „hoch angesehen ist, dann bekommt das Kind viel Anerkennung. So ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass auch das Kind selbst seine Zweisprachigkeit als etwas Wertvolles wahrnimmt.“ Manche Autoren bestreiten diese Annahme, da Kinder noch nicht in der Lage seien, Faktoren wie Sprachprestige wahrzunehmen (Lippert 2010).

Die Forschungsliteratur bietet den Eltern viele Ratschläge, um der Sprachverweigerung der Kinder zu entgegenzuwirken. Leist-Villis (2008: 12–125) gibt Hinweise, wie die Eltern im Umgang mit Sprachverweigerung der Kinder agieren können.

¹³ Weitere Gründe für die Sprachverweigerung bei Kindern werden im Kapitel 9.3.3 genannt.

Zunächst rät sie den Eltern, die Umgebung, in der das Kind aufwächst, so zu gestalten, dass es für das Kind klar ersichtlich wird, welchen Sinn es hat, beide Sprachen zu sprechen. Dieses Ziel kann erreicht werden, indem Kontakte mit Nichtumgebungsprachlern aufgebaut und intensiviert werden. Somit versteht das Kind, dass es außer den Eltern auch viele andere Personen gibt, die beide Sprachen sprechen. Wenn aber die Möglichkeit nicht besteht, zweisprachige Kontakte zu knüpfen, können die Eltern das Sprachinput der verweigeren Sprache erhöhen, indem sie Musik in der Sprache spielen oder Reisen in das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, unternehmen. Da aber Kinder stark durch Nachahmung lernen, empfiehlt die Autorin den Eltern, in ihren eigenen Sprachverhalten konsequent zu sein und mit dem Kind die verweigeren Sprache zu sprechen. Durch einen konsequenten Gebrauch dieser Sprache vermitteln die Eltern dem Kind die Unersetzlichkeit derselben. Werden dagegen viele Ausnahmen gemacht, zeigt dies aus der Sicht des Kindes, dass die Sprache nicht wichtig ist. In gemischtsprachigen Familien, in denen ein Elternteil die verweigeren Sprache nicht spricht, ist es ratsam, dass dieser die Sprache zumindest ansatzweise erlernt. Mit dem Eintritt in einen einsprachigen Kindergarten wird die Sprachverweigerung des Kindes noch stärker und es empfiehlt sich, dass sich die Eltern dagegen wappnen. Aber manchmal müssen die Eltern die sprachlichen Vorlieben des Kindes akzeptieren, denn sie können diese Vorlieben nicht durch Zwang ändern. Anstatt Druck auszuüben, sollten die Eltern die Kinder eher auf sanfte Weise ermutigen, die Nichtumgebungssprache zu sprechen. Lambert (2008: 264) zeigt, wie bei einem ihrer Probanden Geschenke als Belohnung für das Sprechen der verweigeren Sprache eingesetzt werden:

Einer wollte eine Kamera haben für die Reise, und der nächste wollte was anderes haben. Da habe ich gesagt, gut, wenn ihr von jetzt ab euer Deutsch übt, mit uns hier zu hause, dann kriegt ihr es als Belohnung. **Es hat sehr gut funktioniert.**¹⁴

Bei einer konsequenten Sprachverweigerung durch das Kind empfiehlt Leist-Villis (2008: 125) den Eltern niemals zu tun, als verstünden sie das Kind nicht, wenn es die Umgebungssprache spricht. Sie ist der Meinung, dass sich das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, auf keiner Ebene der Entwicklung des Kindes positiv auswirken kann. Wenn das Kind darauf besteht, die Nichtumgebungssprache zu sprechen, sollte dies die Eltern jedoch nicht dazu veranlassen, selbst in die Umgebungssprache zu wechseln. Die Autorin ermahnt die Eltern dazu, weiterhin ihre Sprache zu spre-

¹⁴ Hervorhebung d. Verf.

chen und dem Kind ganz direkt zu erklären, dass die Nichtumgebungssprache ihnen wichtig ist oder die Sprache ist, die sie besser beherrschen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Umsetzung einer Strategie zur bilingualen Erziehung der Kinder keine Garantie dafür geben kann, dass die Kinder eine bilinguale Kompetenz entwickeln, denn die Vermittlung von zwei Sprachen an Kinder ist von schwer zu lösenden Problemen begleitet. Schaffen es aber die Eltern, die Kinder zweisprachig zu erziehen, sodass die Kinder eine hohe Kompetenz in der Minderheitensprache entwickeln, kann von Spracherhalt gesprochen werden.

8. Spracherhalt

Die Definition von Spracherhalt ist von der jeweiligen Disziplin abhängig. In der Soziolinguistik, Sprachsoziologie, Anthropologie und Politikwissenschaft bezieht sich der Begriff auf die Situation, in der eine Sprachgemeinschaft ihre Herkunftssprache zu verwenden fortführt, obwohl Bedingungen bestehen, die sie dazu führen können, auf ihre Herkunftssprache zu verzichten. Mesthrie (1999: 42) definiert Spracherhalt als „the continuing use of a language in the face of a competition from a regionally or socially powerful or numerically strong language.“ In der Psycho- und Neurolinguistik bezeichnet Spracherhalt vielmehr die Tatsache, dass Einzelsprecher Kompetenz in einer Sprache behalten, wenn sie nicht mehr in einer Umgebung leben, in der diese Sprache aktiv gebraucht wird. Häufig wird Spracherhalt zusammen mit Sprachwechsel untersucht, denn in einer Sprachkontaktsituation tritt automatisch ein Sprachwechsel auf, wenn die Sprache der Minderheitsgruppe nicht erhalten wird. Wenn aber die Minderheitsgruppe sich für den Erhalt ihrer Sprache entscheidet, wird das bisweilen auf eine Vielzahl von Faktoren unterschiedlicher Natur zurückgeführt.

8.1. Faktoren von Spracherhalt

Hyltenstam/Stroud (1996) unterscheiden drei Hauptbedingungen, die den Spracherhalt in einer Sprachgemeinschaft begünstigen: die gesellschaftlichen Faktoren, die Faktoren auf der gemeinschaftlichen Ebene und schließlich die Faktoren auf der individuellen Ebene.

8.1.1. Gesellschaftliche Faktoren von Spracherhalt

Im Hinblick auf die Gesellschaft unterscheiden Hyltenstam/Stroud (1996: 569) eine Vielzahl von Faktoren, die zur Erhaltung der Minderheitensprache beitragen können. Zunächst führen die Autoren politische und gesetzliche Bedingungen an. Eine Minderheitsgruppe hat größere Chancen, ihre Sprache zu erhalten, wenn sie auf Gesetzesbasis ein Recht auf Unterstützung beim Spracherhalt hat. Das Vorhandensein von Gesetzen zur Förderung von Spracherhalt allein ist nicht genug. Diese Gesetze müssen auch effektiv implementiert werden. Auch die in der Gesellschaft herrschende Ideologie ist ein Faktor. In einer Gesellschaft, in der eine pluralistische oder eine Segregationspolitik angewandt wird, wird der Spracherhalt begünstigt. In Irland wurde aber trotz der pluralistischen Ideologie nicht verhindert, dass das Irische, die erste Amtssprache, erhalten wurde (Edwards 1985). Assimilationspolitik hingegen führt

zum schnellen Sprachwechsel. Die Kurden in der Türkei sind allerdings trotz türkischer Assimilationspolitik eine Ausnahme, weil das Kurdische einen wichtigen Identitätsmarker und ein Mittel politischen Widerstands darstellt. Auch wirtschaftliche Bedingungen beeinflussen den Spracherhalt, wenn sie zugunsten der Minderheitsgruppe gestaltet werden. Die Sichtbarkeit der soziokulturellen Normen der Minderheitsgruppe einschließlich des Gebrauchs der Sprache der minoritären Gruppe tragen auch zum Spracherhalt bei. Schließlich wirkt sich auch die Verteilung der Erziehungsressourcen in der Gesellschaft auf den Spracherhalt aus. Das folgende Zitat fasst die wichtigsten gesellschaftlichen Faktoren zusammen, die dem Spracherhalt schädlich sind.

Generally speaking, a minority group that possesses a publicly stigmatized identity, that has few legislative means at its disposal with which to secure its interests, that lives in a society characterized by an assimilatory ideology and that is disadvantaged in relation to the majority with respect to economic and educational resources, could be expected to be less likely to maintain its language over time. (Hyltenstam/Stroud 1996: 569–570)

8.1.2. Faktoren von Spracherhalt in der Minderheitsgruppe

Zu den Faktoren innerhalb der Minderheitsgruppe gehören:

- demographischen Eigenschaften

Dazu zählen die numerische Größe, die geographische Verteilung, das Alter und Geschlecht der Mitglieder, das Ausmaß der Exogamie sowie die Muster von Mobilität und Migration. Die Auswirkung der numerischen Größe wird aber mitunter durch die Existenz verschiedener Dialekte innerhalb der Minderheitsgruppe geschwächt, denn zur Verständigung wechseln sie zu der Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Ein Beispiel von einer solchen Situation ist bei den Italienern in Australien anzutreffen.

The relative strength of demographic factors is weakened by the fact that few, if any, Italians in Australia speak standard Italian, that their cohesion is broken up into numerous dialects and regional or popular variety, and that their attitudes towards these non standard varieties are mostly negative. (Bettoni/Gibbons 1988: 15)

- Eigenschaften der Minderheitensprache

Hierbei geht es um den Status dieser Sprache (Ist sie eine Amtssprache? Wird sie in mehr als einem Land gesprochen?), ihre dialektale und Variationsreichweite und ihren Standardisationsgrad und schließlich den Bilingualitätsgrad der Sprecher. In neuerer Literatur (Riehl 2009) wird der Konstellation, in der die Minderheitensprache sich befindet, eine große Wichtigkeit zugewiesen. Eine Minderheitensprache hat größere Überlebenschancen, wenn sie nicht in Kontakt mit einer glottophagen Sprache

kommt, d. h. einer Sprache, die andere Sprachen „verzehrt“, wie zum Beispiel die englische Sprache, die ein sehr hohes Prestige besitzt, als Weltsprache betrachtet wird und zudem eine relativ einfache Grammatik hat. Die Minderheitensprache hat ebenfalls größere Überlebenschancen, wenn sie nicht typologisch mit der Mehrheitsprache verwandt ist, denn „bei nahe verwandten Sprachen ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sich die Minderheitensprache an die Mehrheitsprache angleicht.“ (Riehl 2009: 179)

- Heterogenität/Homogenität

Sozialer, beruflicher und kultureller Zusammenhalt innerhalb der Minderheitengruppe fördert den Spracherhalt.

- Existenz wichtiger Nischen

Die Existenz von wirtschaftlichen Nischen innerhalb der Minderheitsgruppe, die mit der Sprache verbunden sind, oder die Verbindung der Sprache mit religiöser Praxis sind für den Spracherhalt von Bedeutung.

- Typ von Ethnizität
- Bei Minderheitengruppen, in denen Sprache eine große Rolle bei der Bildung der Ethnizität spielt, erhöhen sich die Chancen, dass die Minderheitssprache erhalten bleibt, wenn sie in Kontakt mit einer dominanten Mehrheitsprache kommt.
- Innere Organisation der Minderheitsgruppe

Die Existenz einer gebildeten Elite oder charismatischer Führer und Sprecher innerhalb der Minderheitsgruppe wirkt sich auf den Spracherhalt positiv aus.

- Institutionen

Wenn die Minderheitsgruppe über eigene Institutionen für Erziehung, Religion und Forschung verfügt, wird der Spracherhalt begünstigt.

- Medien

Die Existenz von Zeitungen, Radio- und Fernsehsendern, die die Minderheitensprache benutzen, spielt auch eine große Rolle für den Spracherhalt.

- Kultur

Die Existenz von Theater-Gruppen, Schriftstellern und Musikern, die sich der Minderheitensprache bedienen, beeinflusst den Spracherhalt positiv.

Zusammenfassend ist zu Folgendes festzuhalten:

A large, cohesive and geographically, delimited population with a well developed internal organization, with its own institutions and media for language propagation, whose language is perceived (by themselves and others) as prestigious on grounds of formal status or standardization [...] has a greater chance of maintaining its language than otherwise. If a language is furthermore an important symbol of ethnic identity and if it is centrally involved in the economic subsistence or characteristic religious practice of the group, then the chances of maintenance are probably even greater. (Hyltenstam/Stroud 1996: 570)

8.1.3. Faktoren auf individueller Ebene

Auf der individuellen Ebene wirken sich die Sprachwahl und das Vermitteln der Minderheitensprache an Kinder auf den Spracherhalt aus.

Die Wahl der Minderheitensprache in der Interaktion zwischen Angehörigen der Minderheitsgruppe deutet nicht nur auf Spracherhalt hin, sondern begünstigt diesen gleichzeitig.

8.2. Andere Modelle von Spracherhalt

Neben den oben dargestellten Faktoren gibt es weitere Modelle zur Erklärung von Spracherhalt. Es handelt sich dabei um die Modelle von Kloss (1966), Smolizc (1981), Gile/Bourhis/Taylor (1977), Haugen (1953) und schließlich um die Sprachmanagementtheorie.

8.2.1. Kloss

Kloss (1966) beschreibt die Spracherhaltsfaktoren bei deutschstämmigen Einwanderern in den USA und unterscheidet diese Faktoren in zwei Typen. Auf der einen Seite stehen die stabilen Faktoren und auf der anderen die ambivalenten. Die stabilen Faktoren fördern den Spracherhalt. Zu ihnen zählen:

- Sozial-religiöse Abschottung
- Zeitpunkt der Einwanderung: früher oder gleichzeitig mit den ersten Anglo-Amerikanern
- Existenz von Sprachinseln
- Pfarschulen
- Vorerfahrung mit Spracherhaltung (z. B. bei den Mennoniten aus Süd-Russland)
- Frühere Sprachverwendung als einzige offizielle Sprache in der Zeit vor Einwanderung der Engländer (wie Holländisch in Gebieten der mittleren Atlantikküste, Spanisch in Neu-Mexiko, Französisch in Louisiana). Es handelt sich hier um Sprachprestige durch Geschichte und Monopol-Situation.

Nach Kloss (1966: 206) ist die sozial-religiöse Abschottung bei Weitem der wichtigste und stärkste Faktor, der den Spracherhalt bei den deutschen Einwanderern bewirkt, so dass die anderen überflüssig werden. „One of these is so powerful as to enable those groups endowed with it to resist assimilation on the ground of this circumstance, no other factor being necessary.“

Darüber hinaus führt Kloss noch acht ambivalente Faktoren an, die zum Spracherhalt als auch zur Sprachumstellung führen können.

- Besonders hoher oder besonders niedriger Ausbildungsstand der Einwanderer
- Besonders große oder besonders kleine Zahl der Gruppenmitglieder
- Kulturelle und sprachliche Affinität zu den Anglo-Amerikanern
- Große kulturelle und/oder sprachliche Unterschiede zwischen Minderheitsgruppe und Umgebung
- Unterdrückung der Minderheitensprache
- Tolerante Haltung der Mehrheitsgruppe
- Soziokulturelle Besonderheiten der Minderheitsgruppe

8.2.2. Smolicz

Smolicz (1981) hat die Theorie der Kernwerte (*core values*) entwickelt, um die verschiedenen Muster von Spracherhalt bei den unterschiedlichen Migrantengemeinschaften in Australien zu erklären. Zu den Kernwerten gehören Kulturkomponenten, die eine sehr große Rolle in der Gruppenidentifikation spielen. Auf diese Werte können die einzelnen Gruppenmitglieder nicht verzichten, ohne das Risiko einzugehen, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden. Wenn in einer Migrantengruppe die Sprache zu den Kernwerten gehört, folgen daraus Spracherhaltsbemühungen. Im australischen Kontext gehört die Sprache zu den Kernwerten bei den griechischen und lettischen Migrantengemeinschaften und dies hat dazu geführt, dass sie ihre Herkunftssprachen besser erhalten haben als die Holländer, für die die Sprache nicht als Kernwert gilt.

8.2.3. Giles/Bourhis/Taylor

Das sehr bekannte sozialpsychologische Modell von Giles et al. (1977) bietet eine Taxonomie gesellschaftlicher Faktoren, die die Spracherhaltung bzw. Sprachumstellung bewirken können. Im ersten Teil des Modells unterscheiden die Autoren die *Sta-*

tusfaktoren (Wirtschaftsstatus, Sozialstatus usw.), die *demographischen Faktoren* und die *Faktoren institutioneller Unterstützung*. Die Werte dieser Faktoren weisen auf die ethnolinguistische Vitalität der Gruppe hin. Der zweite Teil des Modells stützt sich auf Giles *accommodation theory*, dessen grundlegendes Postulat besagt, dass Personen ihren Sprachstil verändern oder „akkommodieren“, um ihre Werte, Einstellungen und Absichten anderen gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Hierbei wird zwischen zwei Formen von Akkommodation unterschieden: der *Konvergenz* und der *Divergenz*. Das konvergente Sprachverhalten bezieht sich auf die Annäherung an den Sprachstil der Partner/-innen. Divergenz hingegen ist die Distanzierung von deren Sprachstil. Während Konvergenz als Anzeichen für soziale Integration gesehen wird, gilt Divergenz als Anzeichen für soziale Dissoziation. Laut Giles et al. (1977) ist bei Gruppen mit großer Vitalität Divergenz anzutreffen, während Konvergenz vielmehr bei den schwachen Gruppen auftritt. Divergenz begünstigt den Spracherhalt, während Konvergenz zur Sprachumstellung beiträgt. Der dritte Teil des Modells beschäftigt sich mit der *Sozialidentität* in Anlehnung an Tajfels (1974) sozialpsychologisches Modell von Gruppenbeziehungen. In einer Gruppenbeziehung, die durch ungleiche Machtverteilung gekennzeichnet ist, verfügen die Mitglieder der dominierenden Gruppe über eine positive Sozialidentität. Sie sind zufrieden mit ihrer Gruppe und schätzen ihre kulturellen Besonderheiten hoch. Auf der anderen Seite erfahren die Mitglieder der dominierten Gruppe oft eine negative Sozialidentität. Unter diesen Umständen können sie sich entweder an die Mehrheitsgruppe anpassen oder versuchen, sich von ihr zu distanzieren. Die eine Alternative führt zur Sprachumstellung und die andere zur Spracherhaltung.

The minority members may converge with the majority either as an individual strategy, i.e. through abandoning their own group and assimilating into the majority group (if accepted there), or as a collective according to which the group try to enhance their social identity by imitating or accommodating to the norms of the majority group among other ways by using the majority group language. Language maintenance would be characterized as divergence in this model. An increase in ethnic awareness among the minority group members and, generally a higher degree of vitality may result in their explicit unwillingness to accommodate linguistically to the other group. (Hyltenstam/Stroud 1996: 573)

8.2.4. Haugen

Haugens (1953:370) Modell von Sprachumstellung bezieht sich ausschließlich auf die bilinguale Kompetenz der Mitglieder der Minderheitsgruppe. Haugen benutzt die Buchstaben A, a, B und b zur Kennzeichnung. A steht für Sprache A als starke Spra-

che und a für die Sprache a als schwache Sprache. Dasselbe gilt für die Sprache B. Die Sprachumstellung wird folgenderweise dargestellt:

$$\mathbf{A > Ab > AB > aB > B}$$

In diesem Model wird der Spracherhalt als bedroht erfasst, sobald kein monolingualer Sprecher in der Gruppe anzutreffen ist. Fishman (1972: 115) bestreitet diese Annahme und weist darauf hin, dass eine Sprache selbst dann bestehen kann, wenn alle ihre Sprecher bilingual sind. Was in diesem Kontext wichtig ist, ist die Trennung zwischen den Domänen, in denen die beiden Sprachen gesprochen werden; dies wird in Peru am Beispiel von Spanisch und Guaraní deutlich. McConweld (1985: 115) behauptet dagegen, dass zwei Sprachen auch ohne die Trennung nach Domänen bestehen können, wie Französisch und Flämisch in Belgien.

8.2.5. Sprachmanagementtheorie

Unter Sprachmanagement versteht man alle beobachtbaren Bemühungen einer Person oder eine Gruppe von Personen, die das Sprachverhalten der Mitglieder einer Domäne beeinflussen oder modifizieren können. Es ist „the explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs.“ Spolsky (2009: 4) Die ersten Grundlagen dieser Theorie wurden von Jernudd/Neustupný (1987) entwickelt. Doch die absichtliche Regulierung von Sprachverhalten wird nicht erst in der Sprachmanagementtheorie explizit thematisiert. In den 1960er Jahren, also am Ende des Kolonialismus, wurde eine Sprachplanungstheorie entwickelt, um die Sprachressourcen der Entwicklungsländer optimal zu nutzen. Typisch für die damalige Sprachplanung war, dass sie sich nur auf die Staatebene beschränkte. Nekvapil (2006) schreibt in diesem Zusammenhang:

Language planning was considered a type of societal resource planning, with Language Planning Theory aiming at an optimum utilization of this particular resource. Language Planning Theory was firmly anchored in the theory of social and especially economic planning of the time. Accordingly, language planning was conceptualized as rational problem-solving, as weighing up the advantages and disadvantages of various alternatives in specific social, economic and political contexts. The goals planned always required the approval of the political authority as they constituted the goals of the society as a *whole*. It is characteristic that language planning was to be performed at the level of the state.

Laut Jernudd und Neustupný (1987) beginnt das Sprachmanagement beim Individuum. Sie nennen das „simple management“ oder „discourse based management“. Ein

Beispiel von „simple management“ liegt darin vor, dass ein tschechischer Moderator eine unübliche Form des Pronomens „který“ (der) verwendet, und sich korrigiert, indem er die übliche Form „kteří“ ergänzt (Nekvapil 2006: 6). Neben dem „simple management“ steht das organisierte Management („organized management“), das eine Bandbreite von der Mikro- (Familie) bis zur Makroebene (Nation, Staat) umspannt. Die offensichtliche Form von organisiertem Management ist die Bestimmung der Amtssprache(n) durch eine Regierung. Ein anderes Beispiel ist die Abschaffung des Lateinischen als Liturgiesprache durch die katholische Kirche beim Zweiten Vatikanischen Konzil. In der familiären Domäne sind auch die Elternbemühungen zur Erhaltung der Herkunftssprache eine Form organisierten Managements (Spolsky 2009). Laut Nekvapil (2006) besteht der Sprachmanagementprozess aus vier Stufen:

- Feststellen der Normabweichung
- Bewerten der Normabweichung (entweder positiv oder negativ)
- Planung der Korrektur
- Umsetzung der Korrektur

Das bedeutet, dass der Sprecher oder der Gesprächsteilnehmer die Normabweichung zunächst feststellen muss. Die Planung der Korrektur wird erst vorgenommen, wenn der Sprecher oder der Gesprächsteilnehmer die Normabweichung negativ bewertet. Wird die Normabweichung nicht bemerkt oder positiv bewertet, wird keine Korrektur durchgeführt (vgl. Riehl 2009: 190). Der Managementvorgang wird in Abbildung 3 schematisch dargestellt.

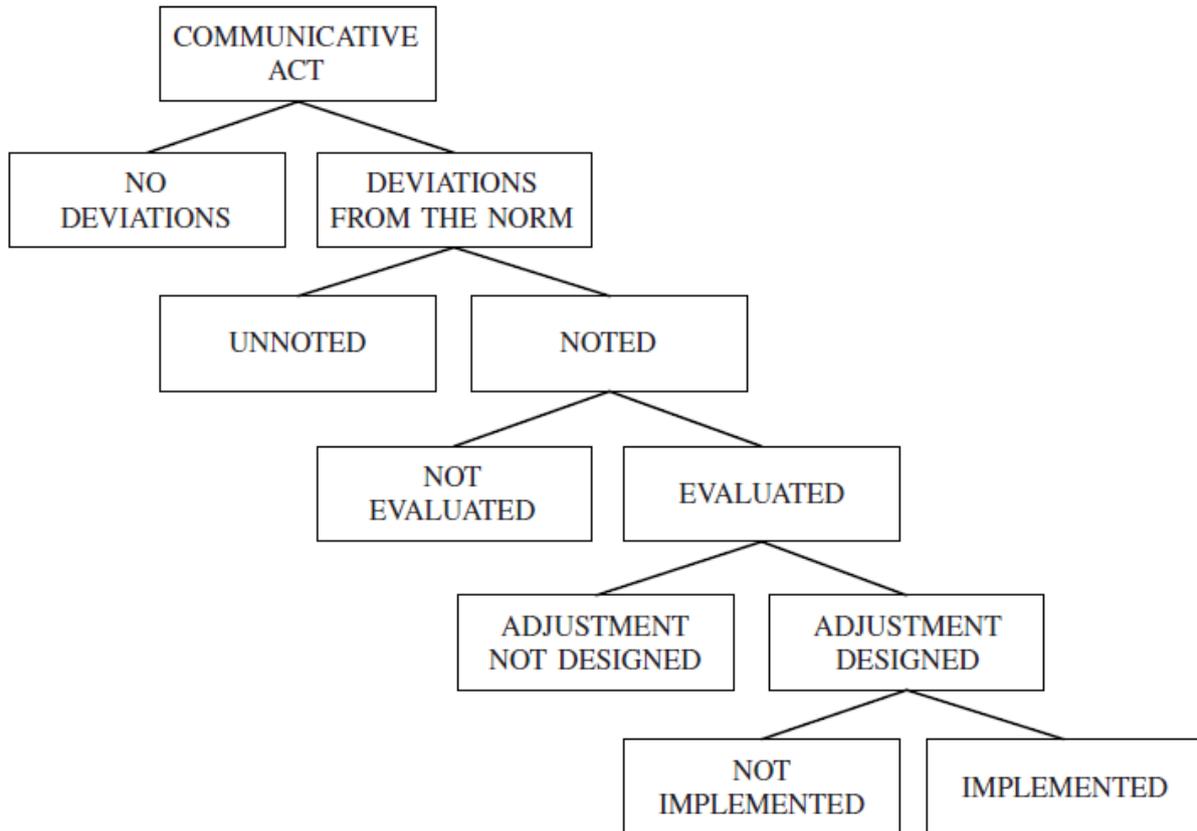


Abb. 3: The simple management process scheme

Spolsky (2009: 5) schließt das „simple management“ aus und beschäftigt sich lediglich mit organisiertem Management. Sein Grund dafür ist, dass die Selbstkorrektur der Rede nicht immer auf ein Sprachproblem zurückzuführen ist. Dazu stützt er sich auf Berry und Williams (2004), deren Studie über die impliziten Sprachprobleme ausländischer Studierender ergab, dass ihre Probleme nicht nur sprachlicher, sondern auch soziokultureller und affektiver Natur waren.

Sprachmanagement bezieht sich nicht nur auf die Sprachkompetenz, wie die obigen Beispiele zeigen mögen, sondern auch auf kommunikative und soziokulturelle Phänomene. Allerdings steht das Sprachmanagement in hierarchischer Beziehung zu soziokulturellen und kommunikativen Phänomenen, die auch gemanagt werden können. Neustupny und Nekvapil (2003) zeigen, dass erfolgreiches Sprachmanagement (zum Beispiel das Unterrichten von Zigeunern im Tschechischen) durch erfolgreiches kommunikatives Management (Schaffung von tschechisch-zigeunerischen Sozial-

netzwerken) bedingt ist, das wiederum von sozio-ökonomischem Management abhängig ist (Schaffung von Arbeitsplätzen, die zur Entstehung von tschechisch-zigeunerischen Sozialnetzwerken führen können).

Im Gegensatz zu der Sprachplanung, die sich ausschließlich auf die Staatsebene beschränkt, vollzieht sich das Sprachmanagement in vielen anderen sozialen Systemen.

Language management takes place within social networks of various scopes. It does not occur only in various state organizations, with a scope of activities comprising the whole society – these were the major focus of the Language Planning Theory – but also in individual companies, schools, media, associations, families as well as individual speakers in particular interactions. (Nekvapil 2006: 7)

Da diese Arbeit sich mit der Familie beschäftigt, wird im Folgenden das Sprachmanagement in der Familie näher betrachtet.

8.2.5.1. Sprachmanagement in der familiären Domäne

In einer Familie kann Sprachmanagement schon unter Eheleuten stattfinden. Wenn einer der Ehepartner beispielsweise daran gewöhnt ist, sich vulgär auszudrücken, kann ein Vulgarität ablehnender Partner versuchen, dessen Sprachverhalten zu modifizieren. Spolsky (2009) erwähnt als Beispiel für einen Versuch familiären Sprachmanagements den Fall einer ägyptischen Frau, die sich scheiden ließ, weil ihr Mann mit ihr kein Englisch sprechen wollte.

Jeddah 2 December 2006 – An Egyptian woman filed for divorce from her husband, a doctor, because he would not speak English with her, the daily *Al-Ahram* reported yesterday. The woman, a graduate of the American University in Cairo and a translator by trade, said she wanted a divorce even her husband was wealthy and generous. (zit. n. Spolsky 2009: 14)

In Familien ist es üblich, dass die Eltern das Sprachverhalten der Kinder managen, indem sie z. B. den inkorrekten Sprachgebrauch der Kinder korrigieren oder ihnen verbieten, vulgäre Ausdrücke zu benutzen. In den meisten Kulturen bringen die Eltern den Kindern bei, wie sie zu sprechen und sich in der Kommunikation zu verhalten haben (Ochs, 1986). Beispielsweise werden Basotho-Kinder ermutigt, höflich zu sprechen (Demuth, 1986). Die drei- bis fünfjährigen Kinder bei den Kwara'ae „undergo intensive instruction on how to speak and behave, with heavy dosage of imperatives, corrections, and explanations for behavior“ (Watson-Gegeo/Gegeo 1986: 19). Nur in wenigen Kulturen beschäftigen sich die Eltern nicht mit dem Sprachverhalten der Kinder. Kulick (1992) zeigt, dass die Eltern in einem Dorf in Papua-Neuguinea

überrascht waren, als er ihnen mitteilte, dass ihre Kinder zu Tok Pisin gewechselt hatten, eine Sprache, die sie selber nur im Zusammenhang mit Code-Switching verwendeten. Bei den Samoanern sind es die älteren Geschwister, die sich um die Spracherziehung der jüngeren kümmern. Spolsky (2002) berichtet von Navajo-Eltern, die ihm bei einer Befragung mitteilten, dass die Kinder selbst entscheiden sollten, ob sie eine bilinguale oder monolinguale Schule besuchen.

Da die familiäre Domäne keine geschlossene Einheit ist, wird das Sprachmanagement darin mit äußeren Einflüssen konfrontiert. Schule, Nachbarschaft, Ideologien sowie Identität wirken sich stark auf das Sprachmanagement in der familiären Domäne aus. Da die Nachbarschaft einen großen Einfluss auf das Sprachmanagement in der familiären Domäne ausübt, ermahnt Harris (1995) die Eltern, in Ortschaften umzuziehen, in denen Nachbarn und Schulen das erwünschte Sprachverhalten der Kinder unterstützen. Spolsky (1991) weist darauf hin, dass die Ideologie der Zionisten stark auf das Sprachmanagement des Hebräischen in jüdischen Familien einwirkt. „These ideologically motivated families were eager for their children to start speaking the new language at home and at school“. (Spolsky 2009: 27) Als in Taiwan die Nationalisten mit ihrer Ideologie „one language one land“ an die Macht kamen, mussten Eltern ihren Kinder ausschließlich Mandarin beibringen, da diese die in der Schule bestraft wurden, wenn sie stattdessen Tai Gi sprachen (Sandel 2003).

Zum Schluss sei auch erwähnt, dass sowohl die bilinguale Spracherziehung der Kinder als auch die Spracherhaltsmaßnahmen zum Sprachmanagement gehören, da durch sie das Sprachverhalten der Kinder beeinflusst oder modifiziert wird.

8.2.6. Fazit

Sprachmanagement in der familiären Domäne beginnt, wenn ein Familienmitglied (normalerweise die Eltern) entscheidet, das Sprachverhalten der anderen (gemeinhin eines Kindes, des Partners/der Partnerin oder eines/einer anderen Verwandten) zu beeinflussen oder zu modifizieren. Dieses Management wurzelt in den Werten verschiedener Sprachen oder Sprachvarianten und in der Tatsache, dass die Eltern für die Sprachkompetenz ihrer Kinder verantwortlich sind. Da die familiäre Domäne keine geschlossene Einheit ist, ist das Sprachmanagement im Rahmen der Familie mit äußeren Einflüssen durch Schule, Peergruppe, Ideologien usw. konfrontiert.

8.3. Spracherhalt in der familiären Domäne: Fallbeispiele

Die Forschungsliteratur weist der familiären Domäne eine bedeutsame Rolle im Spracherhalt zu. Treffend schreiben Clyne/Kipp (1999: 47) in diesem Zusammenhang, dass „the home has often been cited as a key element in language maintenance – if a language is not maintained in the home, it cannot be maintained elsewhere.“ Auswertungen über Spracherhalt und Sprachumstellung in Australien weisen ebenfalls auf die wichtige Rolle der familiären Domäne beim Spracherhalt hin. In der Bekämpfung der Sprachumstellung weist auch Fishman (1985) der Familie eine entscheidende Rolle zu. Rohani et al. (2012) befragen die Angehörigen von Migrantenfamilien in den USA darüber, was in ihren Familien unternommen wurde, um den Spracherhalt zu sichern. Im Folgenden werden die Spracherhaltsbemühungen in diesen Familien dargestellt.

8.3.1. Persische Familien

Insgesamt wurden 6 Probanden aus persischsprachigen Familien befragt. Es handelte sich um vier Frauen (Rosa, Nasim, Sahar, Shayda) und zwei Männer (Naysan und Hosein). Sie alle sind der Meinung, dass der Gebrauch der Herkunftssprache in der Familie von großer Bedeutung für die Entwicklung ihrer Kompetenz in Farsi war. In der Familie von Naysan zum Beispiel sprachen die Eltern ausschließlich Farsi und wollten damit erreichen, dass die Kinder es erlernen, selbst wenn sie es bisweilen verweigerten: „They (parents) speak Farsi in the house because they want me to learn it. But like I said, I responded always in English ... I was resistant speaking it and they kept insisting.“ (Rohani et al. 2012: 15) Erstaunlicherweise wurde in der Familie von Nisan der Gebrauch des Persischen nicht von den Eltern eingeführt, sondern durch das Kind, das sich für diese Sprache interessierte.

There were periods in my life when I was really interested in improving my Farsi, so I asked that we exclusively speak Persian. Surprisingly, my parents also found it difficult to speak Persian exclusively. (Rohani et al. 2012: 15)

Für besonders wichtig halten die Probanden die Tatsache, dass ihre Eltern sie in eine persische Sprachschule schickten. Es handelt sich um Hosein und Nasim. Die anderen, die leider nicht diese Sprachschule besuchen konnten, befürworten dies jedoch stark und sind entschlossen, ihre Kinder ebenfalls dahin zu schicken. Rosa bringt dies eindeutig zum Ausdruck: „I definitively want to maintain it [Persian] in my family... I would definitively send them to school for it.“ (Rohani et al. 2012: 17)

Auch Besuche im Iran werden von den Interviewteilnehmern als eine Spracherhaltsmaßnahme der Familie erwähnt. Rosa erinnert sich daran, dass die Reise in den Iran ihre Sprachkenntnisse weitgehend begünstigte. Hosein und Sahar teilen diese Ansicht und planen in der nächsten Zukunft einen Besuch im Iran. Sahar schließt sich dieser Einschätzung an: „I need to learn more myself so I can teach my children, and hopefully take them back to Iran so that they can learn.“ (Rohani et al. 2012: 17)

In den Familien der Probanden konnten nicht alle Familienmitglieder Englisch sprechen. Diese Sprachbarriere löste die Motivation aus, Persisch zu lernen, um mit den monolingualen Familienmitgliedern reden zu können. Rosa sagt in diesem Zusammenhang:

[What] helped was seeing my larger family and seeing them all talk, I think that was an incentive for me. And the main way by learning it was practice with my family. It was never enforced, it was just mentioned and I never thought twice about it. (Rohani et al. 2012: 19)

Schließlich behaupten die persischsprachigen Probanden, dass der Gebrauch der Herkunftssprache als einer Geheimsprache sie dazu motivierte, sie zu erlernen.

They all stated that they spoke mainly English with their siblings and only slipped into Persian if and when they wanted to say something that they wished for no one else to hear. (Rohani et al. 2012: 19)

Zusammenfassend ist zu festzuhalten, dass folgende Faktoren zur Erhaltung der persischen Sprache bei den untersuchten Probanden beitragen:

- Gebrauch von Farsi zu Hause
- Besuch von persischer Sprachschule
- Besuch im Iran
- Durchbrechen der Sprachbarriere
- Verwendung von Farsi als Geheimsprache

8.3.2. Chinesische Familien

Die Probanden aus den kantonesischen Familien erwähnen, wie die aus den persischsprachigen Familien, den Gebrauch der Herkunftssprache in der familiären Domäne als einen wichtigen Faktor, der ihre Sprachkompetenz in Kantonesisch begünstigte. Sie erklären, dass in ihren Familien

nur Kantonesisch mit ihnen gesprochen wurde. Carrie sagt in diesem Zusammenhang: „[They] prefer us to use Chinese at Home, not English.“ (Rohani et al. 2012: 37) Das ist nicht nur darin begründet, dass die Eltern wünschen, dass die Kin-

der Chinesisch erlernen, sondern auch darin, dass sie der englischer Sprache nicht mächtig waren. Jennifer erinnert sich daran, dass sie zu Hause kein Englisch sprechen konnten, weil keiner sie verstehen konnte: „I wouldn't speak English at home, because no one would understand me.“ (Rohani et al. 2012: 37). Samantha wurde ihrerseits regelmäßig in Toronto zu ihrer einsprachigen Oma geschickt, um sie zu zwingen, Kantonesisch zu sprechen.

Die Probanden erkennen dem Besuch einer chinesischen Schule eine wichtige Rolle in ihrem Erlernen der Herkunftssprache zu. Alle Informanten außer Samantha behaupten, eine chinesische Schule besucht zu haben, selbst wenn dieser Schulbesuch nicht lange dauerte, weil die Schule in einer als gefährlich wahrgenommenen Gegend lag.

One obstacle to attending Chinese school described by Keith was the perception that Chinatown was unsafe. Although he and his cousins attended a Chinese school very briefly in their neighborhood in Brooklyn, he says the feeling that Manhattan's Chinatown was too dangerous precluded attending one of the major Chinese schools there. (Rohani et al. 2012: 37)

Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Entwicklung von chinesischen Sprachkenntnissen der Probanden leisten Medien in chinesischer Sprache. Die Informanten erklären, dass ihre Eltern regelmäßig Zeitungen und Zeitschriften in chinesischer Sprache lasen und sogar chinesische Fernsehprogramme anschauten. „Access to popular culture and Chinese media was influential to the Chinese language development of all respondents at some point in their lives, although for some more than others.“ (Rohani et al. 2012: 39) Samantha zum Beispiel erwähnt, dass sich ihre Eltern wöchentlich nach Chinatown begeben, um sich Magazine zu besorgen, die sie schnell durchblättert, um Informationen über chinesische Prominente zu finden. Ebenfalls kauft sie ebenfalls CDs mit Volksmusik aus Hong Kong. Tina ist der Meinung, dass das Ansehen von chinesischen Unterhaltungsfilmern ihre Fertigkeiten begünstigte: „Tina ... says that after watching a Chinese movie, she is more likely to speak in Cantonese because after hearing it, it is fresh in her mind.“ (Rohani et al. 2012:39)

Der Siedlungstyp der chinesischen Sprachgemeinschaft in New York ist ebenfalls von großer Bedeutung für die Entwicklung der chinesischen Sprachkenntnisse der Probanden. Das Vorhandensein der von chinesischen Migranten dicht bevölkerten Viertel wie Chinatown spielt eine große Rolle in der Vermittlung und dem Erhalt der chinesischen Sprache in den USA im Allgemeinen und in New York im Besonderen,

denn an solchen Orten findet die mündliche Interaktion zwischen Gesprächspartnern in Chinesisch statt in Englisch statt. Die Chinesen, die gegen diese Regel des Sprachgebrauchs verstoßen, werden als Außenseiter betrachtet. Jennifer sagt in diesem Zusammenhang:

Since I was living in Chinatown, when I wasn't in school, everything else was spoken in Chinese. Like I always speak to storeowners in Chinese. I wouldn't speak to them in English ... I would feel weird because when they tell me my total, they say it in Chinese, they wouldn't say it in English. (Rohani et al. 2012: 41)

Die Aussagen von Jennifer bestätigen die Forschungsergebnisse von Li (1982), nach denen die chinesisch-amerikanischen Einwohner von Chinatown selbst in der dritten Einwanderergeneration wesentlich seltener zum Englischen übergangen als ihre Altersgenossen außerhalb von Chinatown. 50 % der Angehörigen der dritten Einwanderergeneration zwischen 20 und 29 Jahren außerhalb von Chinatown gaben Englisch als ihre Muttersprache an, dagegen machten nur 30 % der Probanden aus Chinatown dieselbe Angabe.

In Gegensatz zu den persischsprachigen Familien wird der Besuch im Heimatland von den Chinesen nicht als eine direkte Spracherhaltsmaßnahme betrachtet, denn die Probanden würden sich nicht mit dem Ziel dahin begeben, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Sie stellen lediglich fest, dass ein Besuch in Hongkong ihre Sprachkenntnisse verbessert. Tina drückt es folgendermaßen aus.

I went to Hong Kong this past December for my cousin's wedding, and I was there for about 10 days and I noticed that ... I was really self-conscious about [speaking Cantonese] in the beginning, but as the trip went on, even though it was only 10 days, near the end, I was a lot more comfortable and thinking more in Chinese, and not having to think about what I was going to say as much, so I think it's just a question of how immersed I am in Cantonese. (Rohani et al. 2012: 42)

Ebenso konstatiert Keith, dass ein halbjähriger Aufenthalt seiner Schwester in Hong Kong ihre Sprachkenntnisse deutlich verbesserte. Er ist auch der Ansicht, dass sein doppelter Besuch in Hong Kong, sein Kontakt zu Studierenden aus Hong Kong sowie die Tatsache, dass er in einem chinesischsprachigen Viertel in Brooklyn lebt, erheblich zur Entwicklung seiner Sprachkompetenz beitragen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren des Spracherhalts bei den chinesischsprachigen Probanden feststellen:

- Gebrauch des Chinesischen zu Hause
- Besuch von chinesischen Schulen

- Chinesischsprachige Umgebung
- Besuche in Hongkong

8.3.3. Pakistanische Familien

Pakistani sind vorwiegend Urdu-sprachige. 6 Probanden aus urdu-sprachigen Familien wurden darüber befragt, welche Rolle ihre Familien für ihren Spracherhalt spielten. Wie die anderen Probanden aus anderssprachigen Familien, erwähnen sie zunächst den Gebrauch der Herkunftssprache innerhalb der Familie. Laut der Angaben der Informanten aus dieser Sprachgemeinschaft waren sich die Eltern bewusst, dass die Kinder nur zu Hause Urdu lernen konnten. Daher sprachen sie mit den Kindern ausschließlich Urdu, bis diese zur Schule gingen.

In the cases of Noni, Ziad and Nayereen, the parents knew that their children would have no other exposure to Urdu, but would learn English naturally once they started school. As a result, they spoke to them exclusively in Urdu until they began school. These three were all fluent in Urdu until they started school, and it was the only language they spoke. (Rohani et al. 2012: 53)

In der Familie von Rabia wurde lediglich Urdu gesprochen, aber dies war keine Folge von gezieltem Sprachmanagement, sondern entwickelte sich unbeabsichtigt. Dazu sagt Rabia: „It was never a matter of them making sure. It was something that was automatic. My mother always spoke in Urdu and this was the only way we could communicate with her.“ (Rohani et al. 2012: 54)

Anschließend erwähnen die Informanten die Reisen nach Pakistan als besonders förderlich für ihr Erlernen der Herkunftssprache. Im Gegensatz zu den anderen Probanden wurden die Reisen jedoch nicht unternommen, damit sich die Kinder die Sprache aneignen. In Pakistan sprachen sie ausschließlich Urdu und dies sogar mit den Verwandten, die Englisch konnten. Nayereen erinnert sich daran, dass sie während ihres Aufenthalts in Pakistan von ihren Vettern, die gut Englisch konnten, angespornt wurde, Urdu zu sprechen, nur weil sie ihren Akzent hören wollten:

Nayereen recalls that while all her cousins were quite fluent in English, they would converse with her in Urdu “because they thought it was more fun hearing me speak it with my funny accent!” (Rohani et al. 2012: 55)

Schon in den USA wurden die Informanten angespornt, Urdu zu sprechen, weil in ihren Familien monolinguale Haushälter arbeiteten, mit denen sie sich bemühten, Urdu zu sprechen.

Ziad, Arif and Noni all had housekeepers who lived with them when they were growing up, who only spoke Urdu. Ziad recalls that because his housekeeper ini-

tially did not speak any English when he first moved to the U.S., Ziad had no choice but to communicate with him in Urdu. (Rohani et al. 2012: 56)

In den Familien der Probanden wirkten sich auch Medien auf Urdu stark auf ihre Sprachkenntnisse aus. Nayereen erinnert sich daran, eher in Urdu zu denken, nachdem sie einen indischen statt – wie meist – einen englischsprachigen Film angesehen hatte. Noni besinnt sich ebenfalls darauf, dass das Anschauen von indischen Filmen ihre Sprachfertigkeiten verbesserte, vor allen zu dem Zeitpunkt, an dem sie aufgehört hatte, Urdu mit ihren Eltern zu sprechen, und sehr große Sprachverluste erfuhr. Arif ist sich dessen bewusst, dass Medien die Sprachkompetenz fördern können, und er ist entschlossen, seine Töchter zu ermutigen, indische Filme anzuschauen.

Der letzte Faktor, der erwähnt wird, ist erstaunlicherweise die Universität. Die Versuchspersonen geben an, dass die Universität ihnen die Möglichkeit bietet, Studenten zu treffen, die Englisch ebenso gut wie Urdu sprechen und mit denen sie täglich Urdu sprechen können. Dazu sagt Arif beispielweise Folgendes:

I first started reconnecting with Urdu when I was in college where I met other Pakistani students, and I took part in Pakistani clubs and Muslim clubs where there were a lot of South Asians. At that time a lot of them were more comfortable [in Urdu]. It seemed appropriate to talk to them in Urdu. (Rohani et al. 2012: 59)

Folgende Faktoren von Spracherhalt konnten bei den urdusprachigen Familien in den USA festgestellt werden:

- Gebrauch der Herkunftssprache innerhalb der Familie
- Besuche in Pakistan
- Pakistanische Medien im Familienhaus
- Sprachgebrauch mit den urdusprachigen Studenten an der Universität

8.3.4. Spanischsprachige Familien

Die Probanden aus spanischsprachigen Familien führen ihre Sprachkompetenz in Spanisch auf das strenge Sprachmanagement ihrer Eltern zurück. Jessica erinnert sich daran, mit ihrem Vater ausschließlich Spanisch gesprochen zu haben, denn er bestand darauf: „I always spoke to my dad in Spanish. He is the one who was a lot more about us speaking Spanish.“ (Rohani et al. 2012: 72) Sonya erklärt, ihre Großmutter schimpfte sie aus, wenn sie Englisch zu Hause sprach, selbst wenn sie in die Konversation nicht einbezogen war. Pedro behauptet, dass seine Großmutter nicht mit ihm ins Englische wechselte, auch wenn er darauf bestand, Englisch mit ihr zu

sprechen. In der Familie von Clarissa war Spanisch die Hauptsprache und ihre Eltern brachten ihrer Schwester und ihr Spanisch bei, weil die sie nicht auf die Sprache verzichten wollten.

Im Gegensatz zu den urdusprachigen Familien wird in den spanischsprachigen Familien die Reise ins Heimatland gezielt vorgenommen, um die Sprachfertigkeiten der Kinder zu verbessern: „Clarissa, Pedro, and Dalianna all reflect happily on trips to their homeland and how the trips were designed to allow the kids to have more exposure to Spanish.“ (Rohani et al. 2012: 72) Pedro nahm an den Sprachreisen seiner Brüder ins Heimatland nicht teil und erklärt, dass dies der Grund ist, warum er Spanisch nicht flüssig sprechen kann. Wie die Brüder von Pedro wurde Clarissa jedes Jahr für den ganzen Sommer in die Dominikanische Republik geschickt und Daliana verbrachte jedes vierte Jahr in Guatemala.

Die Informanten weisen auch darauf hin, dass zusätzlich dazu, dass die Eltern mit ihnen sprachen oder sie zwangen, sich in Spanisch auszudrücken, der Gebrauch von Medien und Büchern sie beim Erwerb des Spanischen unterstützte. Sonia erinnert sich daran, dass sie mit ihrer Mutter regelmäßig Serien auf Spanisch ansah. Daliannas Mutter kaufte ihr Bücher auf Spanisch und Pedro besaß Bücher wie *Jorge el Curioso* und *Clifford* auf Spanisch.

Bayley et al. (1996) stellen in einer vergleichenden Studie über die mexikanischen Familien in Texas anhand von Interviews und direkter Beobachtung in den Wohnungen der Probanden fest, dass die Kinder mit der höchsten Kompetenz in Spanisch aus Familien stammten, in denen die Eltern darauf bestanden, dass die Kinder unter anderem untereinander Spanisch sprechen, und die Sprachreisen nach Mexiko unternahmen:

The maintenance of Spanish by the children in the rural family is attributable to several factors, among them the parents' insistence that the children use Spanish among themselves, [...] frequent visits to Mexico and contact with monolingual Spanish-speaking relatives. (Bayley et al. 1996: 389)

Die jüngeren Geschwister in den bilingualen Familien tendieren dazu, die Umgebungssprache zu bevorzugen. Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, wurden die Probanden beauftragt, den jüngeren Geschwistern die Sprache beizubringen. Diese Tätigkeit begünstigte auch ihre Sprachkenntnisse, denn man kann nur lehren, was einem selbst gut bekannt ist.

Die Informanten aus den spanischsprachigen Familien sowie die aus den chinesischen Familien erkennen der Umgebung eine bedeutsame Rolle in der Entwicklung

ihrer Sprachkompetenz zu. Sie geben an, dass sie in einem Stadtviertel lebten, in dem es viele monolinguale Sprecher gab, mit denen sie sich unterhalten konnten und mussten. Schließlich erwähnen sie die Rolle der Einstellung der eigenen Familien gegenüber der jeweiligen Sprache, die sie dazu anregte, die Herkunftssprache zu lernen. Jessica behauptet, in ihrem Familienkreis existierte eine negative Einstellung gegenüber den Familienmitgliedern, die kein Spanisch sprechen können.

Bei den spanischsprachigen Probanden lassen sich folgende Faktoren unterscheiden:

- Sprachgebrauch zu Hause
- Reisen in Heimatländer
- Spanische Medien und Bücher
- Das Leben in spanischsprachigen Siedlungen
- Negative Einstellung gegenüber den englischsprachigen Familienmitgliedern
- Spracherziehung der Geschwister

8.3.5. Japanische Familien

Die sechs Informanten aus japanischen Familien geben an, dass das Sprachmanagement in ihren Familien von ihnen forderte, in der familiären Domäne ausschließlich Japanisch zu sprechen. Das Nichteinhalten von diesem Gebot brachte sogar Strafe mit sich. Miki sagt in diesem Zusammenhang:

I had my friends around me and I was cool so I spoke in English and my mom didn't speak to me for 3 days. It was like emotionally scarring. She was very angry. (Rohani et al.2011: 91)

Die Kinder wurden zusätzlich zu den *hoshuko* geschickt. Dies sind Samstagschulen für die Kinder japanischer Migranten, in denen sie in Japanisch und anderen Fächern unterrichtet werden. Während alle Probanden diese Schule besucht haben, variiert doch ihre Einstellung dazu. Masami und Takeshi geben an, dass sie den Schulbesuch gehasst haben, während Nao, Yuki und Akiko ihm gegenüber gleichgültig waren.

Wie bei den Probanden aus anderen Familien spielen die Besuche in Japan eine sehr große Rolle in der Sprachaneignung. Miki erinnert sich daran, dass sie in Japan sogar in der Schule gewesen sei.

I went back when I was 2 for 2 months. When I was 4 for a month. Since I was 4, every summer every 2 years I would spend a month in the summer in Ja-

pan. When I was in 2nd grade, 3rd grade and 4th grade they let me in as a transfer for a month. Because their school went until July 20 something so I'd go at the end of June and go to school for 3 weeks. It was fun, I met a lot of neighborhood kids, and I used to play with them. I was the only kid with the full on uniform, I didn't have the hat or the backpack. They didn't wear a clothes uniform in elementary school. I went to class. I did the swimming. I had to actually get the buduma (elementary school uniform) and I had a swimsuit. It was where my aunt went to school. (Rohani et al. 2012: 97)

Die Informanten behaupten ebenfalls, dass ihre Eltern ihnen Medien und Unterhaltungsartikel besorgten, die in der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz im Japanischen von nicht zu unterschätzendem Wert waren. Es handelt sich dabei um Filme, Fernsehprogramme, Manga, Zeitungen, Bücher und Musik. „Takeshi acknowledges that watching television was likely a reason for his retaining Japanese.“ (Rohani et al. 2012: 95) Yuki stellt fest, dass das Lesen von Manga seine japanischen Sprachfertigkeiten verbesserte, und behauptet in diesem Zusammenhang: „Reading comics books ... it's such a great way to retain Japanese I think ...“ (Rohani et al. 2012: 95) Es lassen sich folgenden Faktoren des Spracherhalts bei den Japanern identifizieren:

- Ausschließlicher Gebrauch des Japanischen innerhalb der Familie
- Besuch von japanischen Schulen
- Besuch in Japan
- Japanische Medien und Unterhaltungsartikel

8.3.6. Australische Familien

Spracherhalt resultiert aus Sprachvermittlung und um diese kümmert sich hauptsächlich die Familie. Lambert (2008) beschäftigt sich mit der Sprachweitergabe in australischen Familien aus deutschen Sprachräumen. Dabei erforscht die Autorin die Motivationen und die Umsetzung der Sprachvermittlung in den untersuchten Familien. Aus ihrer Studie ergibt sich, dass die Motivationen zur Vermittlung der deutschen Sprache durch die Eltern unterschiedlicher Natur sind. Es bestehen eltern- und kindzentrierte sowie beidseitige Motivationen. Zu den kindzentrierten Motivationen zählt das Interesse an Vorteilen der Kinder durch Bildung, Studien und Reisen, die Erweiterung der Wahl eines bestimmten Lebensstils, das kulturelle Bewusstsein und schließlich die kognitive Entwicklung. Sehr bemerkenswert ist die Tatsache, dass es trotz der herrschenden Vorurteile gegen Mehrsprachigkeit Eltern gibt, die den positiven Einfluss des Bilingualismus auf die kognitive Entwicklung ihrer Kinder anerken-

nen. Die elternzentrierten Motivationen umfassen Sprachverbundenheit, die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse, Neugier, mangelnde Englischkenntnisse, das sprachliche Erscheinungsbild (*linguistic image*) und emotionale Bedürfnisse. Die familiäre Kommunikation, die Verbindung zwischen Eltern und Kindern sowie die Verbindung mit der kulturellen Erbschaft bilden die beidseitigen Motivationen zur Sprachvermittlung. Nachfolgend steht eine tabellarische Darstellung von all diesen verschiedenen Motivationen.

<i>Child-focused</i>	<i>reciprocal</i>	<i>Parent-centered</i>
1. Educational advantage	1. Family communication	1. Language affinities
2. Study opportunities	2. Heritage connection	2. Personal integrity
3. Travel opportunities	3. Parent-child bond	3. Linguistic image
4. Life style choices		4. Curiosity
5. Cognitive development		5. Improvement of German
6. Cultural awareness		6. English proficiency issues
		7. Emotional needs

Tab. 2: Motives for transmission (Lambert 2008: 222)

Bei der Umsetzung der Sprachvermittlung unterscheidet die Forscherin vier verschiedene Typen von Inputressourcen, deren sich die Eltern bedienen. Es handelt sich um Gesprächspartner, Materialien, formelle Unterstützung und Sozialressourcen. Bei den untersuchten Familien sind die Gesprächspartner ein Elternteil, zwei Elternteile und die Großeltern.

Generally the primary interlocutors were parents, who were able to provide a daily interaction input. In some instances grandparents took this role (B2, F2) although regularity and frequency of some contact could fluctuate. (Lambert 2008: 248)

Zu den benutzten Materialien zählen Bücher sowie audiovisuelle und elektronische Medien. „Current transmitters made use of books as well as audio visual and electronic media to provide musical and narrative input and promote literacy acquisition.“ (ebd.: 249)

Das australische Schulsystem und die Samstagsschulen gehören zu der formellen Unterstützung, die die Probanden von Lambert erwähnen. „The main avenues of

formal support accessed by the transmitters were German Saturday school and the Australian education system, in either the government or private sector.” (ebd.)

Die Sozialressourcen sind die zahlreichsten; dazu gehören die örtlichen Familien, Telefon, Spielgruppen, Sozialnetzwerke, Immersionsbesuche und Familiengäste. In der folgenden Tabelle 3 fasst die Forscherin die Inputressourcen zusammen.

<i>Interlocutors</i>	<i>Materials</i>	<i>Formal support</i>	<i>Social resources</i>
One parent	Books	Saturday Schools	Local family
Two Parents	Writings tasks	Education System	Telephone
Grandparents	Audio/visual		Playgroups
	Electronic		Social networks
	Games		Religious community
			Immersion visits
			Family visitors

Tab.3: Input Resources

8.4. Fazit

Die Forschung ist sich darüber einig, dass es bis heute keine allgemeine Theorie von Spracherhalt gibt. Meines Erachtens sollte man darauf verzichten, eine solche Theorie zu entwickeln, denn die Faktoren des Spracherhalts sind stark von den Gruppen abhängig. Dass eine Reihe von Faktoren den Spracherhalt überall gewährleisten kann, ist meiner Meinung nach nicht möglich. Trotzdem gibt es eine Reihe von Faktoren, die bei allen Gruppen auftreten, und meines Erachtens sollte in künftigen Arbeiten eine Liste derjenigen Spracherhaltsfaktoren zusammengestellt werden, die bei den bis heute untersuchten Gruppen auftreten. In der familiären Domäne wird festgestellt, dass überall, wo die Herkunftssprachen erhalten werden, der Gebrauch dieser Sprachen innerhalb der Familie sichergestellt wird. Daneben spielt auch der Besuch von Sprachschulen eine entscheidende Rolle. Wenn die Spracherhaltsmaßnahmen scheitern, folgt daraus die Sprachumstellung.

9. Sprachumstellung

Zhang (2004: 34) versteht unter Sprachumstellung „the change from the habitual use of one’s minority language to that of a more dominant language under pressure of assimilation from the dominant group.“ Fasold (1984: 213) drückt diesen Sachverhalt folgendermaßen aus: „Language shift simply means that a community gives up a language completely in favor of another one.“ Sprachumstellung ist damit im Grunde genommen das Gegenteil von Spracherhalt. Sowohl auf makrosoziologischer als auch familiärer Ebene wird der Prozess der Sprachumstellung im Folgenden unter Bezugnahme auf Studien mit makrosoziologischem und familiärem Fokus diskutiert. Schließlich folgt eine Auseinandersetzung mit den linguistischen Konsequenzen der Sprachumstellung.

9.1. Formen und Verläufe der Sprachumstellung

Die Sprachumstellung kann in zwei verschiedenen Konstellationen (Riehl 2009) auftreten: mit oder ohne Sprachtod. Sprachtod liegt vor, wenn eine Sprache aufgegeben wird oder aus anderen Gründen verschwindet.

Von der Sprachumstellung mit Sprachtod werden vor allem kleine Sprachen betroffen, wie z. B. die kleinen Sprachen in Afrika. Mit dem Tod des letzten Sprechers verschwinden diese Sprachen von der Landkarte. Sprachwechsel kann aber auch ohne Sprachtod vorkommen. Das ist der Fall, wenn die Bewohner einer Sprachinsel zur Mehrheitssprache übergehen. Ihre Minderheitensprache verschwindet, aber diese Sprache wird noch in anderen Gebieten gesprochen. Dies betrifft zum Beispiel die deutsche Sprache in Chile, wo sie aufgegeben wurde, während Deutsch weiterhin in Deutschland, Österreich, der Schweiz und anderswo gesprochen wird. Schließlich kann der Sprachtod ohne Sprachumstellung auftreten. Das ist der Fall, wenn ein Volk ausgerottet wird oder durch eine Katastrophe ausstirbt. Letzteres war der Fall bei dem *Lower Chinook* im Nordwesten der USA. Die Sprecher dieser Sprache starben durch die von den Weißen eingeschleppten Krankheiten. (Thomason 2001: 235)

Nach Winford (2003:258) vollzieht sich die Sprachumstellung in fünf Stadien. Der Prozess beginnt damit, dass die Sprache in bestimmten Domänen aufgegeben wird, was den Verlust von stilistischen Varianten, die in diesen Domänen gebraucht werden, bewirkt.

There is a first stage of monolingualism in the AL [Ancestral Language, Anm. d. Verf.], followed by a period of growing bilingualism with the AL dominant. At this point, the AL is used in most kinds of in-group interaction, in domains like family, neighborhood, etc. The L2 is used for wider intergroup communication. Stage 3 is a period of continuing bilingualism during which more and more speakers adopt the L2 as their primary language [...]. The gradual breakdown of diglossia wherein the L2 intrudes more and more on the domains of AL, signals the beginning of complete shift. In the fourth stage, the members of the community display more limited knowledge and production of the AL. The final stage is the complete replacement of the AL by L2.

Diese fünf Stadien werden von Riehl (2009: 178) wie folgt zusammengefasst:

1. Monolingualismus in der L1.
2. Bilinguismus mit Dominanz der L1 in der Kommunikation innerhalb der eigenen Gruppe oder Gebrauch der L2 außerhalb der Gruppe.
3. Zunahme von Sprechern, die nur L2 benutzen, und allmählicher Zusammenbruch der Diglossie-Situation.
4. Verminderte Sprachkenntnisse und verminderte Verwendung von L1.
5. L1 wird völlig durch L2 ersetzt und hinterlässt nur noch Spuren in L2.

9.2. Sprachumstellung aus Makroperspektive

Viele Studien beschäftigen sich mit der Sprachumstellung aus Makroperspektive. Dabei zeigen die Forschungsarbeiten, wie der Sprachwechselprozess in der Gesellschaft vor sich geht. Im Folgenden werden einige von diesen Studien vorgestellt, es handelt sich um Gal (1979) und Kulick (1992).

9.2.1. Gal

Gal (1979) führte ihre Studie in Oberwart, einem kleinen Dorf an der österreichischen Grenze, durch. Als sie im Forschungsgebiet ankam, stellte sie fest, dass die Domänenanalyse alleine nicht ausreichen würde, die Sprachumstellung zu erklären:

A few weeks of observation in Oberwart made it clear that no simple rule would account for all choices between languages. Statements to the effect that one language is used at home and another in school-work-street would be too simplistic. (Gal 1979: 99)

Daher bediente sie sich zwei weiterer Untersuchungsmethoden. Bei teilnehmender Beobachtung machte sie Aufnahmen und beobachtete das alltägliche Sprachverhalten in Oberwart und im Rahmen der Interviews; in einer Stichprobe fragte sie nach der Bedeutung der Sprachwahl. Anhand der Interviews ermittelte sie die in der folgenden Tabelle 4 zusammengestellten Ergebnisse.

Speakers	Age of speaker	Interlocutors										
		God	Grandparents & their generation	Black-market client	Parents & their generation	Pals (kolégák), age-mate neighbors	Brothers & sisters	Spouse	Children & their generation	Government officials	Grandchildren & their generation	Doctor
A	14	H	GH		G	G	G			G		G
B	15	H	GH		G	G	G			G		G
C	17	H	GH		G	G	G			G		G
D	25	H	GH	GH	GH	G	G		G	G		G
E	27	H	H		GH	G	G			G		G
F	25	H	H		GH	G	G			G		G
G	42		H		GH	G	G		G			G
H	17	H	H		H	GH	G			G		G
I	20	H	H	H	H	GH	G		G			G
J	39	H	H		H	GH	GH			G		G
K	22	H	H		H	GH	GH			G		G
L	23	H	H		H	GH	H			G		G
M	40	H	H		H	GH			GH	G		G
N	52	H	H	H	GH	H			GH	G	G	G
O	62	H	H	H	H	H	H		GH	GH	G	G
P	40	H	H	H	H	H	H		GH	GH		G
Q	63	H	H		H	H	H		H	GH		G
R	64	H	H	H	H	H	H		H	GH		G
S	43	H	H		H	H	H		H	G		G
T	35	H	H	H	H	H	H		H	GH		G
U	41	H	H	H	H	H	H		H	GH		H
V	61	H	H		H	H	H		H	GH		G
W	54	H	H		H	H	H		H	H		G
X	50	H	H	H	H	H	H		H	H		G
Y	63	H	H	H	H	H	H		H	H	GH	G
Z	61	H	H		H	H	H		H	H	GH	G
A1	74	H	H		H	H	H		H	H	GH	H
B1	54	H	H		H	H	H		H	H	GH	H
C1	63	H	H	H	H	H	H		H	H	GH	H
D1	58	G	H		H	H	H		H	H		H
E1	64	H	H		H	H	H		H	H	H	H
F1	59	H	H	H	H	H	H		H	H	H	H

Tab. 4. Männliche und weibliche Sprachwahl in Oberwart

In dieser Tabelle steht G für Deutsch und H für Ungarisch. Gals wichtigster Befund ist die Tatsache, dass die Angehörigen der jüngeren Generation immer mehr Deutsch sprechen, im Gegensatz zu den Angehörigen der älteren Generation, was eindeutig auf Sprachumstellung hindeutet. Dieser Befund wurde durch teilnehmende Beobachtung bestätigt. Vor allem bei Frauen der jüngeren Generation findet Sprachumstellung statt. Dies liegt daran, dass viele junge Frauen die bäuerliche Lebensart ablehnen:

This greater rejection of Hungarian by youth women can be seen as the linguistic expression of their greater rejection of peasant life. Although there are some young men who, despite of the general preference for industrial and commercial employment, take over family farms, young women since World War II have consistently refused to do this when the choice has been open to them. Because a woman's life possibilities usually depend on whom she marries, many mothers warn their daughter not to marry peasant men. Young women themselves not only express disdain for "dirty" farm work, but reject peasants as husbands. (Gal 1979: 167).

Der Sozialaufstieg als Motivation für Sprachumstellung ist nicht nur in Oberwart feststellbar, sondern auch in Gapun, einem kleinen Dorf in Papua-Neuguinea, in dem Kulick (1992) den Sprachwechselprozess erforscht.

9.2.2. Kulick

Kulick (1992) erforscht den Sprachumstellungsprozess in dem kleinen und isolierten Dorf Gapun in Papua-Neuguinea. In diesem Dorf mit ungefähr 100 Einwohnern vollzog sich eine Sprachumstellung von Taiap, der Dorfsprache, zu Tok Pisin, einer der drei großen Amtssprachen des Landes. Der Autor stellte fest, dass nunmehr Kinder unter 10 nicht in der Lage waren, Taiap aktiv zu gebrauchen.

As for the children themselves, they are now growing up in a context in which their relationships with their friends and relatives become established and elaborated through the use of Tok Pisin. One can doubt whether these children will ever have any significant reason in the future to alter the linguistic basis of those relationships. (Kulick 1992: 266)

Folgende Merkmale des Sprachgebrauchs in Gapun hält Kulick für die Sprachumstellung erleichternde Faktoren:

- Muster von Code-Switching

Da Erwachsene häufiger zwischen die Sprachen wechseln, halten es die Kinder nicht für wichtig, Taiap zu lernen, denn sie brauchen es nicht, um zu verstehen, was Erwachsene sagen.

It [Code-Switching, Anm. d. Verf.] may also give rise to a situation in which children do not need to learn the vernacular in order to follow and understand the oral performance of adults, since things said in the vernacular are frequently repeated in the majority language. (Kulick 1992: 261)

- Sprachsozialisation durch ältere Geschwister

In Gapun kümmern sich nicht die Eltern um die Sprachsozialisation ihres Nachwuchses, sondern die älteren Geschwister. Diese sind aber keine Sprecher von Taiap und können den kleineren Kindern nur Tok Pisin, die von ihnen beherrschte Sprache, beibringen.

As a result, infants rapidly become socialized into hearing and responding to that language in their play and their interactions with their caregivers. A general point here is that in the socialization of their siblings, once language shift begins and monolingual children appear in the community, the shift will continue at an accelerated rate. (Kulick ebd.)

- Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit

In Gapun ist die Mehrsprachigkeit eher die Norm und die Bewohner sprechen die Sprache des jeweils anderen. Dies führt dazu, dass die Erwachsenen sich mit Kin-

dem eher in Tok Pisin unterhalten, wenn Letztere mit ihnen diese Sprache sprechen wollen, und dies wiederum beschleunigt die Sprachumstellung.

Also, in such communities a sociolinguistic norm of accommodating others in terms of language choice will affect the rate of shift, because it will influence caregivers to accommodate their children by speaking to them in the majority language, if the children address them in that language. (Kulick 1992: 261–262).

- Unfähigkeit, der Sprachumstellung entgegenzuwirken

Für Gapuner ist die Wissensaneignung ein individueller Prozess und die Norm bei ihnen ist, sich nicht in die Angelegenheiten anderer einzumischen. Dies führt dazu, dass Eltern nicht dem Sprachumstellungsprozess nicht aktiv entgegenwirken.

This kind of understanding of knowledge, especially when it is coupled with interpersonal norms of noninterference in affairs of others, will have decisive effects on the speed at which language shift, once begun, will progress. (Kulick 1992: 262)

- Positive Selbstdarstellung durch die Mehrheitssprache

Die Gapuner haben die Möglichkeit sich als *bus kanaka* (Bauerntölpel) oder als moderne Bürger von Papua-Neuguinea darzustellen. Die Selbstdarstellung als moderner Bürger ist nur durch den Gebrauch von Tok Pisin, der Mehrheitssprache, möglich und dies begünstigt die Sprachumstellung.

- Einstellung gegenüber dem Wechsel

Die Gapuner halten den Wechsel für wichtig und betrachten die bei ihnen sich vollziehende Sprachumstellung nicht negativ.

In a context like this, where change is interpreted as meaningful and is accepted and even anticipated, language shift, once under way, can take root and spread in fertile soil. The villagers' understanding of change in general shapes and constrains their understanding of linguistic change, making it difficult and incongruous for anyone in Gapun to view language change and the current shift to Tok Pisin in a predominantly negative light. In fact, such an opinion is never expressed in the village. Some villagers may occasionally find it annoying that their children or grandchildren don't speak the vernacular and perhaps can't even respond to a command in Taiap, but no one ever reifies language shift as an issue and talks about it as negative itself. (Kulick 1992: 264)

Die Sprachumstellung, die sich in der Gesellschaft vollzieht, ist sehr oft eine Folge der Sprachumstellung in den Familien. Die Familie ist nicht nur ein wichtiger Ort für den Spracherhalt, sondern auch für die Sprachumstellung.

9.3. Sprachumstellung in familiärer Domäne

In der Forschungsliteratur wird der Familie eine sehr bedeutsame Rolle bei der Spracherhaltung zuerkannt (Haugen 1973: 63–64; Bettoni 1981; Clyne 1967). In der

familiären Domäne vollzieht sich aber häufiger Sprachumstellung als Spracherhalt und manchmal nicht nur wegen fehlender Spracherhaltsmaßnahmen, sondern wegen des Scheiterns von den Erhaltungsbemühungen. Exogamie, Geschwistereffekt und erfolglose Vermittlung von Herkunftssprachen gehören zu den wichtigsten Auslösern der Sprachumstellung in der familiären Domäne.

9.3.1. Exogamie

Eine weit verbreitete Erklärung für Sprachumstellung in der zweisprachigen Familie ist die Intermarriage-Hypothese. Nach dieser Hypothese dominiert die Sprache des Einheimischen in Ehen zwischen einem Immigranten/einer Immigrantin und einem oder einer Einheimischen, so dass die Minderheitensprache verdrängt wird. Diese These wird durch die Studie von Clyne bestätigt. Clyne zeigt, dass „for all groups there is a considerably higher shift for those descended from exogamous marriages than those from endogamous ones.“ (Clyne 2003: 28) Die höchsten Umstellungsrate zeigen die Nachkommen niederländisch-englischer Mischpartnerschaften (96,5 %), maltesisch-englischer Mischpartnerschaften (92,9 %), deutsch-englischer Mischpartnerschaften (92 %) und österreichisch-englischer Mischpartnerschaften (91,1 %). Die Werte bei den endogamen Partnerschaften hingegen liegen deutlich niedriger: 91,1 % für Niederländer, 70 % für Malteser, 77,6 % für Deutsche und 80 % für Österreicher. Dass die Umstellungsraten bei den oben aufgeführten Gruppen besonders hoch sind, ist darauf zurückzuführen, dass sie im Allgemeinen über sehr gute Englischkenntnisse verfügen. Aber auch bei Migrantengruppen, die traditionell eine sehr niedrige Umstellungsrate aufweisen, erhöht Exogamie diese Rate. Dies ist bei Türken (5 % endogam und 46,6 % exogam), Japanern (5,4 % endogam und 68,8 % exogam) und Koreanern (5,4% endogam und 61,5 % exogam) der Fall (Clyne 2003: 27–28).

Piller (2002) warnt jedoch davor, Sprachumstellung immer durch Exogamie zu erklären. Sie bestreitet die Brauchbarkeit der Intermarriage-These im Sprachumstellungsprozess im Allgemeinen und zeigt, dass Exogamie oft eine Folge von Sprachumstellung ist. Es finde zunächst eine Sprachumstellung statt und dann erst eine exogame Heirat. Drei Beispiele führt sie zur Unterstützung ihres Standpunktes auf. Erstens erwähnt sie die Forschungsergebnisse eines kanadischen Forschers, Castonguay, der herausgefunden hat, dass die Sprachumstellung von Französisch zu Englisch als Familiensprache zwischen 1971 und 1976 leicht gestiegen war.

When the researcher compared the 1971 and 1976 census figures, he found that the shift from French as mother tongue to English as home language had slightly increased during that period. However over the same period, the rate of exogamy had slightly dropped. In each age group and in each province, the number of French speakers who had switched to English was higher than the rate of inter-marriage. (Piller 2002: 25)

Das zweite Beispiel stammt aus einem im Vorfeld zu der berühmten Studie von Gal (1979) publizierten Artikel (1978), in dem nachgewiesen wird, dass junge Frauen in der erstmals ungarischsprachigen Enklave Oberwart in Österreich eine bewusste Sprachabwahl des Ungarischen vollziehen, um sich der schwierigen Lebensart als Bäuerin zu entziehen und eine leichtere Arbeit in der deutschsprachigen lokalen Industrie zu erhalten. Dabei hofften sie, einen deutschsprachigen Fabrikarbeiter anstatt eines ungarischen Bauerns zu heiraten. Das dritte und letzte Beispiel betrifft die Sprachabwahl der Bretonen. Wie die jungen Frauen in Oberwart wählten die bretonischen jungen Frauen bewusst die französische Sprache und verließen das bretonische Land in Scharen, weshalb die bretonischen Männer keine ortsansässigen Frauen mehr finden konnten, wie McDonald (1994: 100)¹⁵ berichtet.

9.3.2. Geschwistereffekt

Schon in der Psychologie wird festgestellt, dass die Kommunikationsstrukturen in der Familie je nach Position des Kindes in der Geschwisterfolge unterschiedlich verlaufen. In der Regel erhalten die Erstgeborenen von Eltern mehr Aufmerksamkeit und sprachliche Zuwendung als später Geborene (Stern/Stern 1907). Diese Erscheinung tritt auch bei Migrantenfamilien auf und laut Fishman lernen deshalb die Erstgeborenen die Einwanderersprache besser als die Nachgeborenen. Sich Stern/Stern (1907) anschließend, weisen auch Barton/Tomasello (1994) nach, dass die Aufmerksamkeit der Eltern gegenüber Zweitgeborenen meist generell nachlässt und damit auch gleichzeitig die sprachliche Zuwendung.

In mehreren Einwanderergruppen wird der Geschwistereffekt bestätigt. Manaster et al. (1998) untersuchen die Rolle der Geburtenfolge bei der Akkulturation japanischer Amerikaner. Bei den japanischen Amerikanern gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für jede Generation. *Issei* bedeutet wörtlich „erste Generation“ und sowohl in Nord- als auch in Südamerika wird es verwendet, um Japaner zu bezeichnen, die vor

¹⁵ McDonald (1994: 26) erwähnt ebenfalls den Fall einer Frau, die sich – aufgrund ihres New-Age-Mystizismus und damit verbundener Anschauungen – im Gegensatz zu den bretonischen Frauen dafür entscheidet, einen bretonischen Mann zu heiraten und Bretonisch zu lernen.

dem „Immigration Act“ von 1924 in die USA eingewandert sind. *Nisei* bedeutet wörtlich „zweite Generation“ und *Sansei* „dritte Generation“. Generell sprechen die *Issei* und viele *Nisei* Japanisch und Englisch, während die folgende Generation in der Regel Englisch als Erstsprache spricht. Von der Studie ausgeschlossen waren die Japaner in Hawaii¹⁶, wo ungefähr ein Fünftel der Bevölkerung japanischstämmig ist. In der Studie wurde bestätigt, dass die Erstgeborenen ihre Herkunftsidentität bewahren und sich weniger an die dominante Kultur anpassen als die Nachgeborenen. Die *Issei*-Erstgeborenen wohnten eher in rein japanischen Vierteln, sprachen und lernten eher Japanisch, hatten stärker ausgeprägte japanische Werte, insbesondere solche in Bezug auf die Familie, und tendieren eher dazu, Buddhisten oder Schintoisten zu werden. Damit sind sie weniger assimiliert als die Nachgeborenen.

William/Riley (2001) berichten von einer Familie in Vermont mit 13 Kindern, in der sich innerhalb einer einzigen Generation eine Sprachumstellung von Zweisprachigkeit und dialektaler Diglossie zur Einsprachigkeit vollzog. Von Sprachumstellung betroffen waren nur die jüngsten Geschwister, die nur Englisch sprachen und nur ein wenig Französisch verstanden. Die älteren Geschwister, damals zwischen 45 und 69 Jahre alt, waren noch voll zweisprachig und sprachen zusätzlich zu Französisch und Englisch noch einen französischen Dialekt.

Pyke (2005) setzt sich mit erwachsenen Nachkommen koreanischer und vietnamesischer Immigranten in 32 Interviews auseinander und aus seiner Arbeit geht hervor, dass die älteren Geschwister enger an die traditionellen kulturellen Werte gebunden sind als die jüngeren Geschwister, die die Erstgeborenen als Verräter betrachten, weil sie sich immer auf die Seite der Eltern stellen. Die Erstgeborenen betrachten dagegen ihre assimilierten jüngeren Geschwister als „schwarze Schafe“, weil sie traditionelle kulturelle Praktiken und die Rolle der Eltern als Vorbild in Frage stellen.

Die Anwesenheit von Geschwistern in Familien beschleunigt auch den Sprachwechsel. Clyne (1967) sieht die Differenz zwischen kinderreichen Familien und Familien mit nur einem Kind darin, dass sich in kindereichen Familien Sprachwechsel schneller vollzieht, weil die Kinder untereinander die Mehrheitssprache (in Fall der Studie Englisch) sprechen.

¹⁶ Dort gibt es übrigens auch eine japanische Beschriftung von Straßenschildern, viele japanische Zeitungen und Magazine. Ferner dient Japanisch auch als Unterrichtssprache.

9.3.3. Vermittlung von Herkunftssprachen

Garcia (2003) weist der Vermittlung von Herkunftssprachen an Kinder in der Familie eine bedeutsame Rolle in der Spracherhaltung zu. In bilingualen Familien werden den Kindern die Herkunftssprachen jedoch häufig nicht weitergegeben. Die Eltern geben dafür unterschiedliche Gründe an. Lambert (2008: 221 f.) unterscheidet neben die Unfähigkeit, die Sprache zu vermitteln, sechs weitere Gründe, warum Eltern in deutschsprachigen Familien in Australien die Herkunftssprache nicht an die Kinder weitergeben. Nur einer von diesen Gründen bezieht sich auf das Kind, und zwar die Angst der Eltern vor den psychologischen Folgen des Versuchs, dem Kind eine zweite Sprache beizubringen. Alle anderen Gründe sind elternzentriert: mangelndes Interesse an Sprachen, eine negative Einstellung gegenüber der deutschen Sprache, die Befürchtung möglicher familiärer Disharmonie, die Schwierigkeit, sich abzugewöhnen, Englisch zu sprechen, und bescheidene Deutschkenntnisse. Neben der Weigerung, die Herkunftssprache an die Kinder weiterzugeben, gibt es in zur Weitergabe bereiten Familien auch das Scheitern des Versuchs einer Vermittlung der Herkunftssprache. Dieser Misserfolg ist auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen. So fassen die Eltern den Beschluss, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen, aus Gründen, die die Kinder oft nicht als gültig akzeptieren. Dass Bilingualität im heutigen Europa eine wichtige Voraussetzung für sozialen Aufstieg sein kann, wird von den Kindern ignoriert. Wichtig für sie ist eher, sich in die Welt ihrer Spielgefährten zu integrieren, in der sie einen Großteil ihrer Zeit verbringen, und als gleichwertige Spielpartner anerkannt zu werden (Lippert 2010: 289). Daher kommt es häufig vor, dass Kinder die Herkunftssprachen zurückweisen. Die Ursachen von Sprachverweigerung sind emotionaler, sozialer und linguistischer Natur. Zu den emotionalen Faktoren zählt eine gestörte affektive Bindung der Kinder zu einem Elternteil in gemischtsprachigen Familien, was eine Ablehnung von dessen Sprache zur Folge haben kann. Dazu kommt, dass die negative Einstellung der Umgebung und die Unsicherheit der Eltern sich negativ auf die Bereitschaft der Kinder zum Erwerb der Herkunftssprache auswirken können, wenn diese die Unsicherheit erkennen und negative Einstellungen übernehmen. Als Folge verweigern sie die Sprache (Aleemi 1991:49). Soziale Auslöser von Sprachverweigerung sind schon das bereits behandelte niedrige Sozialprestige einer Sprache. In dem Sozialkonformismus in einer einsprachigen Umgebung sehen Jonekeit/Kiehlhöfer (1983: 63) einen weiteren Grund, warum Kinder die Herkunftssprachen oft verweigern. In einer monolingualen Umgebung, in der die Ein-

sprachigkeit als Norm vorgegeben wird, fühlen sich die Kinder „andersartig“ und deshalb lehnen sie ihre „andere“ Sprache ab. Psychologische und emotionale Gründe für die Sprachablehnung kommen erfahrungsgemäß ebenfalls, aber sehr selten vor. Die häufigste Ursache für die bewusste Ablehnung einer Sprache ist linguistischer Art. Nach Jonekeit/Kiehlföfer (1983: 63) gibt es in der Sprachbeherrschung eine Schwelle, deren Unterschreitung eine sehr große Sprachnot bei den Kindern mit sich bringt. Die schwache Ausprägung der Sprache hängt von Faktoren wie seltener Übung und fehlender Motivation ab. Liegt diese Art von Sprachvermeidung vor, wird die Bereitschaft zum Erwerb der Herkunftssprache am sinnvollsten durch eine gezielte und intensive Förderung erhöht.

9.4. Zwischenbilanz

Es wurde in dem ersten Teil dieser Arbeit gezeigt, dass Mehrsprachigkeit, funktional definiert, mehrere Erscheinungsformen haben kann. Sie bedingt den Sprachkontakt, der sich in Transfererscheinungen und Code-Switching manifestiert. Mehrsprachigkeit ist ebenfalls Folge eines Aneignungsprozesses, der schon sehr früh anfangen kann. Wenn zwei Sprachen bereits bald nach der Geburt erworben werden, spricht man von bilingualem Erstspracherwerb. Wird dagegen eine zweite Sprache erst nach dem dritten (McLaughling 1978) oder vierten (Genesee, 2009) Lebensjahr erworben, ist von kindlichem Zweitspracherwerb die Rede. Sowohl bei bilinguaalem Erstspracherwerb als auch bei kindlicher Zweisprachigkeit wird festgestellt, dass die Sprachaneignung bilingualer Kinder derjenigen monolingualer Kinder meist ähnelt. Danach wurde das in mehrsprachigen Umgebungen wichtige Sprachprestige dargestellt, wobei zwischen zwei Typen von Prestige, dem offenen und dem verdeckten Prestige, unterschieden wurde. Anschließend wurde der Forschungsstand zur Kommunikation in mehrsprachigen Familien dargestellt. Dabei wurden sowohl gemischtsprachige Familien als auch monolinguale Familien in anderssprachiger Umgebung diskutiert und es wurde die Sprachverwendung von Geschwistern in bilingualen Familien behandelt. Die Sprachverwendung innerhalb der bilingualen Familien ist ein Ergebnis von Spracherziehungsstrategien. Die Arbeit ging auf die Strategien, die Umsetzung dieser Strategien durch die Familien und die Probleme ein, die bilinguale Familien bei der Anwendung der Strategien konfrontieren. In dem folgenden Kapitel wurde der Spracherhalt dargestellt. Dabei wurden die verschiedenen Faktoren für Spracherhalt aufgeführt. Dann wurden Modelle zur Erklärung von Spracherhalt sowie die

Spracherhaltungsmaßnahmen in mehrsprachigen Familien untersucht. Wenn in mehrsprachigen Umgebungen die Minderheitensprache nicht mehr benutzt wird, folgt daraus die Sprachumstellung, die im folgenden Kapitel dargestellt wurde. Dabei fokussierte ich die Formen und Verläufe von Sprachumstellung, stellte Studien über die Sprachumstellung vor und stellte schließlich die Sprachumstellung in mehrsprachigen Familien dar.

Die nächsten Kapitel dieser Arbeit präsentieren das Design und die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Mehrsprachigkeit in kamerunischen Familien in Deutschland. Es wird die familiäre Kommunikation, die Spracherziehung, der Sprachstand der Kinder, die Spracherhaltungsmaßnahmen der Familien sowie die Sprachumstellung dargestellt.

10. Untersuchungsdesign

Im Folgenden sollen zunächst die Untersuchungsmethoden dargestellt werden, nämlich das qualitative Interview, das mit Eltern durchgeführt wurde, die teilnehmende Beobachtung, die mir erlaubte, die Aussagen der Eltern zu überprüfen, und schließlich ein Sprachtest, mit dem ich den Sprachstand der Kinder in den ihnen beigebrachten Sprachen überprüfte.

10.1. Qualitatives Interview

Das qualitative Interview bietet die Möglichkeit einer vielschichtigen Exploration des Forschungsthemas. Im Vergleich zum standardisierten Interview zeichnet sich das qualitative Interview durch eine größere Flexibilität aus. Der Forscher benutzt keinen streng formalisierten Fragebogen mit vorgegebenen Antwort-Kategorien, sondern orientiert sich an einem Themenkatalog, der Leitfragen enthält. Der Interviewer hat die Möglichkeit, die Fragen situationsangemessen zu formulieren und sie in beliebiger Ordnung zu stellen. Dies hat mir erlaubt, die Fragen über die Sozialdaten der Probanden am Ende des Interviews zu stellen, wenn ein gewisses Vertrauen und schon entstanden und die Situation entspannt war, denn Kameruner sprechen nur ungern über ihre Privatsphäre. Es kommt aber sehr häufig vor, dass die Antworten der Versuchspersonen nicht mit ihrem Sprachverhalten übereinstimmen, wie Codó (2008: 161) feststellt.

It must be pointed out that, although useful in its own terms, declarative data can never be employed as a substitute for data on speakers' actual linguistic behavior. Self- or other-reports of bilingual language practice may not match with the observed conduct, since many phenomena related to performance, like Code-switching, operate on a subconscious level. Mismatches can also have a language ideological component. Speakers of varieties with low social prestige may want to claim that they do not use them, though in fact they do.

Einige Versuchspersonen aus dem englischsprachigen Raum Kameruns tendieren dazu, nicht anzugeben, dass sie in ihrer Kindheit auch Pidgin-English (in diesem Fall die Sprachvarietät mit niedrigem Sozialprestige) erlernt und gesprochen haben. Deswegen habe ich sie immer gezielt danach gefragt.

Aufgrund der Tatsache, dass die Probandenaussagen manchmal der Realität nicht entsprechen, wurde eine weitere Methode der Datengewinnung angewandt, und zwar die Teilnehmende Beobachtung, die laut Becker/Wax (1972) zusammen mit anderen Verfahren eingesetzt wird.

The social scientist making a case study of a community or organization typically makes use of the method of the participant observation in one of its many variations, often in connection with other more structured methods such as interviewing. (Becker/Wax 1972: 232)

10.2. Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist meiner Meinung nach neben den Interviews das beste Verfahren, Daten über das Sprachverhalten in den untersuchten Familien zu erheben. Unter Teilnehmender Beobachtung versteht man eine Art von Erhebung, in der die forschende Person über einen längeren Zeitraum hinweg an der Alltagswelt der beobachteten Gruppe teilnimmt. Becker/Wax (1972: 238) betrachten sie als geeignet „for those forms of research in which the investigator devotes himself to attaining some kind of membership in or close attachment to an alien or exotic group that he wishes to study.“ Im Rahmen einer Untersuchung in mehrsprachigen Familien würde die Ausübung einer Tätigkeit als Haushaltshilfe oder Nachhilfelehrer der forschenden Person die Möglichkeit geben, wertvolle Beobachtungen in den Familien durchzuführen. Die Teilnehmende Beobachtung erlaubte mir, die Aussagen der Eltern in den Interviews zu bestätigen, zu ergänzen oder zu widerlegen, zumal die Erhebung in einer Gruppe vorgenommen wird, die verschiedene Sprachen mit unterschiedlichem Prestige spricht, und wie bereits zahlreiche Studien ergeben haben, dies dazu führt, dass, dass mehrsprachige Personen oft verheimlichen, dass sie die Sprache mit verdecktem Prestige sprechen. Beispielsweise gibt die Probandin der Familie 2 an, mit ihrem Mann und ihren Kindern Englisch zu sprechen. In einer Konversation in der Küche konnte ich feststellen, dass sie mit ihrem Mann ausschließlich Pidgin-English und mit dem Kind ausschließlich Englisch sprach. Die aus dieser Beobachtung gewonnenen Daten erweiterten die Angabe der Probandin, mit ihrem Mann Englisch zu sprechen, und bestätigten ihre Angabe, mit den Kindern Englisch zu sprechen. Nicht nur in ihrem Zuhause wurden die Familien beobachtet, sondern auch an verschiedenen öffentlichen Orten. Als Mitglied der kamerunischen Diaspora in Deutschland hatte ich die Möglichkeit, mit meinen Probanden an Veranstaltungen für Kameruner in Köln teilzunehmen. Einige Familien waren sogar erst dann bereit, an der Studie teilzunehmen, als sie feststellten, dass ich in den Tätigkeiten des Verbandes der am Rhein lebenden Kameruner sehr engagiert war. Und da „the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they

are not being systematically observed“ (Labov 1972:209), wurden die Befragten nicht darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie beobachtet wurden.¹⁷

10.3. Sprachtest

Zur Überprüfung des Sprachstands der Kinder aus den untersuchten Familien wurde ein Sprachtest entwickelt. Genauer untersucht wurde sowohl die aktive als auch die passive Kompetenz der Kinder in den Sprachen, mit denen sie konfrontiert werden, nämlich Deutsch und Englisch für die Kinder in Familien aus dem englischsprachigen Raum Kameruns und Deutsch und Französisch für die Kinder in Familien aus dem französischsprachigen Raum des Landes. Der Test besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden die Kinder zur Überprüfung der aktiven Kompetenz in den beiden Sprachen aufgefordert, eine Bildgeschichte in Deutsch und Englisch bzw. Französisch zu versprachlichen. Die Geschichte besteht aus sechs Bildern, die zeigen, wie ein Vater mit seinem Sohn einen Schlitten baut und die beiden damit fahren, bis er zerbricht. Anschließend bauen sie aus den Teilen des zerbrochenen Schlittens ein Vogelhaus, das sie in den Garten stellen, und schauen vom Fenster aus, wie die Vögel in das Vogelhaus kommen, um das Futter zu fressen. Der zweite Teil des Tests beschäftigt sich mit dem Grammatikalitätsurteil der Kinder. Sie werden aufgefordert zu entscheiden, ob 15 deutsche Sätze und 15 Sätze auf Englisch bzw. auf Französisch grammatikalisch korrekt sind oder nicht. Die Sätze auf Deutsch betreffen die folgenden grammatischen Schwerpunkte: Wortstellung, Hilfsverben, Kasus und Nebensatz. Danach werden französische Sätze mit folgenden grammatischen Schwerpunkten präsentiert: Pluralbildung, Relativpronomen, Artikel, Gerundium, Steigerung und schließlich der Konditional. Die Sätze auf Englisch erfassen zusätzlich zu den Schwerpunkten deutscher Sätze den Artikel, die Präpositionen, die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Distribution der Adverbien sowie das Präteritum.

10.4. Interviewdurchführung

Der Interviewleitfaden wurde von mir eigens für die Untersuchung konzipiert, stützt sich aber auf einen Fragebogen von Berend/Riehl (2008) über Form und Gebrauch des Deutschen in Mittel- und Osteuropa. Die Interviews dauerten durchschnittlich zwischen 20 und 30 Minuten, weil die Probanden keine zungenfertigen Sprecher waren und keine wortreichen Antworten auf die ihnen gestellten Fragen gaben. Alle In-

¹⁷ Wenn die Beobachtung der Probanden vor ihnen verheimlicht wird, können ethische Probleme resultieren, wie eine Verletzung der Privatsphäre. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit die Anonymität der Probanden sichergestellt.

terviews außer einem wurden in den Familienwohnungen der Probanden vorgenommen. Die Interviews wurden mit einem MP3-Player aufgenommen und anschließend in einen orthographisch normalen Text transkribiert. Die Fragen bezogen sich auf die folgenden Schwerpunkte:

- Sprachgebrauch und Sprachwahl
- Spracherziehung
- Spracheinstellung
- Sprachkompetenz

10.5. Probanden

In jeder Familie wurde ein Interview mit einem Elternteil geführt. In manchen Fällen wurde auch der Partner befragt, wenn er abkömmlich war, und in anderen Familien der Elternteil, die der deutschen Sprache mächtig war. Die Interviews fanden in der Wohnung der Befragten statt. Dies bot mir die Möglichkeit, direkte Beobachtungen im Familienkreis vorzunehmen, insbesondere weil ich immer eine Stunde oder dreißig Minuten vor dem Beginn der Befragung ankam, um genug Zeit für diese Beobachtung zu haben. Der reservierte Familienvater in der elften Familie erlaubte mir keinen Hausbesuch. Deswegen fand die Befragung in der Nähe der Universität zu Köln statt, wo er mit seinen beiden Söhnen Fußball spielt. Was er über seinen Sprachgebrauch mit seinen Kindern behauptete, wurde durch meine Beobachtung seiner Interaktion mit den Söhnen bestätigt. Insgesamt wurden 21 Elternteile befragt. Dabei wurden die beiden Sprachräume Kameruns beachtet, indem 10 Familien aus jedem Sprachraum ausgewählt wurden. In Familie 1 waren beide Elternteile bei dem Interview anwesend und nahmen daran teil. Das Berufs- und Bildungsprofil der Probanden entspricht der typischen Eigenschaft der kamerunischen Diasporagemeinschaft in Deutschland als gut ausgebildete Migranten (Schmelz 2008). Mit nur zwei Ausnahmen haben die Probanden ein Abitur. Das Alter der Probanden liegt zwischen 28 und 46 Jahren. Die folgende Tabelle enthält eine Liste aller Probanden mit ihrem Alter und ihren Schulabschlüssen und Berufen.

Familie	Probanden	Alter	Schulabschluss	Beruf
F1	EM MA	46 42	Abitur Mittlere Reife	Handelsmakler a. D. Hausfrau
F2	RA	31		Hausfrau
F3	GE	41	Dipl.-Ing.	Ingenieur
F4	YA	33	Dipl.-Ing.	Ingenieur
F5	LA	32	Dipl.-Chem.	Chemikerin
F6	AL	40	Dipl.-Betriebswirt	Kaufmann
F7	MB	29	Fachabitur	Erzieherin
F8	SO	40	Dipl.-Chem.	Krankenschwester
F9	BO	42	M. A.	Doktorand
F10	CY		MBA	Kaufmann
F11	JU	29	Abitur	Studentin
F12	Tho	43	Fachabitur	Kellner
F13	JI	39	Dipl.-Ing.	Ingenieur
F14	AD	28	Abitur	Hausfrau
F15	JO	30	Abitur	Studierende
F16	EG	33	ohne Abschluss	Schweißer
F17	CK	38	Dipl.-Ing.	Ingenieur
F18	MU	39	Dipl.-Med.	Arzt
F19	NK	32	Master	Ingenieur
F20	Adw	28	Abitur	Auszubildende Krankenschwester

Tab.5: Probandenliste

11. Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel wird der Umgang der Familienmitglieder mit ihren verschiedenen Sprachen dargestellt. Bei den Eltern wird nicht nur erforscht, wie sie in der familiären Domäne sprechen, sondern auch in anderen Domänen. Es wird auch untersucht, in welcher Sprache sie bestimmte Aktivitäten ausführen, wie das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften oder die Benutzung des Internets. Die Untersuchung des Sprachverhaltens der Eltern endet mit einer Darstellung ihrer Spracheinstellungen und -kompetenzen. Darauf folgt die Darstellung von einigen außersprachlichen Faktoren, die die Sprachverwendung in den untersuchten Familien beeinflussen. Anschließend wird das spracherzieherische Verhalten der Eltern untersucht. Es soll gezeigt werden, welche Sprache/Sprachen den Kindern mit welchen Methoden beigebracht wird/werden. Danach gehe ich auf den Sprachstand der Kinder ein, wobei gezeigt wird, wie sie im Sprachtest und bei der Versprachlichung der Bildergeschichte abgeschnitten haben. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit Sprachmanagement in den untersuchten Familien und abschließend wird gezeigt, ob die oben dargestellten Ergebnisse als Hinweis für auf Spracherhalt oder Sprachumstellung zu deuten sind.

11.1. Sprachgebrauch in den Familien

Alle untersuchten Familien ist die Abwesenheit einer einheitlichen Familiensprache gemein. Unter Familiensprache verstehe ich die Sprache, die in der Anwesenheit aller Familienmitglieder benutzt wird. Die Eltern und die Kinder in der untersuchten Gruppe sprechen unterschiedliche Sprachen. Die Eltern sprechen untereinander hauptsächlich die Herkunftssprache(n). In der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern setzen sich die Kinder durch, indem sie die Eltern dazu bringen, ins Deutsche zu wechseln.

11.1.1. Elternsprache

Es wird im folgenden Teilkapitel zunächst der Sprachgebrauch der Eltern in den Familien dargestellt. Das darauf folgende Teilkapitel beschäftigt sich mit dem Sprachgebrauch der Eltern in anderen Domänen. Dann folgt die Sprachverwendung der Elternteile bei verschiedenen Aktivitäten wie dem Lesen von Zeitungen und Zeitschriften, dem Rechnen und Zählen usw. Dieses Teilkapitel endet mit der Darstellung von Spracheinstellung und -kompetenz der Eltern.

11.1.1.1. Sprachgebrauch der Eltern in den Familien

In der mündlichen Interaktion zwischen den Eltern wird/werden nur die Herkunftssprache(n) verwendet. In keiner Familie wird Deutsch zwischen den Eheleuten gebraucht. 4 Probanden geben an, dass sie mit ihrem Partner nur Französisch sprechen. Es handelt sich um Familien 3, 4, 9 und 11 (Vgl. Anhang für die Numerierung der Familien). In den meisten Fällen wird ausschließlich Französisch gesprochen, weil die Elternteile Sprecher unterschiedlicher kamerunischer Sprachen sind. 4 weitere Familien aus dem französischsprachigen Raum Kameruns verwenden neben der derzeitigen Amtssprache und ehemaligen Kolonialsprache ebenfalls eine kamerunische Sprache. Dies ist Bassa in Familie 1, Fêfê in den Familien 6 und 14 und Yemba in Familie 8.

Die Teilnehmer aus dem englischsprachigen Teil Kameruns sprechen mit ihren Ehepartnern meist Pidgin-English. Das ist der Fall bei der Hälfte der Familien aus diesem Sprachraum, und zwar bei den Elternteilen in Familien 5, 13, 17, 18 und 19. Die Eheleute in Familien 17 und 18 sprechen untereinander neben Pidgin-English auch Englisch, das zwischen den drei Ehepartnern in Familien 20, 15 und 2 als einzige Sprache verwendet wird. Familie 16 ist die einzige Familie, in der die Eltern miteinander ausschließlich eine kamerunische Sprache sprechen, und zwar Bali. In Familie 12 wird neben Englisch auch eine kamerunische Sprache verwendet, und zwar Mungaka.

In der folgenden Tabelle 6 wird der Sprachgebrauch zwischen den Eltern in den untersuchten Familien zusammenfassend dargestellt.

Familien	Elternprache(n)
F1	Französisch, Bassa
F2	Englisch
F3	Französisch
F4	Französisch
F5	Pidgin-English
F6	Fêfê, Französisch
F7	Französisch
F8	Französisch, Yemba
F9	Französisch
F10	Französisch
F11	Französisch
F12	Mungaka, Englisch
F13	Pidgin-English
F14	Fêfê, Französisch
F15	Englisch
F16	Mungaka
F17	Pidgin-English, Englisch
F18	Pidgin-English, Englisch
F19	Pidgin-English
F20	Englisch

Tab.6: Elternsprache in den Familien

11.1.1.2. Sprachgebrauch in anderen Domänen

Die typische Sprache für die Domäne *Arbeit* ist Deutsch. Daneben ist auch die Verwendung von Englisch bei einigen Probanden anzutreffen. Nur zwei Probanden aus dem französischsprachigen Raum Kameruns geben an, in der Domäne *Arbeit* Französisch zu verwenden. In der Domäne *Freundschaften* ist die Hauptsprache bei den Frankofonen Französisch und bei den Anglofonen Pidgin-English. Alltagssprache bei den Kamerunern im englischsprachigen Raum in Kamerun ist in der Tat Pidgin-English. Die Anglofonen wiederholen diesen Trend in Deutschland. In informellen Kontexten, z.B. auf Partys, konnte ich feststellen, dass alle untereinander nur Pidgin-English sprechen. Deutsch ist die dominierende Sprache in der Domäne *Schule*, weil die Eltern dort mit deutschsprachigem Personal zu tun haben. Die Ausnahme bei JO lässt sich damit erklären, dass der Studiengang, den er besucht, auf Englisch angeboten wird.

Probanden	Domäne			
	Familie	Arbeit	Freundschaften	Schule
LA	Pidgin-English, Englisch	Deutsch	Französisch	Deutsch
MB	Duala, Französisch	Deutsch	Französisch	Deutsch
AD	Fêfê, Französisch		Deutsch, Französisch	
RA	Englisch, Deutsch, Französisch, Pidgin-English		Englisch, Pidgin-English, Französisch	
JI	Mbem, Pidgin-English	Deutsch	Pidgin-English, Französisch	
GE	Ghom'ala, Französisch, Deutsch	Deutsch, Französisch, Deutsch	Deutsch, Französisch	
Tho	Mungaka, Englisch, Deutsch	Deutsch	Französisch, Deutsch, Englisch	
YA	Medumba, Französisch, Deutsch	Französisch, Deutsch	Medumba, Französisch	
NK	Pidgin-English,	Englisch	Französisch	
MU	Pidgin-English, Englisch	Englisch	Mungaka, Pidgin-English, Englisch	
AL	Fêfê, Deutsch, Französisch	Englisch	Englisch, Französisch	
JU	Yemba, Deutsch, Französisch	Deutsch	Französisch	Deutsch
CK	Pidgin-English, Französisch	Deutsch, Englisch	Deutsch, Französisch, Englisch	
JO	Englisch, Medumba		Pidgin-English, Medumba, Französisch	Englisch
ADW	Englisch		Pidgin-English, Deutsch	
BO	Ghom'ala, Französisch	Englisch, Deutsch	Französisch, Französisch, Englisch	
SO	Yemba, Französisch, Deutsch	Deutsch	Französisch	
EM	Bassa, Französisch	Deutsch	Bassa, Französisch	
CY	Bulu, Französisch, Deutsch	Englisch, Deutsch	Französisch, Englisch, Französisch	
EG	Pidgin-English, Englisch, Motu	Deutsch, Englisch	Pidgin-Englisch	

Tab.7: Sprachgebrauch in unterschiedlichen Domänen

11.1.1.3. Sprachwahl für Zeitungen und Zeitschriften

In Bezug auf das Lesen von Zeitungen und Zeitschriften wird festgestellt, dass die Mehrheit der Eltern (35 %) drei Sprachen, Englisch, Französisch und Deutsch, verwenden. Es handelt sich um 5 Eltern aus dem französischsprachigen Raum Kameruns und 2 aus dem englischsprachigen Raum. Die zweite Position belegen diejenigen, die Zeitungen und Zeitschriften nur auf Deutsch lesen. Dies sind 30 % der Probanden. Es gibt unter ihnen soviel Frankofone wie Anglofone, je 3 Elternteile aus jedem Sprachraum. Schließlich lesen 20 % der Probanden Zeitungen und Zeitschriften auf Deutsch und Englisch und 10 % ausschließlich auf Französisch. Ein Proband erklärt, all seine Informationen nur aus dem Internet zu beziehen und liest daher weder der Print-Zeitungen noch Print-Zeitschriften.

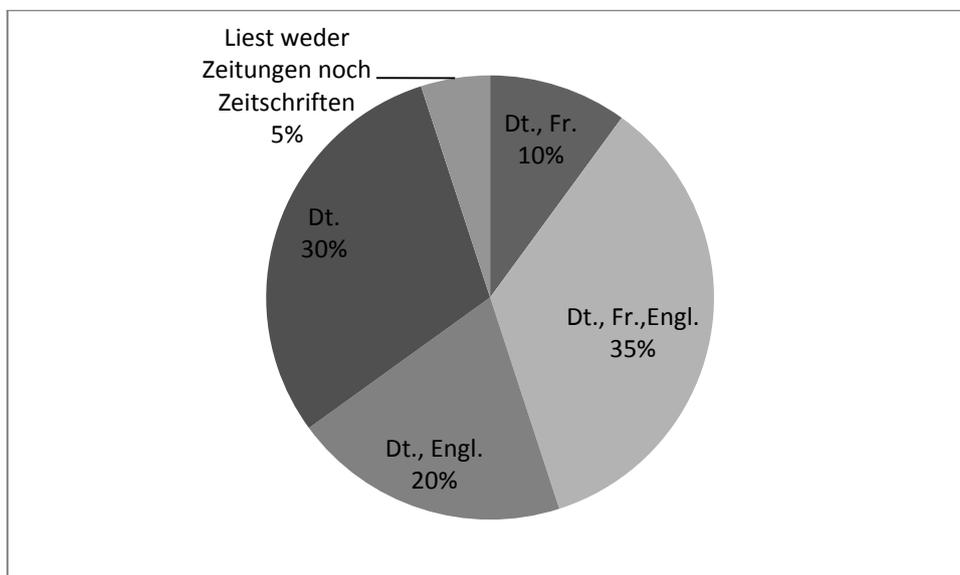


Abb. 4: Sprachwahl beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften

11.1.1.4. Sprachwahl für Bücher

Die dominierende Sprache beim Lesen von Büchern durch die Probanden ist Deutsch. Zirka 80 % der Probanden lesen Bücher in dieser Sprache. 30 % der Probanden lesen Bücher auf Deutsch, Englisch und Französisch. Ebenfalls 30 % der Probanden lesen neben deutschen Büchern nur Bücher auf Englisch. Englisch ist die zweitmeistbenutzte Sprache beim Lesen von Büchern: 70 % der Probanden lesen Bücher in dieser Sprache. Mehr Probanden aus dem französischsprachigen Raum Kameruns lesen Bücher in Englisch als Anglofone Bücher auf Französisch lesen. 5 frankofonen Englisch-Lesern steht 1 anglofoner Französisch-Leser gegenüber.

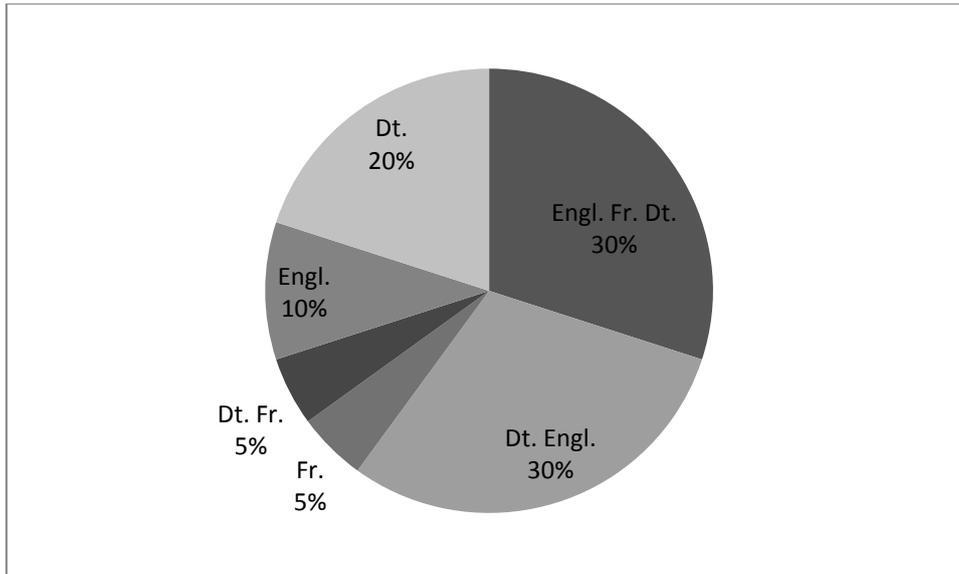


Abb. 5: Sprachwahl beim Lesen von Büchern

11.1.1.5. Sprachwahl für Musik

Die Versuchspersonen halten die Sprache von Texten in der Musik nicht für wichtig. Wichtig für sie beim Musikhören ist der angenehme Ton. Ausnahmen sind AL und ADW. Die deutsche Musik interessiert AL nicht und deshalb hört er beim Musikhören kein Deutsch. ADW behauptet, Musik mit deutschen und englischen Texten zu hören.

11.1.1.6. Sprachwahl für Notizen

Gleich viele Probanden machen Notizen in Deutsch wie in Englisch, und zwar 60 %. Dasselbe gilt für diejenigen, die ausschließlich entweder Englisch oder Französisch für Notizen verwenden, hier sind es jeweils 20 %. Zwei Frankofone behaupten, Notizen auf Englisch zu machen, während kein Anglofoner angab, französische Notizen anzufertigen.

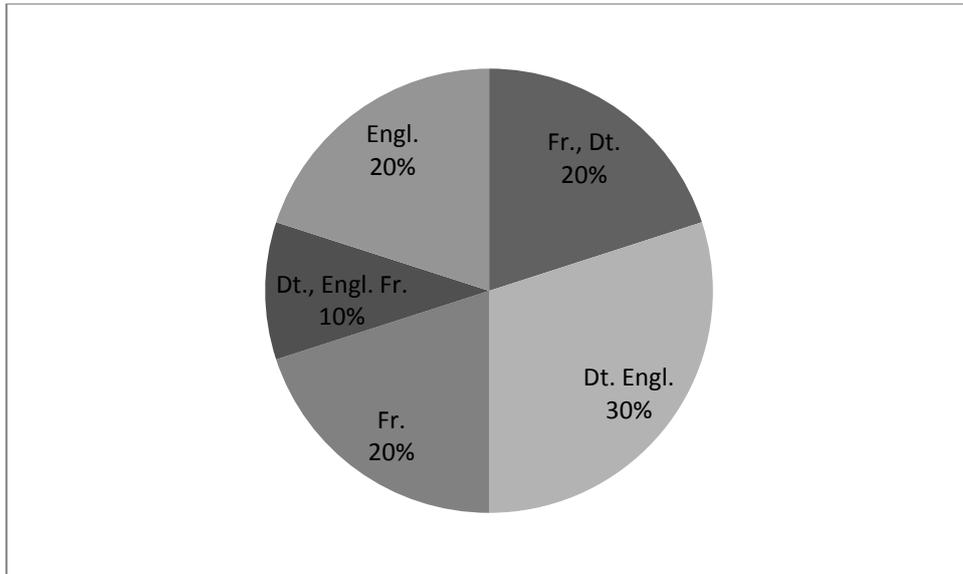


Abb. 6: Sprachwahl für Notizen

11.1.1.7. Sprachwahl für Internet und E-Mail

Die Mehrheit der Probanden (30 %) benutzt drei Sprachen (Englisch, Deutsch, Französisch) im Internet. Ihnen folgen diejenigen, die Englisch und Deutsch beim Surfen verwenden. Die meistbenutzte Sprache ist die deutsche Sprache mit 80 % der Probanden, gefolgt von Englisch mit 65 % der Probanden. Wie beim Lesen von Büchern gibt es mehr Frankofone, die auf Englisch surfen, als Anglofone, die das Internet im Französischen benutzen. 40 % der Frankofonen surfen in Englisch und nur 10 % der Anglofonen in Französisch.

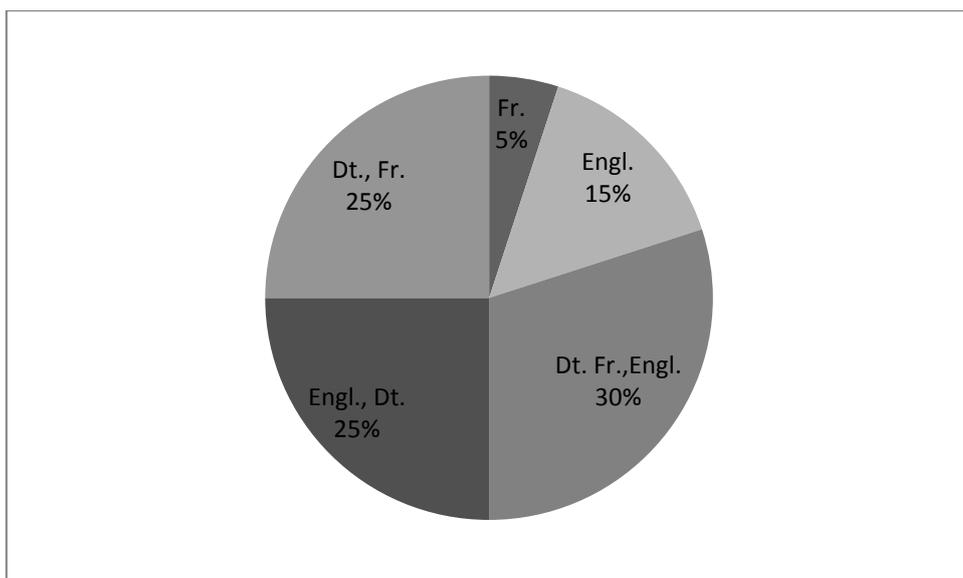


Abb. 7: Sprachwahl für Internet und E-Mail

11.1.1.8. Sprachen in Träumen

Die Probanden behaupten im Allgemeinen, in einer Sprache zu träumen. Die Hälfte von ihnen gibt an, in der Sprache zu träumen, die sie am besten beherrschen. Bei den anderen behaupten nur 2 in mehr als einer Sprache zu träumen. Bei den Frankofonen träumen 4 Probanden in Französisch, 3 in Deutsch, 1 in Yemba, 1 in Bulu und 1 gibt an, nicht zu wissen, in welcher Sprache sie träumt. Bei den Anglofonen träumen 8 Probanden in Englisch, 1 in Deutsch und Englisch und 1 in Deutsch, Französisch und Englisch. Die Probanden, die in mehreren Sprachen träumen, begründen dies damit, dass ihr Sprachgebrauch in Träumen wie im Alltag kontextabhängig ist.

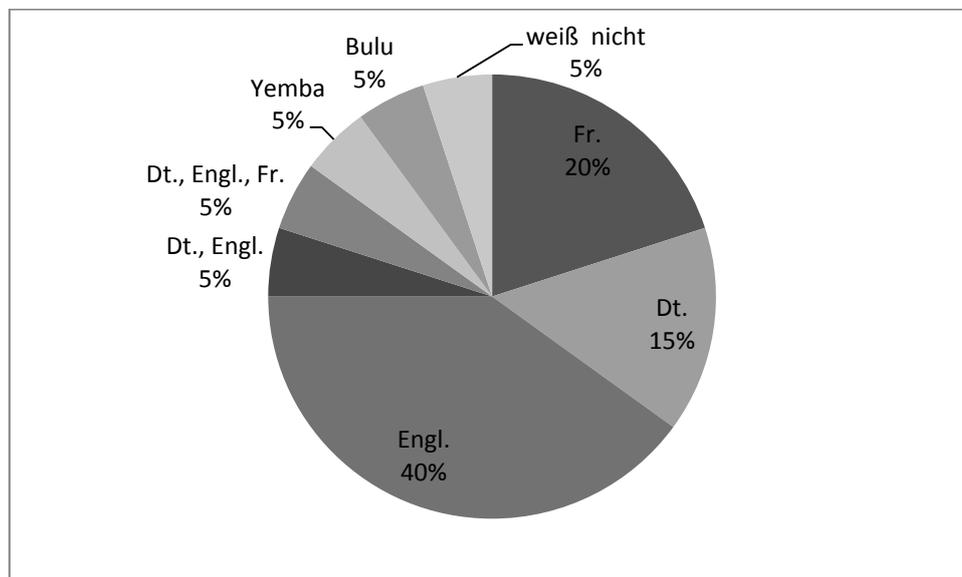


Abb. 8: Sprachwahl in Träumen

11.1.1.9. Sprachwahl beim Rechnen und Zählen

Nur 1 Proband behauptet, in drei Sprachen zu rechnen und zu zählen. Die meistbenutzten Sprachen sind Englisch und Deutsch, denn 50 % der Probanden benutzen diese beiden Sprachen für das Rechnen und Zählen. Nur 1 Frankofoner behauptet, in Englisch zu rechnen und zu zählen, während kein Anglofoner dies in Französisch macht.

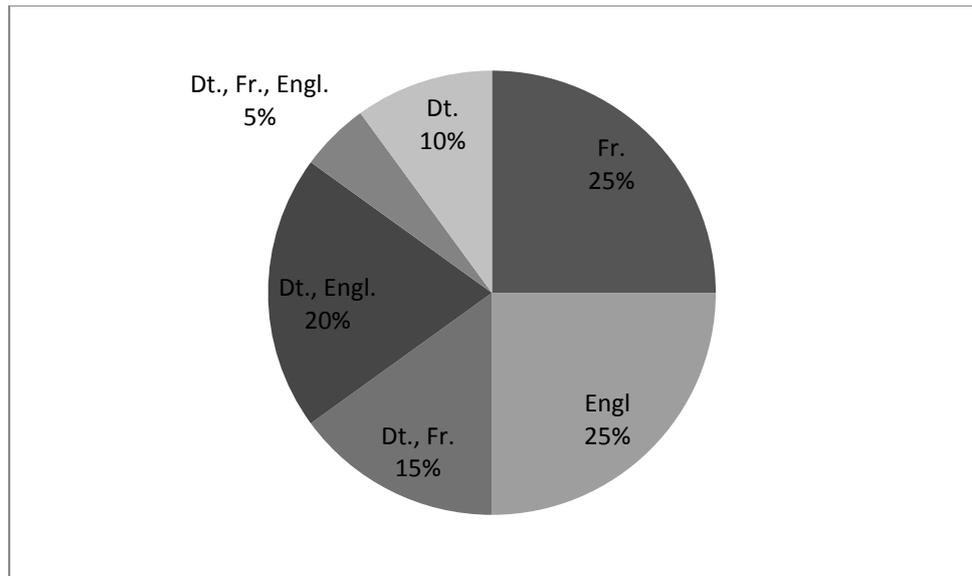


Abb. 9: Sprachwahl für Rechnen und Zählen

11.1.1.10. Sprachwahl beim Fluchen

Die Mehrheit der Probanden (15) flucht in der von ihnen am besten beherrschten Sprache. Französisch ist die dominierende Sprache für das Fluchen bei den Frankofonen, insgesamt 6 Probanden aus diesem Sprachraum behaupten, auf Französisch zu fluchen. Nur ein frankofoner Proband gibt an, in einer kamerunischen Sprache, und zwar Fêfê, zu fluchen. Es handelt sich um AD, die behauptet, diese Sprache am besten zu beherrschen, wenn sie spricht. Ein anderer Proband aus diesem Sprachraum gibt an, dass er nicht flucht. Bei den Anglofonen ist Deutsch die dominierende Sprache. 7 Probanden geben an, auf Deutsch zu fluchen. Dann folgt Englisch mit 6 Probanden. Nur eine anglofone Person flucht in einer kamerunischen Sprache, und zwar in Mungaka. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass kein Anglofoner auf Französisch flucht, während zumindest ein Proband aus dem französischsprachigen Raum Kameruns auf Englisch flucht.

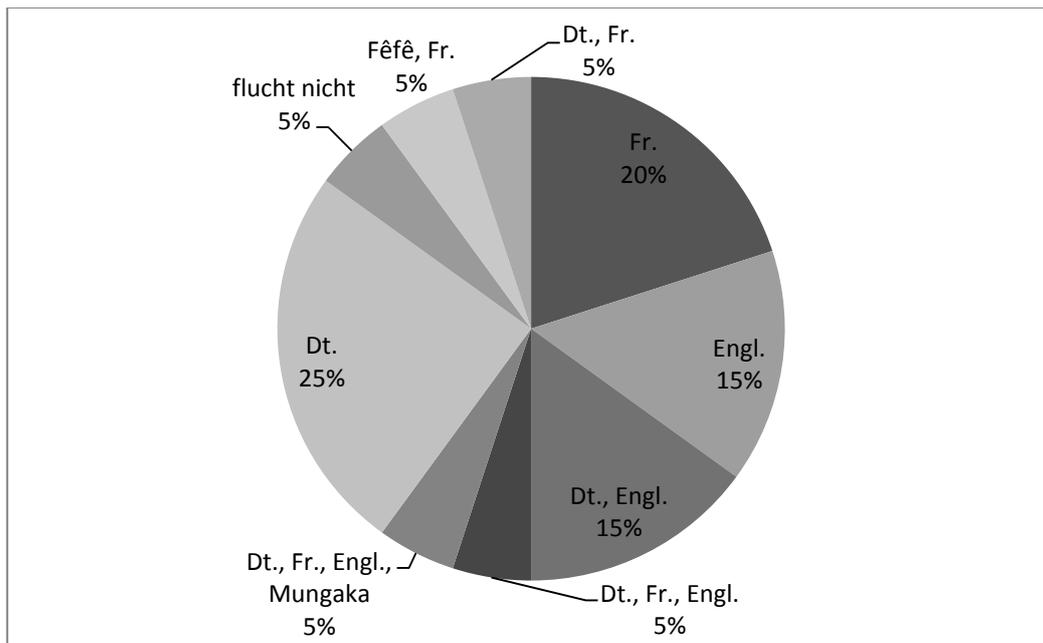


Abb. 10: Sprachwahl beim Fluchen

11.1.1.11. Fazit

Selbst wenn Deutsch von nur einem Probanden als Lieblingssprache (vgl. 11.1.1.12) angegeben wird, ist festzustellen, dass es nichtsdestoweniger die Sprache bleibt, die die Probanden am meisten benutzen. Deutsch wird von den Probanden 89 Mal als Sprache zur Durchführung von unterschiedlichen Aktivitäten erwähnt. Englisch steht an zweiter Stelle. Die Frankofonen benutzen es häufiger, als die Anglofonen Französisch benutzen. 4 Probanden (GE, YA, BO, CY) aus dem französischsprachigen Raum lesen Zeitungen und Zeitschriften auf Englisch, während nur zwei Anglofone (Tho, LA) Zeitungen und Zeitschriften auf Französisch lesen. 5 Frankofone (EM, GE, AL, BO, CY) lesen Bücher auf Englisch und nur ein Proband (RA) aus dem englischsprachigen Raum liest Bücher auf Französisch. Im Internet benutzen nur 2 Anglofone (LA, Tho) die französische Sprache; dagegen surfen 4 Frankofone (GE, AL, BO, CY) in Englisch. Bei Treffen zwischen Anglofonen und Frankofonen aber setzen sich die Frankofonen mit Französisch durch. Denn die Anglofonen als Minorität in Kamerun weisen eine höhere Sprachakkommodation als die Frankofonen auf. Dies liegt daran, dass die Hauptsprache unter Anglofonen meist Pidgin-Englisch ist, eine Sprache, die weniger offenes Prestige hat als Französisch.

Eltern	Zeitung/Zeitschrift	Bücher	Musik	Notizen	Internet/E-Mail	Träumen	Rechnen/Zählen	Fluchen
EM	Dt./Fr.	Eng./Fr./Dt.	Egal	Fr., Dt.	Fr.	Fr.	Fr.	Fr.
RA	Engl./Dt.	Dt./Fr./Engl.	Egal	Eng./Dt.	Engl.	Engl.	Engl.	Engl.
GE	Engl./Fr./Dt.	Dt./Engl./Fr.	Egal	Fr./Engl./Dt.	Fr./Engl./Dt.	Dt.	Dt./Fr.	Dt.
YA	Dt./Fr./Engl.	Fr.	Egal	Dt./Fr.	Dt./Fr.	Fr.	Dt./Fr.	Fr.
LA	Dt./Engl./Fr./	Dt./Engl.	Egal	Dt./Engl.	Dt./Engl./Fr.	Engl.	Dt./Engl.	Dt./Engl.
AL	Dt./fr./Engl.	Dt./fr./Engl.	Egal /außer Dt.	Fr.	Dt./fr./Engl.	Dt.	Fr.	Dt./Fr.
MB	Dt.	Dt.	Egal	Fr.	Dt./Fr.	Fr.	Fr.	Fr.
SO	Dt./Fr.	Dt./Fr.	Egal	Dt./Fr.	Dt./Fr.	Yemba	Fr.	Fr.
BO	Fr./Dt./Engl.	Dt./Engl./Dt.	Egal	Fr.	Dt./Fr./Engl.	Fr.	Dt./Fr.	Dt./Engl./Fr.
CY	Fr./Dt./Engl.	Fr./Dt./Engl.	Egal	Dt., Fr., Engl.	Fr./Dt./Engl.	Bulu	Fr./Dt./Engl.	Flucht nicht
JU	Dt.	Dt.	Egal	Dt./Fr.	Dt./ Fr.	Weißt nicht	Fr.	Dt.
Tho	Fr./Dt./Engl.	Engl./Dt.	Egal	Dt./Engl.	Fr./Dt./Engl.	Engl./Dt.	Engl./Dt.	Dt., Engl., Fr. Mungaka
JI	Dt./Engl.	Engl.	Egal	Engl.	Engl.	Engl.	Engl.	Dt./Engl.
AD	Dt.	Dt.	Egal	Fr.	Dt./Fr.	Dt.	Dt.	Fêfê/Fr.
JO	-	Engl.	Egal	Engl.	Engl./Dt.	Engl.	Engl./Dt.	Dt./Engl.
EG	Dt./Engl.	Dt./Engl.	Egal	Engl.	Engl.	Engl.	Engl.	Engl.
CK	Dt.	Dt./Engl.	Egal	Engl.	Dt./Engl.	Engl.	Engl.	Dt.
MU	Dt.	Dt.	Egal	Dt./Engl.	Dt./Engl.	Engl.	Dt.	Dt.
NK	Dt.	Dt./Engl.	Engl.	Dt./Engl.	Dt./Engl.	Dt./Engl./Fr.	Dt./Engl.	Dt.
ADW	Engl./Dt.	Engl./Dt.	Dt./Engl.	Dt./Engl.	Dt./Engl.	Engl.	Engl.	Engl.

Tab.11: Sprachwahl bei unterschiedlichen Aktivitäten

11.1.1.12. Spracheinstellung und Sprachkompetenz

Kein Proband hat eine negative Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit. Sie sehen fast alle nur Vorteile in der Mehrsprachigkeit. Nur EG äußert einige Bedenken gegen die Mehrsprachigkeit, denn er ist der Meinung, sie führe zu ständiger Mischung, die er nicht gutheißen kann:

ich finde andererseits finde ich das nicht so gut, weil man selten rein Deutsch rein Französisch rein Englisch zu reden. Das ist schwierig also rein Deutsch rein Französisch und rein Englisch zu reden. (s. Anhang, 18)

Die folgende Tabelle gibt die verschiedenen Meinungen der Probanden über die Mehrsprachigkeit wieder.

Eltern	Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit
EM	„toll“
RA	„Das finde ich sehr gut, wie gesagt Sprache ist die Schlüssel der Welt“
EG	„ich finde das für mich persönlich ich finde das sehr gut, weil ich überall klarkommen kann“
YA	„Schön erst mal für die Arbeit. Es ist ein Plus, wenn man mehr Sprache beherrscht, man hat mehr Chance, und auch ich mein, die Kontaktmöglichkeiten sind größer.“
LA	„Ah! Natürlich gut“
AL	„toll“
SO	„Ja das finde ich erst mal als Vorteil, weil ja schön, wenn man mehrere Sprachen kann, kann man sich überall unterhalten so überall in der Welt.“
BO	„Als ein Vorteil, das erlaubt mir das Erwerben von Kenntnisse aus mehreren Quellen und auch ein besseres Verständnis anderer Kulturen und auch die Möglichkeit in kulturell sozial schnell sich einzufinden. Nur Vorteile würde ich sagen.“
CY	„Das ist eine Stärke.“
JU	„Ich finde sehr toll , wenn man mehrere Sprache spricht“
Tho	„Ja it's good“
Jl	„Ja ich bin froh ,dass ich mehrere Sprachen sprechen kann“
AD	„wunderbar, gut“
JO	„Es ist gut, es ist gut, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann.“
EG	“I find it ok I find it normal”
CK	“Oh das ist gut, das ist für mich reiner Gewinn, es gefällt mir sehr viel, dass ich all diese Sprachen sprechen kann“
MU	„das ist ein gute Sache.“
NK	„ja ich finde das gut, ich finde das sehr hilfreich.“
ADW	„Ich finde das gut.“

Tab.8: Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit

Zur Mehrheitssprache gibt es unter den Probanden drei verschiedene Einstellungen. Es gibt diejenigen, die eine negative Einstellung gegenüber der deutschen Sprache haben. Sie sind die zahlreichsten. Die anderen schätzen die Sprache und schließlich gibt es diejenigen, die neutral sind. Grund für die negative Einstellung gegenüber der Mehrheitssprache ist die Tatsache, dass Deutsch eine schwierige Sprache ist. Am meisten kritisieren die Probanden das komplexe Deklinationssystem des Deutschen sowie das Vorhandensein von drei Genera und die Notwendigkeit, jedes Wort mit seinem Genus zu lernen und es kontextgemäß richtig zu deklinieren. Für die Probanden stellt das einen großen kognitiven Aufwand dar, so dass sie manchmal müde werden, Deutsch zu sprechen. Diese Kritik kommt vor allem von Anglofonen, die im Englischen sehr selten Substantive mit Genus benutzen. Ein frankofoner Proband gesteht vom Neutrum „traumatisiert“ zu sein: „Comment peut-on dire qu'un nom est neutre? Nous on ne connait que les deux genres le feminin et le masculin“, hat er mir gesagt. Diejenigen, die die deutsche Sprache schätzen, sind der Meinung, dass sie manchmal eindeutiger ist als Englisch oder Französisch. Die Frankofonen finden, dass die deutschen Komposita die Aneignung von Wortschatz beschleunigen, denn aus die Bedeutung einer Zusammensetzung lässt sich aus ihren Bestandteilen schnell ableiten. Wenn man zum ersten Mal einem Kind gegenüber das Wort „génicologue“ benutzt, muss man ihm erklären, was das Wort bedeutet, während das Kind aus dem Kompositum „Frauenarzt“ die Bedeutung ohne weitere Erklärungen schließen kann. Der Proband, der eine neutrale Einstellung gegenüber der Mehrheitssprache aufweist, betrachtet sie nur als ein Werkzeug unter anderen.

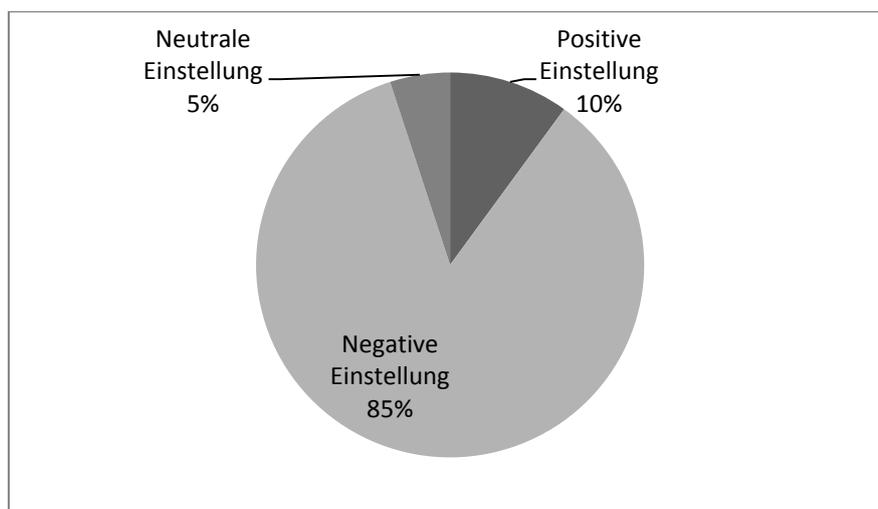


Abb. 12: Einstellung gegenüber der Mehrheitssprache

Eltern	Einstellung gegenüber der Mehrheitssprache
Tho	Schwierig: Gebrauch von Pronomen, Konjugation
RA	Hässlich, wenig sexy Schwierig: Aussprache, Konjunktiv II
MB	Grob, schwierig
AD	Schwierig: Deklination
LA	Schwierig: Deklination
JI	Schwierig: Grammatik, Wortschatz
EM	gut
AL	Schwierig: Deklination, drei Genera
JU	Schwierig: Syntax, bedeutungsverändernde Vorsilben, z. B. herstellen, aufstellen, erstellen, usw.
CK	Schwierig: Deklination
SO	Kompliziert: Deklination, Wortschatz
YA	Klingt nicht gut, erfordert zu viel kognitiven Aufwand Schwierig: Artikel
NK	Deutsch ist nur ein Werkzeug
MU	Schwierig: Deklination
JO	Schwierig: drei Genera, Deklination
ADW	Schwierig: Deklination
EG	Schwierig: Aussprache
BO	Schwierig: Deklination
GE	Präzise
CY	Schwierig: Aussprache

Tab.9: Einstellung der Eltern gegenüber der Mehrheitssprache

Nur wenige Probanden geben an, dass ihre Lieblingssprache eine kamerunische Sprache ist. Es handelt sich bei ihnen um BO (Ghom'ala), CY (Bulu) und AD (Fêfê). Die Lieblingssprachen der anderen sind entweder Englisch bei den Anglofonen oder Französisch bei den Frankofonen. Unter den Anglofonen behauptet nur NK, Pidgin-English als Lieblingssprache zu haben. LA spricht gern Englisch, aber sie liebt Französisch am meisten. Dasselbe gilt für JU, die Deutsch am meisten liebt und gerne Französisch spricht. Grund dafür ist natürlich die Tatsache, dass Englisch oder Deutsch die Sprachen sind, in denen sie sie am besten lesen und schreiben kann. Drei Probanden aus dem französischsprachigen Raum bezeichnen Englisch als ihre

Lieblingssprache. Es handelt sich um GE, YA und SO. Nur MU bezeichnet die deutsche Sprache als seine Lieblingssprache.

Eltern	Lieblingssprache
EM	Französisch
RA	Englisch
GE	Englisch
YA	Englisch
LA	Englisch/Französisch
AL	Französisch
MB	Französisch
SO	Engl.
BO	Ghom'ala
CY	Bulu
JU	Französisch/Deutsch
Tho	Englisch
JI	Englisch
AD	fêfê
JO	Englisch
EG	Englisch
CK	Englisch
MU	Deutsch
NK	Pidgin-English
ADW	Englisch

Tab.10: Lieblingssprache der Eltern

Die Sprache, in der die Probanden am besten schreiben können, ist die jeweilige Schulsprache, daher ist dies Englisch bei den Anglofonen und Französisch bei den Frankofonen. Beim Sprechen ist nicht immer die Schulsprache die Sprache, die die Probanden am besten beherrschen. Einige Ausnahmen lassen sich identifizieren. Fêfê ist die Sprache, die AD beim Sprechen am besten beherrscht, während sie in Französisch, der Schulsprache, am besten schreiben kann. NK spricht Pidgin-English besser als Englisch. EG beherrscht Englisch, Französisch und Deutsch so gut, dass es ihm nicht leichtfällt, die Sprache zu identifizieren, die er am besten spricht.

Eltern	Beste Sprache	
	Beim Spre- chen	Beim Schrei- ben
EM	Französisch	Französisch
RA	Englisch	Englisch
GE	Weiß nicht	Französisch
YA	Französisch	Französisch
LA	Englisch	Englisch
AL	Französisch	Französisch
MB	Deutsch	Französisch
SO	Französisch	Französisch
BO	Französisch	Französisch
CY	Französisch	Französisch
JU	Französisch	Französisch
Tho	Englisch	Englisch
JI	Englisch	Englisch
AD	Fêfê	Französisch
JO	Englisch	Englisch
EG	Englisch	Englisch
CK	Englisch	Englisch
MU	Deutsch	Englisch
NK	Pidgin- English	Englisch
ADW	Englisch	Englisch

Tab.11: Sprachkompetenz der Eltern

11.1.1.13. Fazit

Es ist festzustellen, dass alle Probanden eine positive Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit aufweisen, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Zu diesen Gründen gehört u. a. die mit der Mehrsprachigkeit verbundene Aufstiegschance, die Möglichkeit, Wissen aus verschiedenen Kulturkreisen zu erlangen, und die Möglichkeit, Freunde aus verschiedenen Ländern zu finden. Nur ein Proband beanstandet die Mehrsprachigkeit. Nach ihm führt die Mehrsprachigkeit zu ständiger Sprachmischung, die er nicht gutheißen kann. In Bezug auf die Mehrheitssprache verschwindet die positive Einstellung der Probanden fast. 85 % der Befragten haben eine negative Einstellung gegenüber der Mehrheitssprache. Sie halten die deutsche Sprache für eine schwierig, und zwar insbesondere hinsichtlich der folgenden Aspekte: Aussprache, Deklination, Konjunktiv II, Konjugation. Nur zwei Probanden schätzen die deutsche Sprache, der eine findet die Sprache „gut“, ohne weitere Erklärungen zu geben, und der andere hält die deutsche Sprache für eine „präzise“ Sprache. Nur ein Proband übernimmt eine neutrale Einstellung gegenüber der deutschen Sprache,

für ihn ist die deutsche Sprache nur ein Werkzeug wie andere auch. Nur ein Proband bezeichnet Deutsch als seine Lieblingssprache. Die somit gegebene allgemein negative Einstellung gegenüber der deutschen Sprache unter den Probanden resultiert daraus, dass sie nicht die Sprache ist, die Probanden sowohl bei Sprechen als auch beim Schreiben am besten beherrschen. Hier dominieren vielmehr die Schulsprachen.

11.1.2. Geschwistersprache

In den Familien, in denen die Geschwister schon untereinander sprechen können oder in denen es überhaupt Geschwister gibt, wird laut der Angaben der Eltern meistens Deutsch mit entweder Englisch oder Französisch gesprochen, je nachdem, aus welcher Region Kameruns die Eltern kommen. Bei den Frankofonen wird in 4 Familien lediglich Deutsch zwischen Geschwistern gesprochen. Es sind die Geschwister in den Familien 1, 3, 7 und 14. In den weiteren Familien aus dem französischsprachigen Raum Kameruns werden Deutsch und Französisch benutzt.

Bei den Anglofonen kommt es sehr selten vor, dass die Geschwister untereinander nur eine Herkunftssprache sprechen. Das ist der Fall in nur einer Familie, nämlich der Familie 5. Unter den restlichen Familien gibt es ungefähr ebenso viele Familien, in denen die Kinder untereinander nur Deutsch sprechen, wie solche, in denen Deutsch und Englisch gesprochen werden. Die Geschwister in Familien 2, 12, 13, 15 und 16 reden untereinander Deutsch und Englisch, während die Geschwister der Familien 17, 18 und 20 untereinander ausschließlich Deutsch reden. In keiner Familie sprechen die Kinder eine kamerunische Sprache. Dies gilt sowohl bei Frankofonen als auch bei Anglofonen.

Tabelle 12 enthält Darstellung des Sprachgebrauchs zwischen den Geschwistern in den Familien, die über mehrere Kinder verfügen, die untereinander schon von der Sprache Gebrauch machen können.

Familien	Geschwistersprache(n)
F1	Deutsch
F2	Englisch, Deutsch
F3	Deutsch
F5	Englisch
F6	Deutsch, Französisch
F7	Deutsch
F8	Deutsch, Französisch
F10	Deutsch, Französisch
F11	Deutsch, Französisch
F12	Deutsch, Englisch
F13	Deutsch, Englisch
F14	Deutsch
F15	Deutsch, Englisch
F16	Deutsch, Englisch
F17	Deutsch
F18	Deutsch
F20	Deutsch

Tab.12: Geschwistersprache

Die Sprachverwendung zwischen Geschwistern in kamerunischen Familien ist dem ähnlich, was in der Forschungsliteratur dargestellt wird. Wie von Baron-Hauwaert (2004: 95) beobachtet, herrscht unter den Geschwistern der Gebrauch von zwei Sprachen vor. 53 % der Geschwister verwenden untereinander die beiden Sprachen Deutsch und Französisch bzw. Deutsch und Englisch.

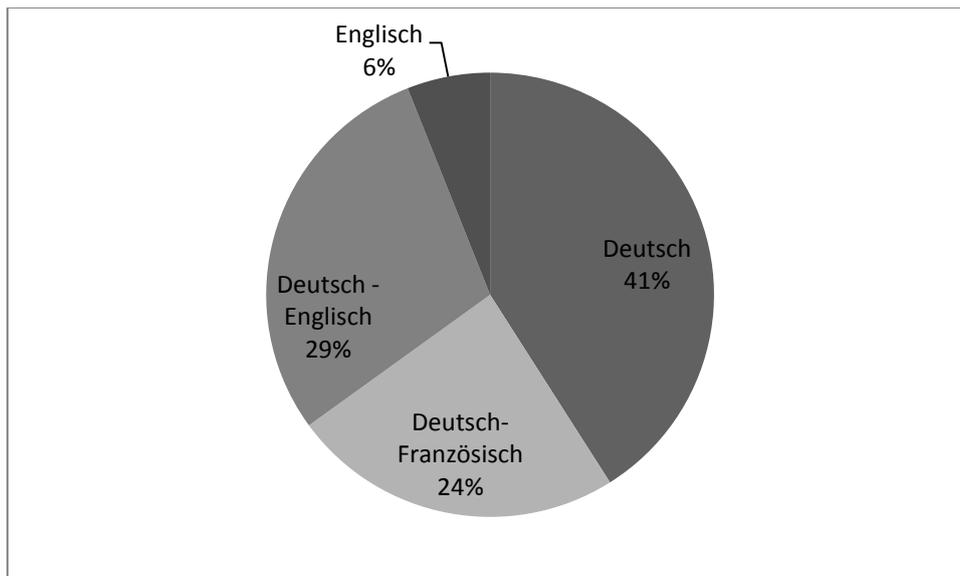


Abb. 13: Sprachverwendung zwischen Geschwistern

11.1.3. Sprachverwendung zwischen Eltern und Kindern

In der Interaktion zwischen Eltern und Kindern wird bei den Anglofonen hauptsächlich von Deutsch und Englisch und bei den Frankofonen von Deutsch und Französisch Gebrauch gemacht. Nur wenige Eltern behaupten, dass sie mit den Kindern auch eine kamerunische Sprache verwenden. So wird Familie 12 mit den Kindern auch Bafut gesprochen wird, aber die Kinder antworten nur auf Deutsch oder Englisch. Von Familie 14 hingegen wird behauptet, dass die Kinder, zusätzlich zu Französisch und Deutsch, auch in Fêfê antworten. Dass wenige Familien mit den Kindern eine kamerunische Sprache sprechen, liegt daran, dass die kamerunischen Sprachen innerhalb der Familie kaum gebraucht werden, weil die Eltern nicht dieselben Sprachen teilen. Dies ist der Fall in Familien 3, 7, 10 und 13. Darüber hinaus bietet die Beherrschung von kamerunischen Sprachen keine Aufstiegschancen wie die Kompetenz in den Sprachen Französisch oder Englisch, die von den Eltern in fast allen anderen Familien gebraucht werden. Ausnahmen sind die Familien 5, 15 und 17. In der Familie 5 kam die älteste Tochter nach Deutschland, als sie schon 3 Jahre alt war, und damals konnte sie nur Englisch sprechen. Mit ihr und ihrem jüngeren Bruder sprachen die Eltern weiter Englisch, entgegen den Empfehlungen, mit ihnen Deutsch zu sprechen. In Familie 15 geht das Kind noch nicht in den Kindergarten und ist seit seiner Geburt nur mit der englischen Sprache konfrontiert. Ein fast sicherer Wechsel zu Deutsch könnte erst dann erscheinen, wenn es zum Kindergarten geschickt wird. Im Fall dieser letzteren Familie haben sich die 9- und 6jährigen Kin-

der schon mit Deutsch durchgesetzt, so dass die Eltern mit ihnen systematisch Deutsch verwenden.

Familien	Elternsprache(n) in der Interaktion mit den Kindern	Kindersprache(n) in der Interaktion mit den Eltern
F1	Deutsch, Französisch	Deutsch
F2	Deutsch, Englisch	Deutsch, Englisch
F3	Deutsch, Französisch	Deutsch, Französisch
F4	Deutsch, Französisch	Deutsch
F5	Englisch	Englisch
F6	Deutsch, Französisch	Deutsch, Französisch
F7	Deutsch, Französisch	Deutsch
F8	Deutsch, Französisch	Deutsch, Französisch
F9	Deutsch, Französisch	Deutsch, Französisch
F10	Deutsch, Französisch	Deutsch, Französisch
F11	Deutsch, Französisch	Deutsch, Französisch
F12	Deutsch, Englisch, Bafut	Deutsch, Englisch,
F13	Englisch, Deutsch	Deutsch, Englisch
F14	Französisch, Fêfê, Deutsch	Deutsch, Französisch, Fêfê
F15	Englisch	Englisch
F16	Deutsch, Englisch	Deutsch, Englisch
F17	Deutsch	Deutsch
F18	Englisch, Deutsch	Deutsch
F20	Englisch, Deutsch	Deutsch

Tab.13: Sprachgebrauch zwischen Eltern und Kindern

11.1.4. Sprachverwendung von Kindern mit Freunde der Familie und Verwandten

Im Allgemeinen sprechen die Kinder mit Familienfreunden und Verwandten die Sprache, die sie am besten beherrschen, und das ist die Mehrheitsprache. Wenn sie aber bemerken, dass ihr Gesprächspartner kein Deutsch spricht, versuchen sie die Kommunikation auf Englisch (bei den Anglofonen) oder Französisch (bei den Frankofonen). In Familie 8 aber sprechen nur die älteren Geschwister die beiden Sprachen Deutsch und Englisch, der jüngste Sohn spricht unabhängig vom Gesprächsteilneh-

mer ausschließlich Deutsch. Laut Tho (F12) sprechen seine Kinder Mungaka mit seinen Eltern, wenn er in Kamerun anruft. Bei meinen Besuchen in dieser Familie konnte ich leider nicht feststellen, ob die Kinder diese Sprache richtig sprechen konnten. Nur in dieser Familie wird behauptet, dass die Kinder eine kamerunische Sprache sprechen.

Kinder	Sprachgebrauch mit Freunde der Familien und Verwandten
F1	Deutsch
F2	Deutsch ,Englisch
F4	Deutsch, Französisch
F5	Deutsch, Englisch
F6	Deutsch, Französisch
F7	Französisch
F8	Deutsch, Französisch
F10	Französisch, Deutsch, Englisch
F11	Deutsch, Englisch
F12	Deutsch, Englisch, Mungaka
F13	Deutsch, Englisch
F14	Deutsch, Französisch
F15	Deutsch, Englisch
F16	Deutsch, Englisch
F17	Deutsch
F18	Deutsch, Englisch
F20	Deutsch

Tab.14: Sprachverwendung der Kinder mit Freunden der Familie und Verwandten

11.2. Faktoren der Sprachverwendung in kamerunischen Familien

Einer der bedeutenden Befunde der pragmatisch-kommunikativen Wende ist, dass das Sprachsystem auch von externen Faktoren determiniert ist (Helbig 1987). Sogar in Sprachkontaktsituationen wirken sich außersprachliche Faktoren auf den Sprachgebrauch aus. Im Folgenden werden einige Faktoren dargestellt, die die Sprachverwendung in den untersuchten Familien beeinflussen. Bei diesen Faktoren handelt es sich um die Bleibeabsicht in Deutschland, das Prestige der Kontaktsprachen und den sozioökonomischen Status.

Die Mehrheit der Eltern haben Rückkehrwünsche. Manche wollen Deutschland verlassen, sobald sie in den Ruhestand eintreten, andere möchten das Land schon vorher, aber nicht in der nahen Zukunft verlassen. Bei diesen beiden Gruppen hat die Rückkehrabsicht keinen Einfluss auf die Sprachverwendung mit den Kindern sowie

deren Spracherziehung. Die Eltern, die das Deutschland dagegen kurzfristig verlassen wollen, wissen bereits, ob die Kinder in Kamerun eine Schule mit Französisch oder Englisch als Unterrichtssprache besuchen werden. Daher wird in diesen Familien der entsprechende Sprachinput erhöht. YA schickt seine Tochter in den Sommerferien nach Kamerun und dort besucht sie eine Sommerschule, in der sie ihre französische Lese- und Schreibkompetenz weiterentwickeln kann. Die Töchter von RA besuchen ein Sprachzentrum, in dem sie ihre Sprachkenntnisse in Englisch verbessern, denn in 2 oder 3 Jahren müssen sie die Schule auf Englisch fortsetzen. Im Allgemeinen wollen die Eltern ihre letzten Tage nicht in einem deutschen Altenheim verbringen, daher kann man davon ausgehen, dass sie alle das Land später verlassen werden.

Nahezu alle Probanden der Untersuchungsstichprobe gehören zu bildungsnahen Schichten, nur eine Familie bildet eine Ausnahme. Doch ist in dieser Familie die Aufstiegsorientierung so ausgeprägt, dass es keinen Unterschied zwischen dieser Familie und den bildungsnahen Familien gibt. Wie in den anderen anglofonen Familien wird hier mit den Kindern ausschließlich Englisch gesprochen. Die Eltern glauben, dass englische Sprachkenntnisse die Berufsperspektive der Kinder deutlich verbessern können.

Die Sprachen, mit denen kamerunische Familien in Kontakt sind, weisen unterschiedliche Prestiges auf. Die europäischen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) verfügen über ein offenes Prestige und werden mit den Kindern gesprochen und ihnen beigebracht. Pidgin-English und die kamerunischen Sprachen genießen ein verdecktes Prestige. Bei den Anglofonen ist Pidgin-English im Allgemeinen die Sprache, die die Elternteile untereinander verwenden.

11.3. Spracherziehung

Spracherziehung gehört zur allgemeinen Erziehung der Kinder. Sie bezeichnet in dieser Untersuchung „das erzieherische Verhalten der Eltern, wodurch das Spracherlernen der Kinder begleitet und unterstützt wird.“ (Egger 1985: 137) Die erhobenen Daten zeigen, dass die Mehrheit der Eltern den Kindern zwei Sprachen beibringt. Dabei handelt es sich um Deutsch und entweder Englisch oder Französisch. Ausschließlich in einem Fall wird dem Kind neben Französisch eine kamerunische Sprache (Gohm'ala) beigebracht. Nur in einer Familie vermitteln die Eltern sowohl Eng-

lisch als auch Französisch. In den restlichen Familien vermitteln die Eltern nur eine Sprache, dies ist meistens Englisch und nur in einem Fall Französisch.

11.3.1. Englisch als Zielsprache

In 6 Familien geben die Eltern an, den Kindern nur Englisch beizubringen. Die Beweggründe und die eingesetzten Lehrmethoden variieren von Familie zu Familie.

In Familie 5 beabsichtigen die Eltern, die Kinder zweisprachig Deutsch-Englisch zu erziehen. Doch dabei überlassen sie der Umgebung und der Schule die Vermittlung deutscher Sprache und beschäftigen sich ausschließlich damit, ihren Kindern Englisch beizubringen. LA sagt in diesem Zusammenhang: „Von mir kriegen sie Englisch und in Kindergarten kriegen sie Deutsch.“ (Anhang, 31). Sie unterstützt das Erlernen von Englisch mit Lernvideos und CDs auf Englisch.

also wir haben, zum Beispiel, wir haben Lernvideos, CDs auf Englisch, aber das ist nicht, nicht so, damit sie die Sprache lernen, sondern einfach dass sie Sachen lernen, also Alphabet, Zahlen. (ebd.)

In Familie 12 begründet der Familienvater die Vermittlung von Englisch an die Kinder nicht durch seine evident schwachen deutschen Sprachkenntnisse, sondern durch das internationale Prestige der Sprache von Shakespeare. Er drückt es folgenderweise aus:

The statistics sagt du kann überall mit English schaffen, ja Deutsch ist nur hier in Deutschland kannst du in Frankreich Englisch sprechen? kannst du in Nachbarland englisch sprechen, the Computer kann Englisch da in die ganze Welt kannst du English benutzen. (Anhang, 77)

Zusätzlich dazu, dass er sich mit den Kindern auf Englisch unterhält, besorgt er ihnen Kinderfilme auf Englisch und bilinguale Kinderbücher.

Zum Beispiel, wir schauen Kinderfilm, sie sind original in Englisch und übersetzt in Deutsch, ich kaufe mal erst Bücher in Englisch und Deutsch, da kann die Kinder immer wissen was heißt das in English was heißt das in Deutsch. (Anhang, 78).

Das Prestige englischer Sprache und die Aufstiegsorientierung veranlassen Familie 15 dazu, den Kindern Englisch beizubringen. Dazu sagt JO, der Familienvater, Folgendes:

Ich habe schon mal gesagt, Englisch ist auch gut für, also Englisch ist eine internationale Sprache, wenn man Englisch kennt, von Anfang, dann hat er eine gute Chance für Zukunft für Zukunft für Umgehen mit anderen Menschen, für Urlaub auch. (Anhang, 97)

Zur Vermittlung der englischen Sprache bedient er sich Büchern, Spielen sowie des Fernsehens.

In Familie 19 ist hingegen eine mögliche Rückkehr nach Kamerun die Motivation, den Kindern Englisch beizubringen. Damit die Kinder in der kamerunischen Schule nicht sprachlich benachteiligt sind, möchten die Eltern, dass die Kinder schon jetzt in Deutschland Englisch lernen. Darüber hinaus müssen die Kinder Englisch können, um sich mit Verwandten in Kamerun unterhalten zu können. NK drückt dies folgendermaßen aus:

[...] es ist auch wichtig dass, sie diese Sprache können und zweitens für Englisch ist es wichtig, weil wenn wir zurück nach Kamerun sind und die dann in die Schule gehen dann können sie in die Schule gehen und mit den Großeltern und anderen kommunizieren können. (Anhang, 115)

Schließlich fügt NK hinzu, dass ein anderer Grund, seinen Kindern nur Englisch beizubringen, seine nur bescheidenen deutschen Sprachkenntnisse sind. Nach seiner Meinung ist es nicht ratsam, die Kinder einem inkorrekten Deutsch auszusetzen.

[...] deswegen ist uns es nicht sinnvoll, dass wir dieses falsches Deutsch den Kindern beibringen, deswegen können wir nur das beibringen, was wir richtig können und das ist Englisch. (Anhang, 116)

Das Spracherlernen der Kinder unterstützt er auch durch Bücher auf Englisch.

In Familie 20 streben die Eltern nach einer bilingualen Erziehung der Kinder, aber wie in Familie 5 überlassen sie die Vermittlung der deutschen Sprache der Schule und beschränken sich darauf, den Kindern Englisch beizubringen. ADW sagt in diesem Zusammenhang: „ich bringe meinen Kindern Englisch bei, weil ich weiß, dass sie Deutsch in der Schule, weil sie sowieso in der Schule lernen werden.“ (Anhang, 115) Daher spricht sie mit den Kindern meistens English, damit sie es lernen.

In Familie 17 haben sich die Kinder schon mit Deutsch durchgesetzt, so dass die Eltern mit ihnen nur Deutsch sprechen. Immerhin findet ein energieloser Versuch statt, den Kindern Englisch beizubringen. Dazu kaufen die Eltern Filme und Bücher in Englisch. Schließlich verlassen sie sich darauf, dass die Schule den Kindern Englisch bringt. CK sagt dazu:

Ich versucht mal, dass sie Englischbücher lesen und dass sie auch englische Filme gucken (undeutlich) wir haben auch englische Serien aus England gekauft und die gucken das manchmal hum was noch (undeutlich) wir versuchen zusammen Englisch zu sprechen, aber sie setzen sich immer durch mit Deutsch, wir machen nicht sehr viel, wir denken sie werden das in der Schule lernen. (Anhang, 106)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Wunsch nach bilingualer Erziehung, die Aufstiegsorientierung, das Prestige der englischen Sprache, mangelnde deutsche Sprachkenntnisse und schließlich die Rückkehr nach Kamerun die Hauptbeweggründe sind, die die Eltern dazu veranlassen, ihren Kindern nur Englisch mit unterschiedlichsten Methoden beibringen. Tabelle 15 enthält eine Zusammenfassung der Motivationen und der angewandten Methoden der Spracherziehung in den oben behandelten Familien.

Familien	Motivationen	Angewandte Strategien
Familie 5	Bilinguale Spracherziehung	Sprachlicher Input, Lernvideos und CDs
Familie 6	Bilinguale Spracherziehung	Sprachlicher Input, Filme,
Familie 12	Prestige englischer Sprache, Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse	Sprachlicher Input, Kinderfilme Bilinguale Bücher
Familie 15	Prestige des Englischen Aufstiegsorientierung,	Bücher, Fernsehen, Spiele
Familie 19	Rückkehr nach Kamerun, Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse, Kommunikation mit englischsprachigen Familienmitglieder	Sprachlicher Input, Bücher
Familie 20	Bilinguale Spracherziehung	Sprachlicher Input

Tab.15: Motivationen und Methoden der Vermittlung der englischen Sprache

11.3.2. Französisch als Zielsprache

Lediglich in einer Familie wird angegeben, dass den Kindern nur Französisch beigebracht wird. Es handelt sich um die Familie 14. AD begründet das damit, dass sie keine kompetente Sprecherin der deutschen Sprache ist: „Weil es [Französisch; Anm. d. Verf.] ist die Sprache, die ich am besten beherrsche. Man kann nicht den Kindern Deutsch beibringen, denn Deutsch kann ich nicht.“ (Anhang, 84) Ihre Vermittlungstätigkeit besteht hauptsächlich darin, mit den Kindern ständig Französisch zu sprechen.

Darüber hinaus kauft sie CDs auf Französisch aus Frankreich, damit die Kinder die Sprache hören können. Bei der Beobachtung innerhalb der Familie konnte diese Aussage bestätigt werden.

11.3.3. Englisch und Deutsch als Zielsprachen

3 Familien der Stichprobe bemühen sich, ihren Kindern gleichzeitig Englisch und Deutsch beizubringen. Dies sind die Familien 2, 16 und 18.

Grund für die bilinguale Spracherziehung in Familie 2 ist das Prestige der englischen Sprache in der Welt und die Tatsache, dass Deutsch die Umgebungssprache und Schulsprache der Kinder ist. Nach der Geburt der Kinder hatten die Eltern anfänglich die OPOL-Methode praktiziert, wobei die Mutter Englisch und der Vater Deutsch sprach. RA sagt dazu Folgendes:

Ja nach der Geburt war das so dass wir, ich am meisten Englisch gesprochen habe und der RO [der männliche Elternteil; Anm. d. Verf.] nur teilweise, weil der tagsüber nicht zu Hause war und wenn nach Arbeit kam, hat er nur so fünfzehn Minuten auf Deutsch mit dem Kind oder mit Baby geredet, aber es hat sich mit der Zeit verändert, dass er mit Kindern Englisch redet. (Anhang,10)

Innerhalb der Familie werden beide Sprachen gefördert. Die Aneignung des Englischen wird unterstützt durch dessen Gebrauch mit den Kindern, die Reise in englischsprachige Länder, die Besuche bei englischsprachigen Verwandten, das Vorlesen aus Büchern auf Englisch und schließlich durch den Ankauf von Spielfilmen auf Englisch. Der Erwerb der deutschen Sprache wird durch Schule, deutsche Freundschaften und Besuche von Kinderveranstaltungen gefördert.

In der bildungsfernen Familie 16 behauptet der Familienvater, seinen Kinder Englisch und Deutsch beizubringen. Aufgrund seines niedrigen Bildungsniveau und seiner mangelnden deutschen Sprachkenntnisse muss seine Fähigkeit, den Kindern Deutsch beizubringen, angezweifelt werden. Als fördernde Maßnahme, zu der er greift, um die Spracherziehung seiner Kinder zu gewährleisten, erwähnt er in einer schwer zu entziffernden Mischung aus Deutsch und Englisch, dass er den Kindern hilft, den Bus zur Schule zu nehmen oder ihnen bei den Hausaufgabe beisteht. Im Grunde genommen könnte er den Kindern nur Englisch beibringen und es war die einzige Sprache, die er mit ihnen sprach, als das Interview geführt wurde.

In Familie 18 wie in Familie 2 wird der Dominanz der deutschen Sprache bei den Kindern entgegengewirkt, indem sich nur der Vater mit den Kinder auf Deutsch unterhält. Absichtlich wird die Sprachverwendung so geteilt, dass die Mütter mit den

Kindern die Herkunftssprache spricht. (Diese Sprachverteilung auf Vater und Mutter kommt in allen Familien vor, in denen OPOL mit Unterstützung für die Herkunftssprache angewandt wird, d. h. in Familie 2, 3 und 18). Allerdings verbringen die Mütter mehr Zeit mit den Kindern als die Väter. Dass sich die Mütter mit den Kindern in der Herkunftssprache unterhält, bewirkt, dass die Kinder mit der Herkunftssprache länger konfrontiert werden und die Möglichkeit, eine gute Kompetenz in diesen Sprachen zu erreichen, dadurch erhöht wird. Die Aneignung der englischen Sprache durch die Kinder wird auch hier durch die Besuche bei englischsprachigen Verwandten und das Vorlesen aus Büchern auf Englisch unterstützt.

11.3.4. Deutsch und Französisch als Zielsprachen

In 6 Familien aus dem französischsprachigen Raum wird angegeben, den Kindern Deutsch und Französisch beizubringen.

In der Familie 1 wird die Vermittlung der französischen Sprache damit begründet, dass dies von der Schule empfohlen wurde. EM sagt Folgendes: „das ist erst mal gesagt in die Schule oder Kindergarten, dass die Kinder wächst mit zwei Sprache wir müssen zu Hause Französisch reden können, damit sie auch reden können.“ (Anhang, 1) Im Grunde genommen wollten die Eltern die Kinder nicht zweisprachig erziehen. Sie wollten sie auf französischsprachige Schulen in Belgien schicken. Mit dem ältesten Sohn wurde dies ausprobiert, aber wegen der damit verbundenen hohen finanziellen Kosten nicht fortgeführt. Eine mögliche Rückkehr nach Kamerun war der motivierende Faktor bei der Auswahl der französischsprachigen Schule für die Kinder.

In Familie 3 wurde erst nach ärztlicher Empfehlung die Entscheidung getroffen, den Kindern Deutsch und Französisch beizubringen, weil die Eltern anfänglich befürchteten, dass es durch die bilinguale Erziehung zu Sprachentwicklungsstörungen bei den Kindern kommen könnte. Nachdem der Arzt grünes Licht für eine mehrsprachige Spracherziehung gegeben hatte, entschieden sich die Eltern dafür, den Kindern neben Deutsch auch das zwischen ihnen als *Lingua franca* geltende Französisch zu vermitteln. Dabei bemüht sich die Mutter, mit den Kindern ausschließlich Französisch zu sprechen. Dass es hier die Mutter ist, die Französisch spricht, liegt daran, dass sie in der Erziehung der Kinder stärker engagiert ist als der Vater. Dadurch werden die Kinder mit der französischen Sprache maximal konfrontiert, was ihre Chancen erhöht, eine hohe Kompetenz in dieser Sprache zu erwerben. Darüber hinaus wird die

Vermittlung der französischen Sprache durch Besuche bei französischsprachigen Familienmitgliedern in Frankreich und die Teilnahme an Veranstaltungen von französischsprachigen Gemeinschaft in Düsseldorf unterstützt. EM beschreibt die Bemühungen wie folgt:

Ja, also, wir versuchen, also wir versuchen mit Französisch sprechenden Leuten zusammenzukommen, also Freunden, Verwandten, damit, wir fahren in Frankreich ab und zu mal, damit die auch ja in die Atmosphäre kommen Französisch zu reden. Das versuchen wir. (Anhang, 19)

In Familie 4 wurde das Kind zuerst mit der französischen Sprache konfrontiert, weil die Eltern damals über geringe deutsche Sprachkenntnisse verfügten. Doch als in der Familie das Interview geführt wurde, wurde bereits versucht, dem Kind Deutsch und Französisch beizubringen. Da das Kind Deutsch eindeutig besser beherrscht als Französisch, bemühen sich die Eltern, die Aneignung des Französischen zu unterstützen. Sie nutzen dazu einen ständigen Gebrauch dieser Sprache mit dem Kind, das Vorlesen von Geschichten auf Französisch, bevor das Kind einschläft, sowie Fernsehsendungen auf Französisch. Die Einhaltung des ständigen Gebrauchs des Französischen mit dem Kind wird dadurch beeinträchtigt, dass die Tochter immer Deutsch wählt und die Eltern schließlich dazu bringt, selbst ins Deutsche zu wechseln. Dies wurde mir von YA in einem Gespräch bestätigt: „Tu parles en français à l'enfant, mais elle répond toujours en Allemand, finalement tu te lasses parce qu'il faut bien que la conversation passe.“

In Familie 6 behauptet AL, er vermittelt seinen Kindern Deutsch und Französisch. Doch anders als in den anderen Familien handelt es sich hier nicht um bilinguale Spracherziehung. Nur seinem ältesten Sohn bringt er Deutsch bei, weil das Kind sehr spät zu sprechen begann. Um den Jungen nicht zu überfordern, spricht er mit ihm nur die Umgebungssprache. Mit seinen Töchtern, deren Sprachstand keine Störung aufweist, wird Französisch benutzt. Seine Frau, die über keine deutschen Sprachkenntnisse verfügt, spricht mit allen Kindern nur auf Französisch. AL betrachtet die französische Sprache als einen bedeutsamen Identitätsmarker und begründet damit deren Vermittlung an die Kinder. Auf die Frage, warum er den Kindern Französisch beibringt, antwortet er: „damit Französisch bleibt.“ (Anhang, 35) Leider erwähnt er außer dem verbalen Input keine weiteren Fördermaßnahmen, durch die er die Aneignung des Französischen durch die Kinder unterstützt.

Familie 7 ist der Familie 3 in dem Sinne ähnlich, als dass die Elternteile nicht dieselbe kamerunische Sprache sprechen. Die Frau spricht Douala, während der Mann ein Sprecher von Gohm'ala ist. Daher wird unter den Elternteilen als Lingua franca Französisch gesprochen. Nach Angaben der Mutter werden den Kindern Deutsch und Französisch beigebracht, wobei der Akzent auf Französisch gesetzt wird, weil Deutsch bei den Kindern schon die Oberhand gewonnen hat. Sie unterstützt das Erlernen des Französischen mit Spielen, Büchern und Fernsehsendungen auf Französisch.

In Familie 8 wird ebenfalls behauptet, dass die Kinder deutsch-französisch zweisprachig erzogen werden. Dabei wird der Akzent, wie bei der Familie 7, auf Französisch gelegt, das die schwache Sprache der Kinder darstellt. Der Beweggrund für die bilinguale Erziehung der Kinder ist eindeutig die Aufstiegsorientierung. SO behauptet:

Ja das finde schon mal wichtig wie ich vorher gesagt, wenn man mehr als eine Sprache spricht hat man im Leben mehr Chance, zum Beispiel ein guten Job zu finden, das ist schon mal ein Vorteil, den man nicht vergessen soll. (Anhang, 46)

Sie bedient sich der Ort-und-Zeit-Strategie zur Vermittlung des Französischen, indem sie an bestimmten Orten und zu bestimmten Zeitpunkten von den Kindern fordert, mit ihr ausschließlich Französisch zu sprechen:

Am Anfang habe ich gesagt ok ich verstehe kein Deutsch, deswegen sollen sie Französisch sprechen sogar wenn wir unterwegs sind. Wenn sie schon anfangen brrr dann sage sich: hören sie auf ich spreche jetzt Französisch mit euch und Schluss. (Anhang, ebd.)

Sie ist auch der Ansicht, dass Klassenfahrten nach Frankreich, Filme auf Französisch, der Besuch der Kinder im französischen Kulturzentrum sowie ihre Teilnahme an einem Schüleraustauschprogramm von erheblicher Bedeutung für ihre Aneignung der französischen Sprache sind.

Aufstiegsorientierung ist ebenfalls in Familie 10 die Hauptmotivation dafür, die Kinder deutsch-französisch bilingual zu erziehen. Nach CY sollten die Kinder mehrere Sprachen erwerben, aber paradoxerweise denkt er, dass die Vermittlung seiner Muttersprache die Kinder überfordern würde. Zur Förderung des Spracherlernens der Kinder verlässt er sich auf die internationale Schule, in die er seine Kinder schickt.

Familie 11 gibt ebenfalls an, ihre Kinder deutsch-französisch bilingual zu erziehen. Hier besucht der Sohn eine bilinguale Schule, in der beide Sprachen Unterrichtssprache sind. JU behauptet: „Mein Sohn geht, besucht die Europaschule und da kann er Französisch und Deutsch zusammen lernen, damit er die beiden Sprachen

zusammen damit aufwächst.“ (Anhang, 65) Da die deutsche Sprache bei dem Sohn dominant wird, unterstützt bisweilen die Mutter die Aneignung des Französischen mit Büchern, Internet sowie Fernsehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den Familien aus dem französischsprachigen Raum Kameruns neben der deutschen Sprache die französische Sprache von den Eltern vermittelt wird, und zwar aus verschiedenen Gründen und mit verschiedenen Strategien. Der wichtigste der Beweggründe ist die mit dem Bilingualismus verbundene Aufstiegschance.

11.3.5. Gohm'ala als Zielsprache

Lediglich in Familie 9 wird dem Kind eine kamerunische Sprache, und zwar Ghom'ala, beigebracht. Zwar wird mit dem Kind am häufigsten die innerhalb des Familienkreises dominierende französische Sprache sowie das in der KITA gelernte Deutsch gesprochen, aber BO bemüht sich von Zeit zu Zeit, dem Kind Gohm'ala beizubringen. Er sagt in diesem Zusammenhang:

Ich lerne ihm, wie man in meiner Muttersprache sagt, wie geht es dir, und wie man die Gegenstände des täglichen Lebens nennt, ein Tisch ein Stuhl, ein Löffel, ein Gabel, ein Messer, der Himmel, die Erde, Autos, wie auch immer, wie man den Vater nennt, die Mutter nennt und wie die Verhältnisse so bei uns sind. Das versuche ich ihm beizubringen. (Anhang, 49)

Was BO motiviert, seinem Kind Gohm'ala beizubringen, ist sein Wunsch, ihm seine Kultur zu vermitteln, die mit der Sprache eng gebunden ist. Darüber hinaus hält er es für wichtig, dass das Kind mit seiner Mutter sprechen kann, wenn er nach Kamerun zurückkehrt. Dies wird von ihm wie folgt zum Ausdruck gebracht:

Ich halte es für sehr wichtig, dass er die Übermittlung unserer Kultur bekommt, und das ist mit der Sprache eng verbunden, die Sprache ist ja der Mittel zur Vermittlung einer Kultur insofern sehe ich die Beibringung meiner Sprache meiner Kultur an meinem Sohn sehr wichtig und vor allem derzeit ich vorhabe nach meinem Studium heimzukehren zurückzukehren und dort wird zu tun haben mit meiner Mutter, die nur die Muttersprache spricht und das ist schon wichtig. (Anhang, ebd.)

11.3.6. Englisch und Französisch als Zielsprachen

Lediglich in Familie 13 werden den Kindern die beiden Amtssprachen Kameruns beigebracht. Ab und zu unterhält sich JI mit dem Kind und fordert dabei, dass der Sohn sich ebenfalls nur in Englisch ausdrückt.

Ja wir lernen, wir stellen Fragen in Englisch dann beantworten sie in Englisch und wenn sie Fehler machen, dann korrigieren wir d.h. wir unterhalten uns in Englisch und wir sagen ganz klar bitte nur in Englisch, manchmal geben sie die richtige Antwort aber in Deutsch aber wir sagen bitte wiederholen in Englisch. (Anhang, 83)

Nur die Vermittlung des Englischen wird mit viel Nachdruck verfolgt, indem Bücher auf Englisch gekauft und vorgelesen werden und den Kindern englische Lernvideos geschenkt werden. Zur Vermittlung des Französischen beschränkt sich JI darauf, das Kind ab und zu einem verbalen Input auszusetzen: "aber wenn wir Bücher kaufen, dann englische Bücher, oder wenn wir Geschenke von englischsprachigen Leuten haben, dann auch in Englisch, aber Französisch ohne Bücher sondern mehr gesprochen." (Anhang, 84).

11.3.7. Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass die Eltern in allen Familien danach streben, dass ihre Kinder mehrere Sprachen erwerben. Die Motivationen und die Strategien dafür, dieses Ziel zu erreichen, variieren von Familie zu Familie. Eine mögliche Rückkehr nach Kamerun, die mit der Mehrsprachigkeit verbundene Aufstiegschance, die Kommunikation mit den französisch- oder englischsprachigen Familienmitgliedern in Kamerun und schließlich die Vermittlung kultureller Werte zählen zu den Hauptmotivationen dafür, die Kinder mehrsprachig zu erziehen. Eine mögliche Rückkehr nach Kamerun veranlasst die Eltern, die Sprachkompetenz der Kinder in den Schulsprachen in Kamerun, also in Englisch und Französisch, zu stärken. Dasselbe gilt in Fällen, in denen die Eltern die Kinder aufgrund ihrer Aufstiegsorientierung mehrsprachig erziehen oder erreichen wollen, dass die Kinder mit Verwandten sprechen können. In der Familie, in der die Eltern es für wichtig halten, den Kindern die kamerunischen kulturellen Werte zu vermitteln, wird den Kindern eine kamerunische Sprache beigebracht. Nur in einer Familie wird dies angetroffen, und zwar in Familie 9. Die dominierende Spracherziehungsstrategie in den untersuchten Familien ist die Strategie der Sprachmischung. Die Kinder sprechen hauptsächlich die Mehrheitssprache, während die Eltern die Herkunftssprachen verwenden. Die gilt auch in den Familien, die behaupten, die OPOL-mL zu verwenden. Nur wenige Familien sind in der Lage, ihre Kinder in eine bilinguale Schule zu schicken; daher bemühen sich die Eltern selbst, den Kindern mit regelmäßigen Sprachübungen, Büchern sowie Sprachreisen in französisch- oder englischsprachige Räume diese Sprachen beizubringen. Wie all diese Bemühungen sich auf

den Spracherwerb der Kinder auswirken, wird im Folgenden ermittelt. Bei den Kindern ist dazu ein Sprachtest durchgeführt worden.

11.4. Sprachstand der Kinder auf Basis des Sprachtests

18 Kinder von 6 bis 14 Jahre haben an dem Test teilgenommen, in dem sie die Grammatikalität von Sätzen in Deutsch sowie in Französisch bzw. Englisch beurteilen und eine kurze Bildergeschichte in beiden Sprachen nacherzählen sollten. Die Mehrheit der teilnehmenden Kinder bilden die die 8 6jährigen. Ihnen folgt die Gruppe der 7jährigen gefolgt, die 4 Individuen stark ist. Der Rest besteht aus einem 8jährigen, zwei 9jährigen und schließlich drei 14jährigen. 10 Kinder kommen aus englischsprachigen Familien und 6 aus französischsprachigen Familien. Im Folgenden werden die Testergebnisse dargestellt.

11.4.1. Die 6jährigen Kinder

11.4.1.1. KF4

KF4 ist das älteste Kind der Familie 6, in der die Eltern ihre Aneignung der französischen und deutschen Sprache fördern. Ihre Leistung im deutschen Teil des Grammatikalitätstests liegt insgesamt über dem Durchschnitt. Nur beim Nebensatz ist ihre Leistung unter dem Durchschnitt. In diesem Bereich hat sie nur eine richtige Antwort angegeben.

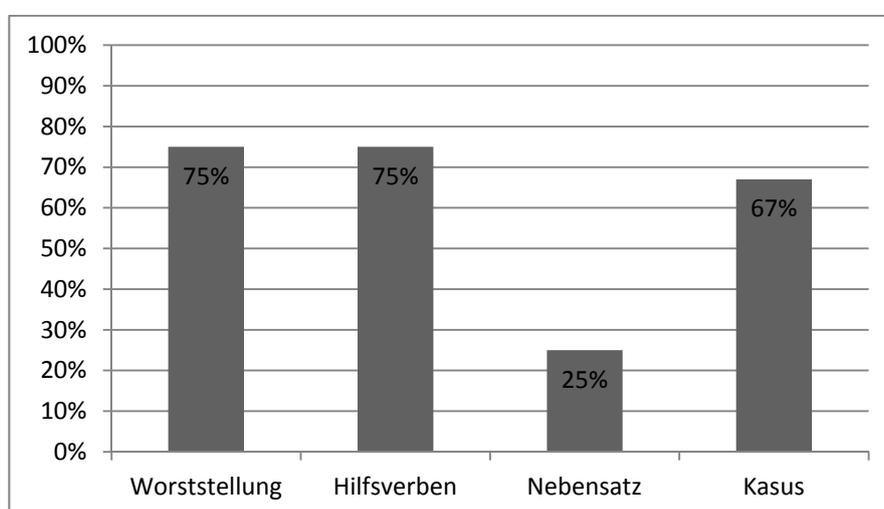


Abb. 14: Leistung von KF4 im deutschen Grammatikalitätstest

In Französisch hingegen ist ihre Leistung eindeutig weniger gut. Ihre durchschnittliche Gesamtleistung liegt bei 40 %, was eindeutig unter dem Durchschnitt ist. Bei Nebensatz, Artikel, Gerundium, Präposition und Pluralbildung hat sie keine richtige Antwort gegeben. Bei Relativpronomen, Steigerung und Konditional erbringt sie ihre beste Leistung. Bei einer durchschnittlichen Gesamtleistung von 40% im französischen Teil

des Grammatikalitätstests wird deutlich, dass KF6 mehr passive Kenntnisse in der deutschen Sprache als im Französischen besitzt.

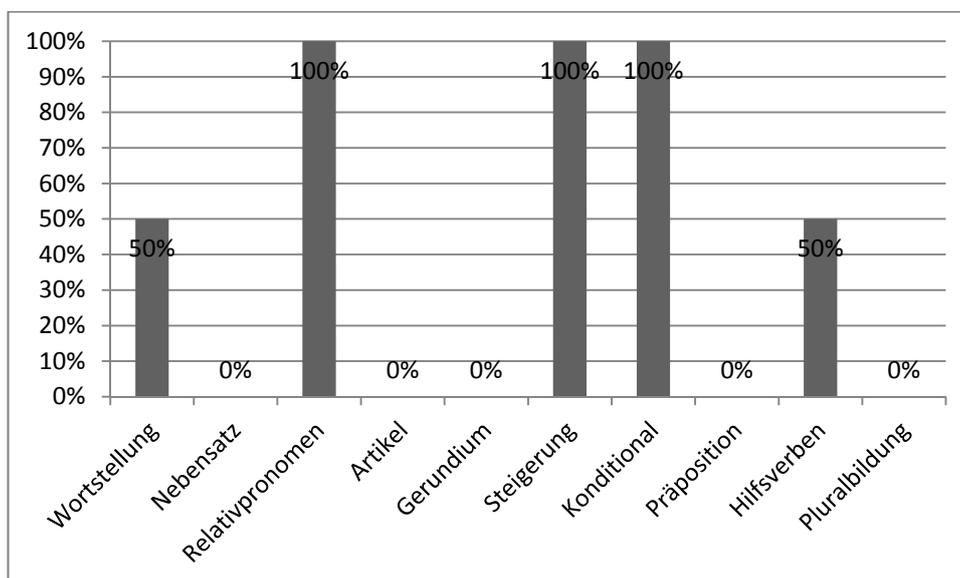


Abb. 15: Leistung von KF4 im französischen Grammatikalitätstest

Bei der Versprachlichung der Bildergeschichte (vgl. Anhang, 126) schafft sie es, die ganze Geschichte reibungslos und ohne Hilfe auf Deutsch zu erzählen. Jedes Bild wird mit einem kurzen Satz beschrieben, in dem meistens Demonstrativpronomen anstatt Personalpronomen als Subjekt verwendet werden: „die bauen, die fahren“. Sie produziert kurze, einfache Sätze, die mit der geläufigen serialisierenden Verknüpfung „und dann“ verbunden sind. Nebensätze sind abwesend. Lexikalische Schwierigkeiten tauchen auf, wenn sie aufgefordert wird, die Geschichte auf Französisch zu erzählen. Die Wörter, die sie nicht kennt, werden einfach durch Zögern (hum) und Schweigen ersetzt. Um dieser lexikalischen Notlage zu entkommen, fragt sie, wie man einige Wörter auf Französisch oder ganz einfach auf Deutsch switcht: „ils fabriquent und dann rutschen die (schweigt)“. Die mangelnden Sprachkenntnisse bzw. Wortschatzkenntnisse in Französisch führen dazu, dass die Geschichte unvollständig erzählt wird.

Wie der Grammatikalitätstest vermuten lässt, ist bei KF4 die deutsche Sprache dominant. Die Leistung von KF4 bei der Versprachlichung der Bildergeschichte zeigt eindeutig, dass ihre Sprachproduktion auf Deutsch weiter entwickelt ist als auf Franzö-

sisch. Daher, wie schon von den Eltern erwähnt, bevorzugt sie beim Sprechen die deutsche Sprache.

11.4.1.2. K1F20

K1F20 ist eine der Töchter der Familie 20, in der die Eltern den Kindern nur Englisch beibringen, da die Kinder die deutsche Sprache ohnehin in der Schule lernen. Im Familienkreis sprechen also die Eltern mit den Kindern nur Englisch. Die Bemühungen der Eltern tragen allerdings noch keine Früchte, da die Kinder keinen aktiven Gebrauch der englischen Sprache entwickelt haben.

Im deutschen Teil des Grammatikalitätstests erbringt das Mädchen die beste Leistung beim Kasus, bei dem sie 75 % der richtigen Antworten angegeben hat. Dies wird vom Nebensatz gefolgt, hier hat sie 67 % der richtigen Antworten markiert. Eine durchschnittliche Leistung (50 %) liegt bei Wortstellung und Hilfsverben vor.

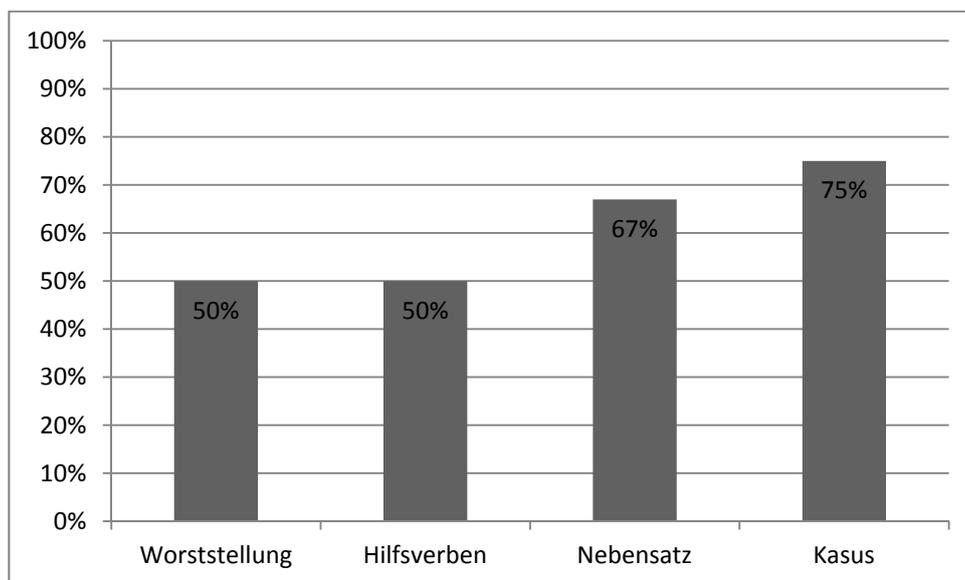


Abb. 16: Leistung von K1F20 im deutschen Grammatikalitätstest

Im Englischen, in dem sie nur über eher passive Kompetenz verfügt, kann sie die korrekte Anwendung der bestimmten Artikel „the“ erkennen. Sie weiß jedoch nicht, dass dem englischen unbestimmten Artikel „a“ ein „n“ zugewiesen wird, wenn er vor Substantiven mit einem Vokal im Anlaut steht. Es fällt ihr schwer, inkorrekte Kongruenz zwischen Subjekt und Verb zu identifizieren: Den Satz „children is playing football“ erkennt sie nicht als falsch. Schließlich lässt der Grammatikalitätstest erkennen, dass K1F20 die richtige oder die falsche Steigerungsform nicht erkennen kann.

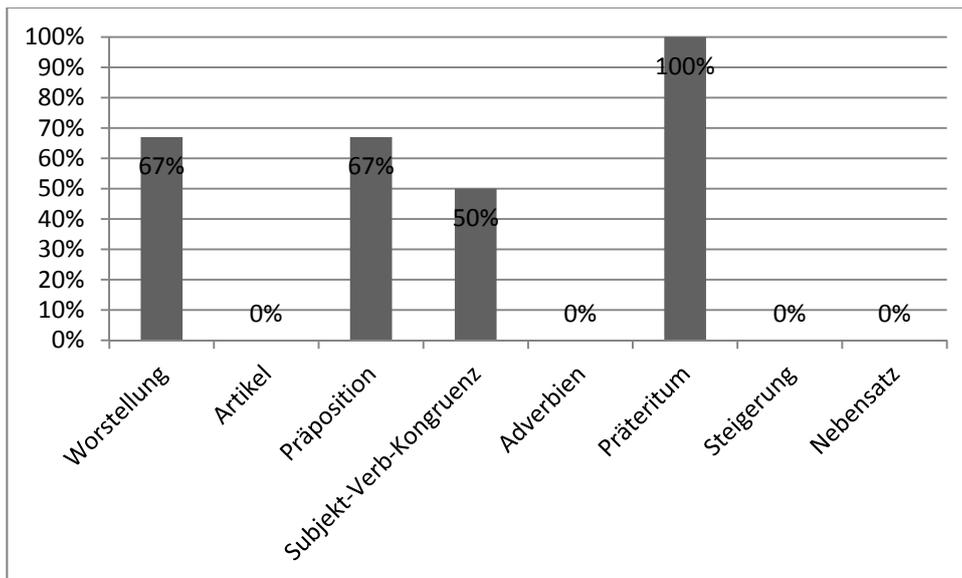


Abb. 17: Leistung von K1F20 im englischen Grammatikalitätstest

Sie versprachlicht die Bildergeschichte (Anhang, 138) auf Deutsch unvollständig und, trotz der Aufforderung, sie zwei Mal zu erzählen, sehr undeutlich. Als sie darum gebeten wurde, die Geschichte auf Englisch zu erzählen, erwiderte sie eindeutig, dass sie das nicht kann.

11.4.1.3. K2F20

K2F20 ist die zweite Tochter der Familie 20. Wie bei K1F20 wird sie in der Familie ausschließlich mit der englischen Sprache konfrontiert. Deutsch lernt sie nur in der Schule und es wird in der Nachbarschaft gesprochen.

Im Gegensatz zu ihrer Schwester erbringt K2F20 insgesamt keine überdurchschnittliche Leistung im deutschen Teil des Grammatikalitätsteils. Ihre beste Leistung ist beim Nebensatz anzutreffen, wo sie 67 % der richtigen Antworten markiert hat. Bei all den anderen grammatischen Schwerpunkten liegt ihre Leistung unter dem Durchschnitt, außer beim Kasus, wo 50 % ihrer Antworten richtig waren.

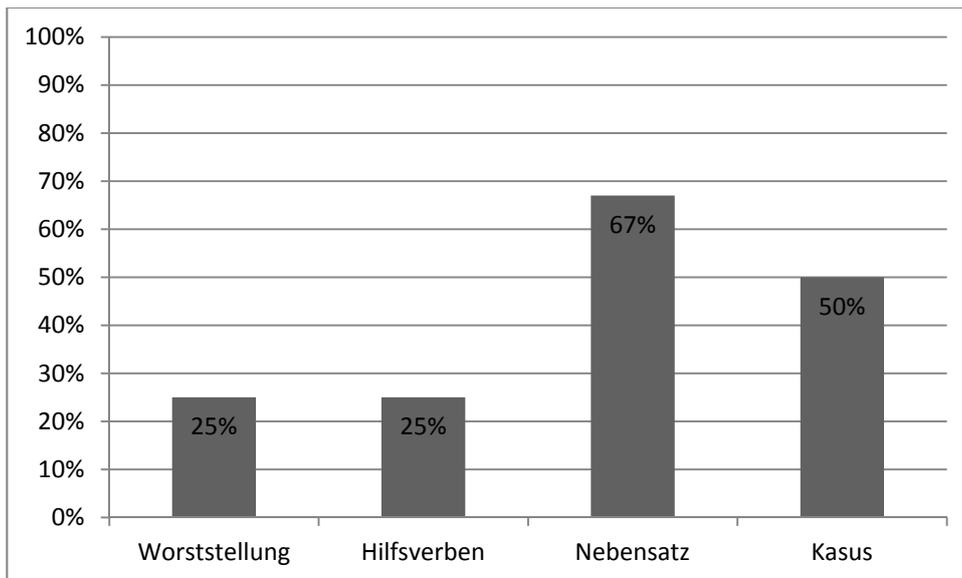


Abb. 18: Leistung von K2F20 im deutschen Grammatikalitätstest

In Englisch hat sie auch Probleme mit der Wortstellung, denn sie hält nach deutschem Muster gebildete Sätze für richtig: Ein englischer Nebensatz mit Verbendstellung wird von K2F20 als richtig markiert. Ihre Antworten zeigen auch, dass sie den bestimmten Artikel „the“ und den unbestimmten Artikel „a“ nicht kontextgemäß richtig anwenden. Wie ihre Schwester weiß sie nicht, dass in Sätzen, die mit „yesterday“ beginnen, das Präteritum benutzt werden muss. Sie markiert insgesamt keine richtige Antwort bei Artikel, Subjekt-Verb-Kongruenz, Adverbien, Präteritum und Nebensatz. Ihre beste Leistung ist bei Wortstellung anzutreffen.

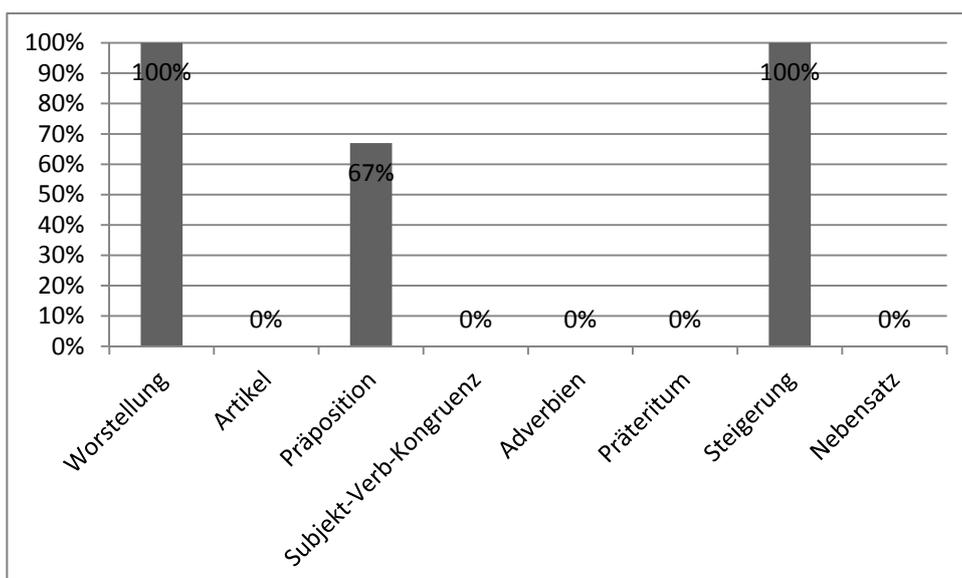


Abb. 19: Leistung von K2F20 im englischen Grammatikalitätstest

Im Gegensatz zu ihrer Zwillingschwester gelingt es F2K20, die Bildergeschichte in Deutsch und Englisch zu versprachlichen (Anhang, 139). Bei der Versprachlichung auf Deutsch wird für jedes Bild ein kurzer einfacher Satz formuliert. Die beiden Protagonisten (Vater/Mann und Sohn/Kind) werden nicht unterschieden. Sie bezieht sich auf sie mit dem Personalpronomen „sie“. Die Sätze werden mit „dann“ und „und“ verbunden. Als sie gebeten wurde, die Geschichte in Englisch zu erzählen, verweigerte sie dies nicht und beim Erzählen auf Englisch war festzustellen, dass F2K20 die beiden Sprachen (Englisch und Deutsch) nicht klar voneinander trennen konnte. Was sie für die englische Version der Geschichte hielt, war im Grunde genommen eine Mischung aus Englisch und Deutsch, in der die meisten Inhaltswörter englische Wörter sind, zu Beispiel: „da bauen die einen sleigh“, „da holen sie wood“ und „they bauen ein birdhouse“.

11.4.1.4. KF18

KF18 ist die älteste Tochter der Familie 18. Wie in Familie 20 wünschen die Eltern, dass die Kinder zweisprachig deutsch-englisch wachsen und bemühen sich, den Kindern diese beiden Sprachen beizubringen. Sie benutzen dazu die OPOL-Methode in der Variante, in der die Herkunftssprache verstärkt wird, indem die Mutter, die viel Zeit mit den Kindern verbringt, mit ihnen ausschließlich die Herkunftssprache (hier Englisch) spricht, während der Vater die Umgebungssprache spricht.

Die Leistung von KF18 im ersten Teil des Grammatikalitätstests zeigt ihre mangelnden Kenntnisse bei Wortstellung, Hilfsverben und Kasus. Bei diesen grammatischen Schwerpunkten konnte sie jeweils nur eine richtige Antwort angeben. Ihre beste Leistung aber ist beim Nebensatz anzutreffen, wo 67 % ihrer Antworten richtig sind. Dies reicht aber nicht, um die Gesamtleistung über den Durchschnitt zu heben.

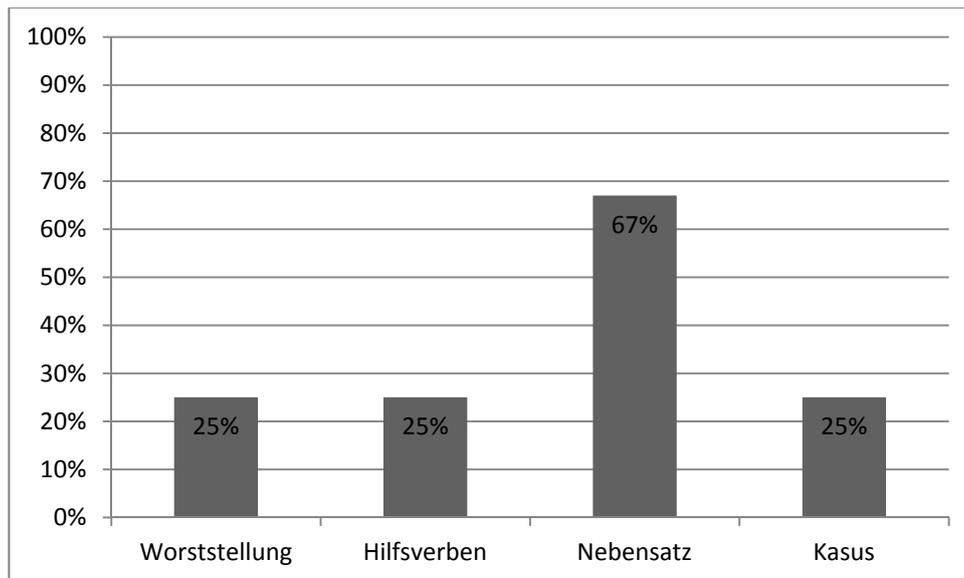


Abb. 20: Leistung von KF18 im deutschen Grammatikalitätstest

In dem englischen Testteil wurde deutlich, dass FK18 Probleme mit englischer Syntax hat. Nach deutscher Wortstellung konstruierte Sätze hält sie für richtig. Es handelt sich hier genauer um einen Satz, in dem im Nebensatz das deutsche Verbendstellungsprinzip eingehalten wird. Ferner zeigt sie Schwächen im Gebrauch englischer Präpositionen: Der Satz *my sister is on home today* wird als richtig markiert. Die falsche Kongruenz zwischen Subjekt und Verb kann sie nicht identifizieren. Schließlich weiß sie nicht, dass dem unbestimmten Artikel „a“ vor Substantiven, die mit einem Vokalen beginnen, ein „n“ zugewiesen wird. Nur bei Wortstellung, Präteritum und Steigerung erbringt sie eine überdurchschnittliche Leistung.

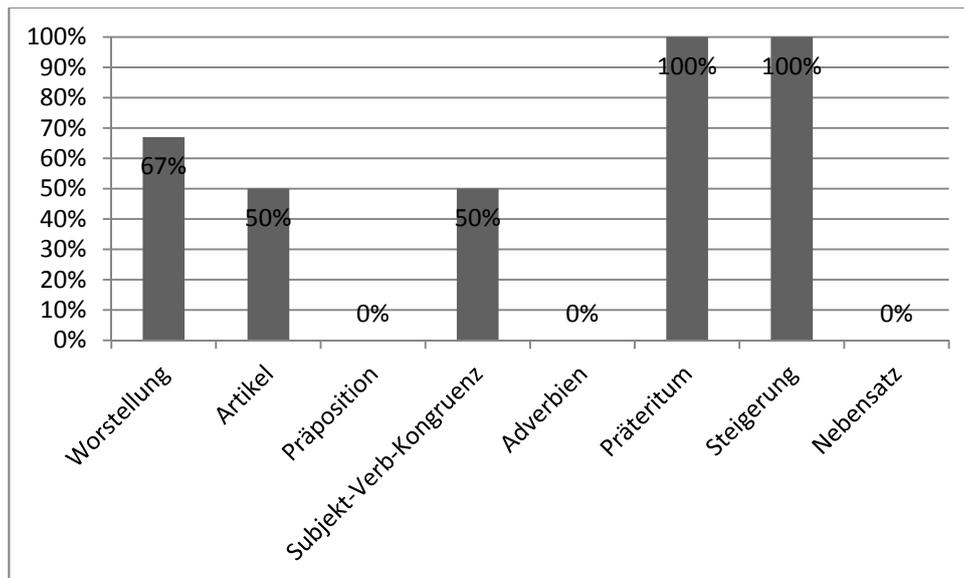


Abb. 21: Leistung von KF18 im englischen Grammatikalitätstest.

Die Versprachlichung der Bildergeschichte auf Deutsch (Anhang, 128) geschieht reibungslos. Die ganze Geschichte wird mehr oder weniger vollständig erzählt, wobei die beiden Protagonisten nicht unterschieden werden. Das Kind beschränkt sich darauf, die Beschreibungen von Einzelbildern mit einfachen Sätzen nebeneinanderzustellen, ohne die einzelnen Schilderungen zu einer ganzen Geschichte zu verbinden. Bindewörter wie „dann“, „danach“ oder „und“ sind völlig abwesend. KF18 spricht sehr schnell, so dass dabei die Deklinationen übersprungen werden. Erst wenn sie gebeten wird, langsamer zu sprechen, kommen die Deklinationsfehler zum Vorschein: „erste Bild“, „das Schlitten“. Wie ihre Gleichaltrigen schafft sie wegen Wortschatzmängel es nicht, die Geschichte auf Englisch zu erzählen.

11.4.1.5. K1F16

K1F16 ist der jüngere Sohn der bildungsfernen Familie 16, in der ihm laut Elternausagen Englisch und Deutsch beigebracht werden.

Seine Leistung im deutschen Teil der Grammatikalitätstest zeigt seine durchschnittlichen Kenntnisse in fast allen grammatischen Bereichen auf, außer bei Nebensatz, wo er nur 33 % der richtigen Antworten markiert hat, was dazu führt, dass die Gesamtleistung von K1F16 unter dem Durchschnitt liegt.

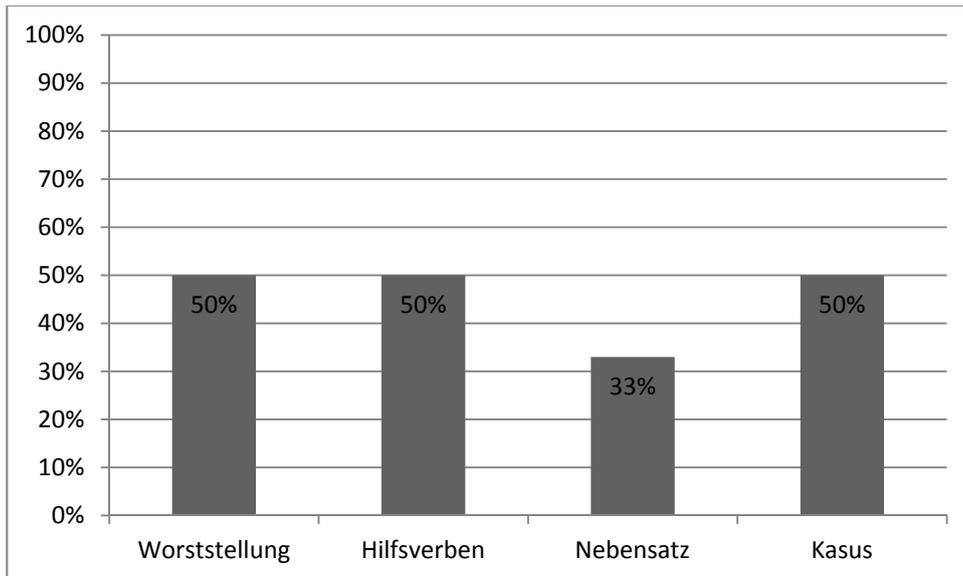


Abb. 22: Leistung von K1F16 im deutschen Grammatikalitätstest

K1F16 gehört zu den wenigen Kindern, deren Leistung in Englisch besser ist als in Deutsch. Seine durchschnittliche Leistung im englischen Grammatikalitätstest liegt bei 50 % und damit eindeutig über den 46 % des deutschen Testteils.

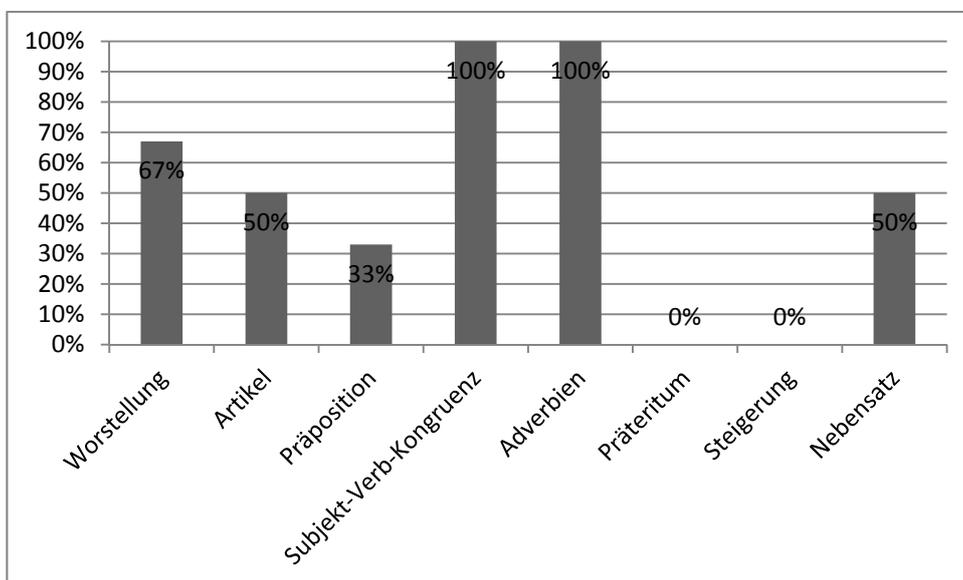


Abb. 23: Leistung von K1F16 im englischen Grammatikalitätstest

Die Leistungen im englischen Grammatikalitätstest werden bei der Versprachlichung der Bildergeschichte (Anhang, 125) in Englisch nicht erreicht. Anstatt zu sagen, dass

er diese Aufgabe nicht schaffen kann, äußert K1F16 kaum wahrnehmbare Geräusche, aus denen keine verständliche Artikulation herauszuhören ist, bis er schließlich verstummt. Zuvor war von ihm die deutsche Versprachlichung der Bildergeschichte unvollständig vorgenommen worden, denn trotz der Ermutigungen, deutlicher zu sprechen, produzierte das Kind vorwiegend undeutliche Äußerungen.

11.4.1.6. KF12

KF12 ist der ältere Sohn der Familie 12, in der die Eltern angeben, ihm Deutsch und Englisch mit Filmen und bilingualen Büchern beizubringen. Dass die Eltern ihm in der Tat Deutsch beibringen können, ist zweifelhaft, da sie sehr geringe deutsche Sprachkenntnisse besitzen.

Die Leistung von KF12 im deutschen Teil des Grammatikalitätstest beträgt insgesamt 46 %, was deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Seine beste Leistung liegt bei der Wortstellung vor, wo er 75 % der richtigen Antworten angegeben hat. Der grammatische Bereich, in dem er die größten Lücken aufweist, ist der Nebensatz, wo er nur 1 richtige Antwort angegeben hat.

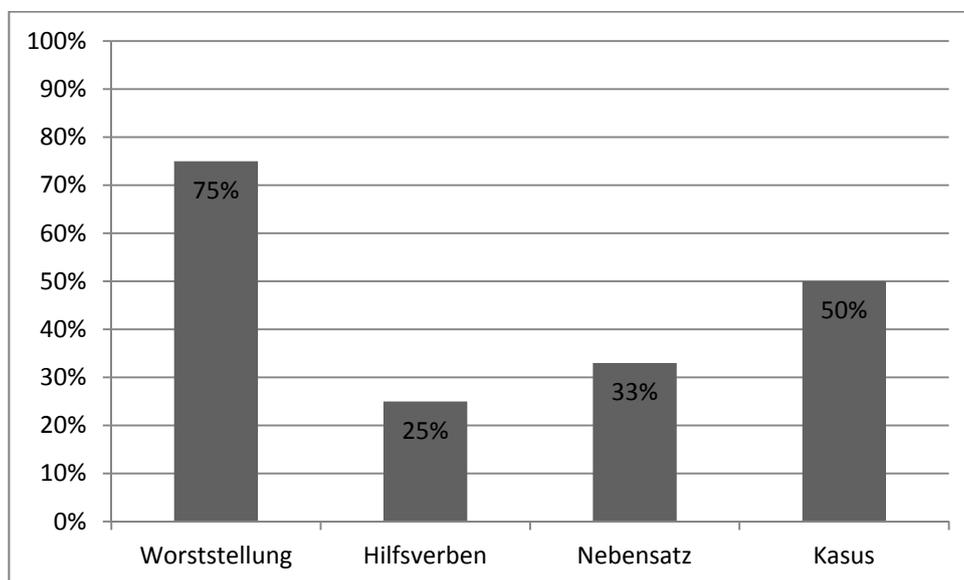


Abb. 24: Leistung von KF12 im deutschen Grammatikalitätstest

Die durchschnittliche Leistung von KF12 in Englisch liegt wie in Deutsch bei 46 %. Aber in seiner Leistung in englischem Testteil zeigte sich, dass er in vielen grammatischen Bereichen über keine Kenntnisse verfügt. Es handelt sich dabei um Artikel,

Präposition und Steigerung. Seine beste Leistung liegt bei Adverbien und Präteritum vor, bei denen er nur die richtigen Antworten markiert hat.

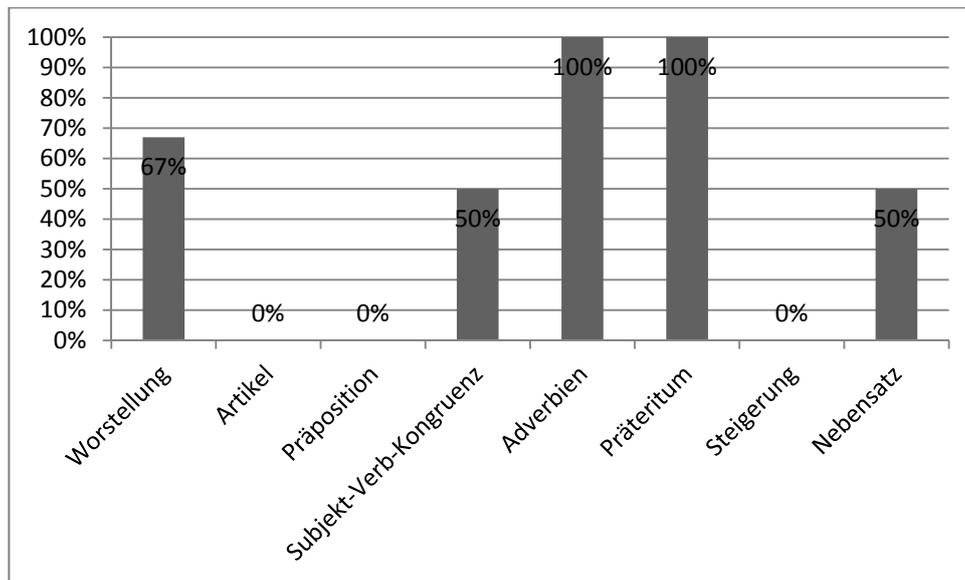


Abb. 25: Leistung von KF12 im englischen Grammatikalitätstest.

Die schlechte Leistung in dem Grammatikalitätstest von KF12 lässt zwar erahnen, dass er auch nur eine schlechte Versprachlichung der Bildergeschichte vornehmen kann (Anhang, 123). Aber entgegen allen Erwartungen ist FK12 das einzige 6jährige Kind, das die Geschichte in beiden Sprachen vollständig erzählen konnte. Auf Deutsch werden die Handlungen der beiden Protagonisten auf jedem Bild mit einem einfachen Satz mit der Struktur SVO bzw. SVPP beschrieben und die Sätze werden mit der Konjunktion „und“ verbunden. Als einziges 6jähriges Kind konnte er die ganze Geschichte ohne Wortschatznot auf Englisch erzählen. Er wusste zum Beispiel wie Schlitten auf Englisch heißt, was bei seinen Gleichaltrigen nicht immer der Fall war. Seine Erzählung auf Englisch ist eine Wort-für-Wort-Übersetzung der deutschen Version und daraus ergibt sich, dass dieselben Satzstrukturen vorkommen. Dabei benutzte er die Verlaufsform des Präsens, die kein adäquates Tempus für Erzählungen ist.

11.4.1.7. Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die 6jährigen im Allgemeinen mehr Kenntnisse in deutscher Sprache als in Französisch oder Englisch besitzen, denn ihre Leistungen im englischen und französischen Teil der Sprachtests sind eindeutig weniger gut als die im deutschen Teil. Nur bei einem Kind (KF16) lässt sich feststellen, dass es auch gravierende Schwäche in Deutsch zeigt. Das liegt daran, dass es aus einer bil-

dungsfernen Familie kommt, in dem die Eltern ohne Schulabschluss sind. Nur ein Kind (KF12) zeigt eine ausgeglichene aktive Kompetenz in zwei Sprachen. Es ist der einzige 6jährige, der die Bildergeschichte selbstständig in zwei Sprachen erzählen konnte. Der Grund dafür ist eher im praktischen Engagement der Eltern als in den eingesetzten Methoden zu suchen. Denn Letztere – der Gebrauch von bilingualen Büchern und Filmen in der Zielsprache – werden auch in den Familien der Kinder angewandt, die sehr geringe Kenntnisse in Englisch bzw. Französisch aufweisen.

11.4.2. Die 7- und 8jährigen

Die 7- und 8jährigen sind Kinder, die zumindest ein völliges Jahr in der Grundschule verbracht haben, und von ihnen darf man eine bessere Leistung erwarten. Sie sind insgesamt 5 an der Zahl. 3 kommen aus englischsprachigen Familien und die übrigen aus frankofonen Elternhäusern.

11.4.2.1. KF14

KF14 ist der älteste Sohn der Familie 14, in der die Mutter sich wegen mangelnder deutscher Sprachkenntnisse darauf beschränkt, den Kindern Französisch beizubringen.

Auffällig an seiner Leistung im deutschen Teil des Grammatikalitätstests ist, dass er keine richtige Antwort bei Nebensatz angegeben hat. Es ist das einzige Kind, das keinen Punkt in diesem grammatischen Bereich gesammelt hat. Das führt dazu, dass seine Gesamtleistung nur 50 % beträgt. Bei Hilfsverben und Kasus sind mit jeweils 75 % seine besten Leistungen zu finden.

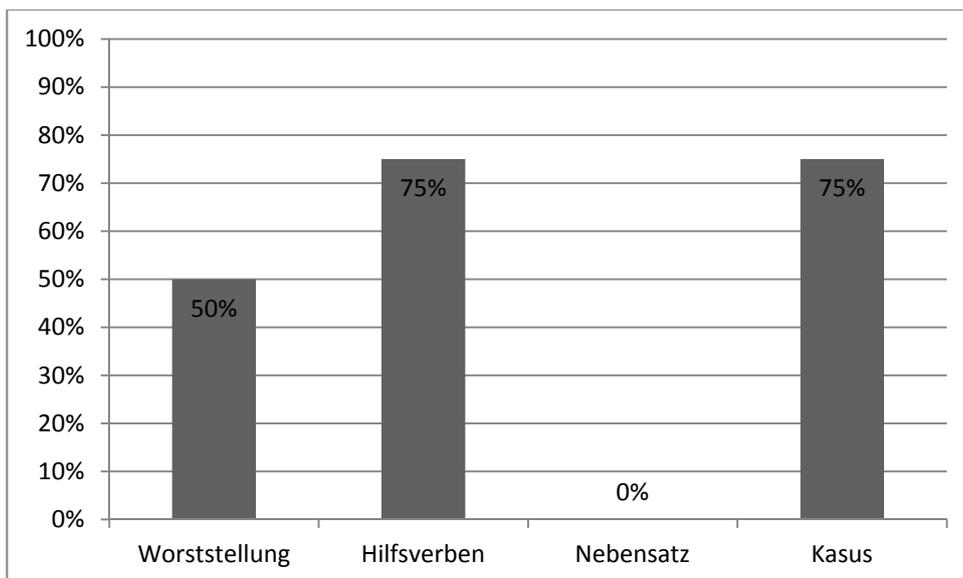


Abb. 26: Leistung von KF14 im deutschen Grammatikalitätstest

Im französischen Testteil sind die Ergebnisse nicht besser. Sätze mit falscher Wortstellung, Präposition und Pluralform hält er für richtig. Ferner kann er den inkorrekten bzw. korrekten Gebrauch von Artikeln, Relativpronomen und Steigerungsformen nicht identifizieren. Seine durchschnittliche Leistung von 20 % ist die niedrigste von allen Kindern. Bei Wortstellung, Nebensatz, Artikel, Gerundium, Steigerung, Präposition und Pluralbildung hat er keine richtige Antwort gegeben.

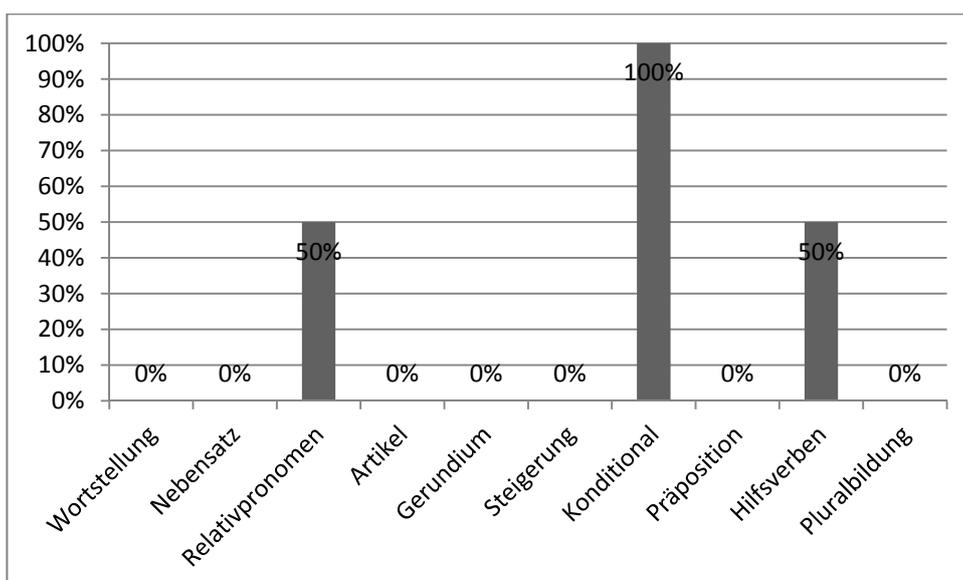


Abb. 27: Leistung von KF14 im französischen Grammatikalitätstest

Bei der Versprachlichung der Bildergeschichte auf Deutsch hat er wie die meisten 7jährigen die ganze Geschichte vollständig und ohne fremde Hilfe erzählt (Anhang, 124). Zu keinem Zeitpunkt zeigte er Zeichen von Wortschatznot. KF14 ist mit KF5 das einzige Kind, das die für Märchen typische Eingangsformel „es war einmal“ am Anfang seiner Erzählung benutzt, was darauf hinweist, dass er mit Märchen und Erzählvorgängen vertraut ist. Im Gegensatz zu den anderen Kindern benutzt er fast ausschließlich das Perfekt. Auffallend dabei ist der Gebrauch der richtigen Hilfsverben bei nur einer Ausnahme: „dann haben sie im Haus gegangen.“ In diesem Auszug benutzt er zusätzlich zu der inkorrekten Form des Hilfsverbs die inkorrekte Form der Deklination von „Haus“. Ähnliches wird am Anfang der Erzählung angetroffen, wenn er sagt: „Es war einmal ein Vater mit sein Kind.“ Hier wird auch das Wort „Kind“ falsch dekliniert, da er anstatt des Pflichtdativs nach der Präposition „mit“ den Akkusativ oder den Nominativ verwendet.

Als KF14 aufgefordert wurde, die Geschichte auf Französisch zu erzählen, erschienen die ersten Wortschatzprobleme. Wie der Mehrheit der Kinder fehlte ihm das französische Wort für Schlitten. Dies signalisierte er mit Schweigen. erst, als er gefragt wird, wonach er sucht, sagt er, dass er nach dem französischen Wort für „Schlitten“ sucht. Nachdem ihm geholfen wurde, nahm er verstärkt bei Wortschatznot die Hilfe des Interviewers in Anspruch. Wie bei der Erzählung auf Deutsch benutzte er das französische „passé composé“, wobei er die richtigen Hilfsverben verwendete. Im Gegensatz dazu hielt er Sätze des Grammatikalitätstests auch dann für richtig, wenn sie inkorrekte Hilfsverben enthielten. Der Ausdruck zur Einführung von Erzählungen „es war einmal“ wird ins Französische nicht richtig übersetzt. Er sagt : „Il était un papa et un petit ...“ anstatt „il était une fois un papa et un petit ...“

11.4.2.2. K1F17

K1F17 ist der jüngste Sohn der englischsprachigen Familie 17, in der sich die Eltern bemühen, den Kindern nur Englisch beizubringen, und dazu englische Bücher und Filme verwenden. Eine sehr gute Leistung erbringt er im ersten Teil des Sprachtests, in dem er nur vier Fehler gemacht hat. Ein Fehler ist in Wortstellung zu finden und die drei anderen beziehen sich auf den Kasus. Seine Gesamtleistung liegt mit 75 % weit über der durchschnittlichen Leistung.

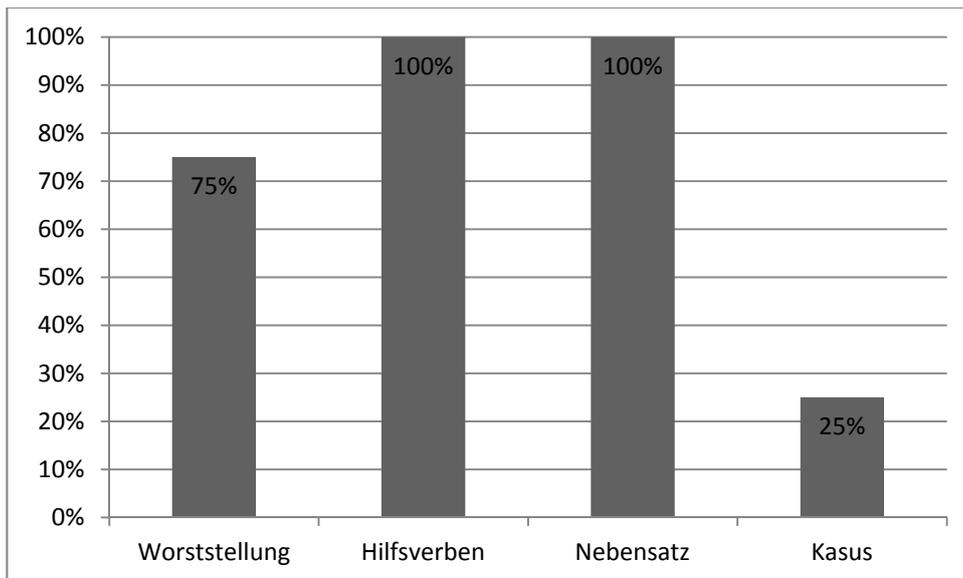


Abb. 28: Leistung von K1F17 im deutschen Grammatikalitätstest.

Im englischen Testteil erbringt K1F17 zwar eine überdurchschnittliche Gesamtleistung (60 %), die jedoch eindeutig unter der des deutschen Teils liegt. Seine besten Leistungen sind bei Wortstellung, Adverbien und Präteritum anzutreffen. Dort hat er alle richtigen Antworten angegeben. Die schlechtesten Leistungen betreffen die Artikel und die Steigerung, wo er keine richtige Antwort markiert hat.

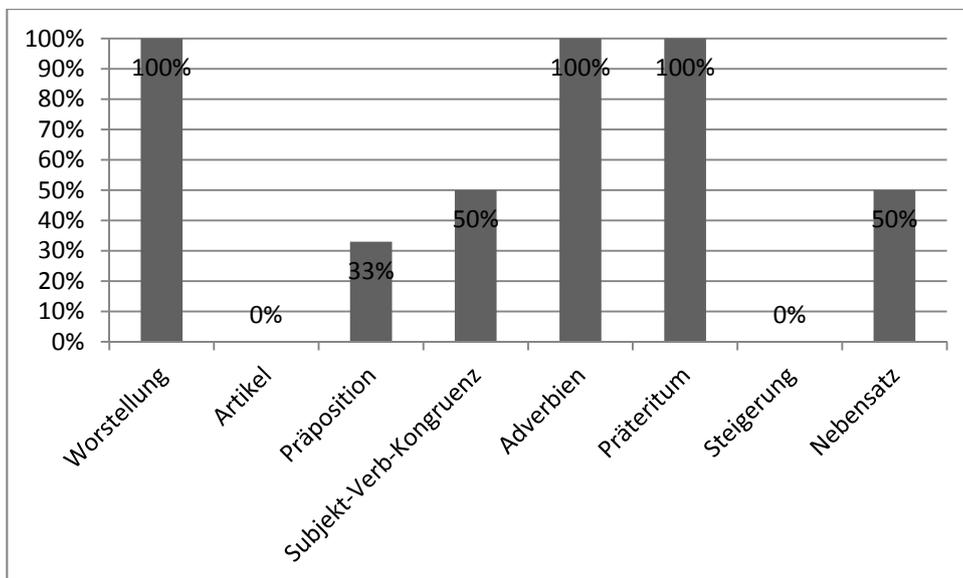


Abb. 29: Leistung von K1F17 im englischen Grammatikalitätstest

Seine Leistung bei der Versprachlichung der Bildergeschichte (Anhang, 140) ist dem ähnlich, was die meisten 6jährigen erbringen, d. h., er schaffte es nur, die Geschichte auf Deutsch zu erzählen. Dabei sprach er stockend und löste Wortschatzprobleme durch allgemeine Begriffe wie „Sachen“. Jedes Bild wird durch einen kurzen Satz mit der Struktur SVO bzw. SVPP beschrieben und mit dem folgenden Satz mit der Konjunktion „und“ verbunden. Aus einem langen Schweigen, als er aufgefordert wurde, die ganze Geschichte auf Englisch zu erzählen, ist zu folgern, dass K1F17 nicht fähig ist, das Abenteuer des Vaters und seines Kinds auf Englisch wiederzugeben.

11.4.2.3. KF13

KF13 ist der älteste Sohn der Familie 13, in der die Eltern keine gemeinsame kame-runische Sprache sprechen und zur Verständigung untereinander Pidgin-English sprechen. Die Eltern bringen KF13 Englisch und Französisch mit Büchern und Lernvideos bei.

Wie KF14 hat er bei Nebensatz im deutschen Grammatikalitätstest keinen Punkt erhalten. Seine beste Leistung findet sich bei Kasus, wobei er die Hälfte der richtigen Antworten markiert hat. Bei Wortstellung und Hilfsverben liegt seine Leistung weit unter dem Durchschnitt. Allerdings hat er dort jeweils nur eine richtige Antwort gegeben. Seine Gesamtleistung liegt mit 25 % weit unter der durchschnittlichen Leistung.

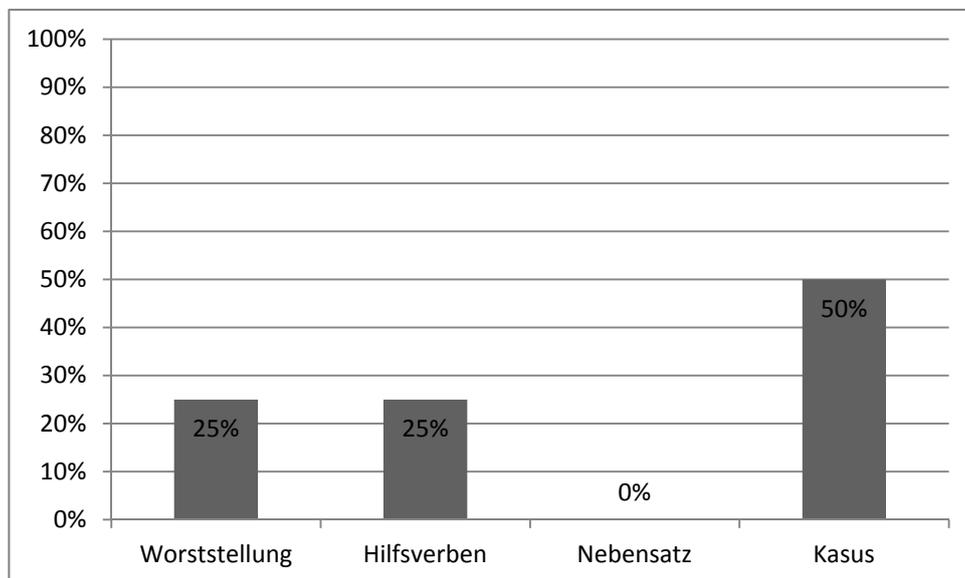


Abb. 30: Leistung von KF3 im deutschen Grammatikalitätstest

Die durchschnittliche Gesamtleistung von KF13 im englischen Grammatikalitätstest liegt bei 58 % und damit etwas niedriger als die des deutschen Teils. Bei Artikel, Subjekt-Verb-Kongruenz, Adverbien und Nebensatz gab er nur richtige Antworten. Das Gegenteil ist jedoch bei Präteritum und Steigerung der Fall. Dort wurde keine richtige Antwort angegeben.

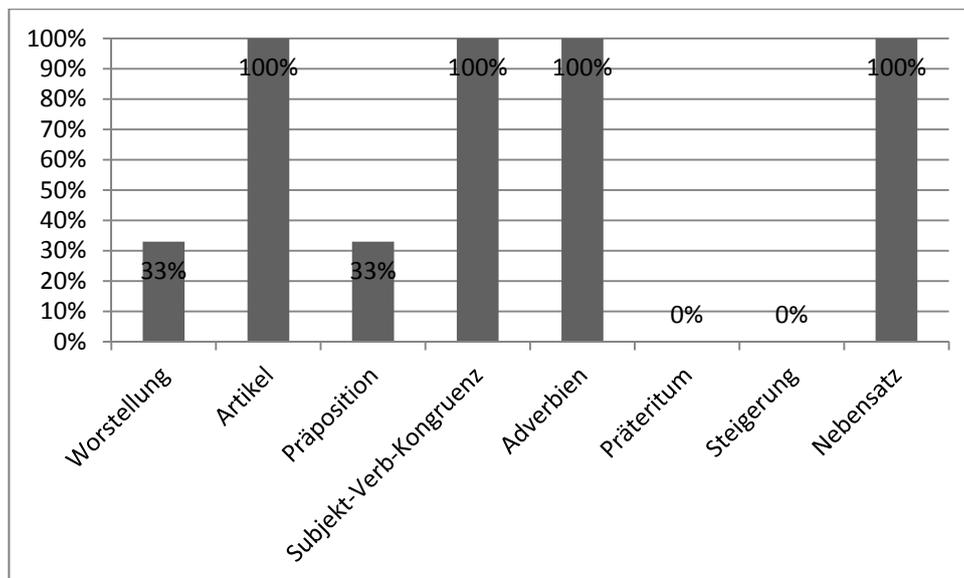


Abb. 31: Leistung von KF13 im englischen Grammatikalitätstest

Die Versprachlichung der Bildergeschichte (Anhang, 133) auf Deutsch bewältigte er trotz einiger undeutlicher Stellen problemlos. Wortschatznöte tauchen nicht auf. KF13 ist das einzige Kind, das den Jungen auf den Bildern für ein Mädchen hält. Er zeigte ein Anzeichen von Sprachbewusstheit bei der Pluralbildung des Wortes „Vogel“, indem er das Phonem [œ] der Pluralbildung von diesem Wort artikulierte, nachdem er das [o(:)] ausgesprochen hatte. Einigen Verben aber wurde eine falsche Rektion zugewiesen: „dann fahren sie darunter den Schnee“. Hier wird dem Verb „fahren“ ein Akkusativobjekt anstatt einer Präpositionalphrase gegeben.

Wortschatznöte tauchten auf, als KF13 die Bildergeschichte auf Englisch versprachlichte. Nach einer Verzögerung signalisierte KF13 seine Wortschatzprobleme indem er sagt: „Aber ich weiß nicht wie Hammer und Sage auf Englisch heißen.“ Um über diese Wortschatznot hinwegzukommen, fragte er, ob er seine Mutter fragen darf, was erlaubt wird, und mit den Wörtern, die er von seiner Mutter bekommen hat, konnte er die Erzählung beginnen. Für die weiteren unbekanntenen Wörter auf Englisch richtete er sich an den Interviewer. Daneben benutzte er allgemeine Begriffe wie „something“,

wenn ihm der präzisere Begriff fehlt. Beim Erzählen wurde in einfachen Sätzen die inadäquate Verlaufsform der Präsens gebraucht und die Sätze wurden miteinander jeweils mit dem geläufigen „and then“ verbunden. Dabei wurde manchmal das inkorrekte Hilfsverb benutzt: „the man has falling“.

11.4.2.4. KF5

KF5 kam nach Deutschland, als sie schon drei war, und konnte damals schon Englisch sprechen. Seither sprechen die Eltern mit ihr immer Englisch, weil sie danach streben, dass ihre Kinder zweisprachig deutsch-englisch aufwachsen. Dabei beschränken sie sich darauf, den Kindern Englisch beizubringen, während ihre Aneignung deutscher Sprache der Umgebung und der Schule anvertraut wird.

Bei allen Bereichen im deutschen Grammatikalitätstest hat KF5 zumindest einen Fehler gemacht. Die größte Anzahl von falschen Antworten liegt bei Wortstellung, wobei ihre Leistung nur 25 % beträgt. Bei Kasus und Hilfsverben ist ihre Leistung am besten, weil sie in den beiden Bereichen jeweils nur einen Fehler machte. Ihre Gesamtleistung liegt durchschnittlich bei 61 %.

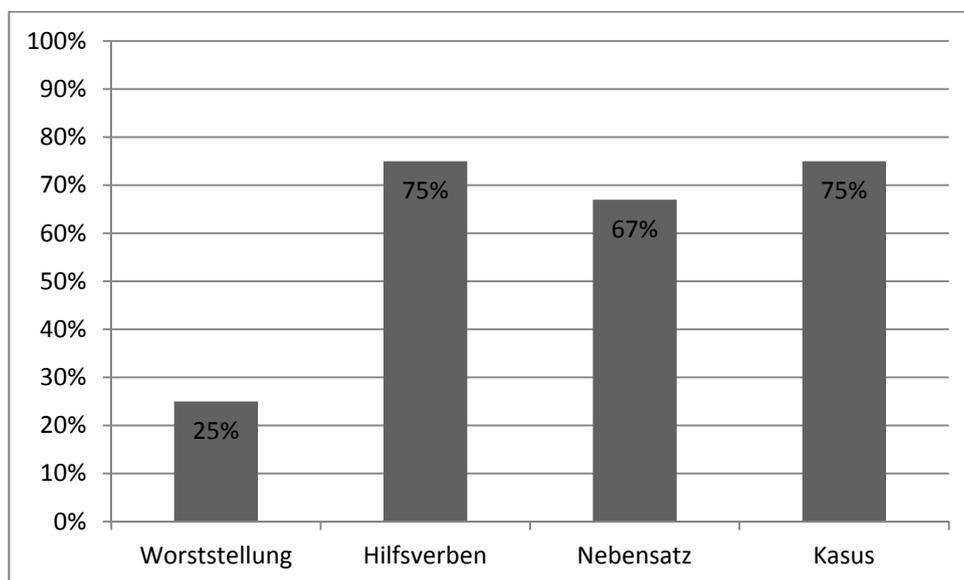


Abb. 32: Leistung von KF5 im deutschen Grammatikalitätstest

Die Leistung von KF5 in englischem Grammatikalitätstest liegt ein Bisschen unter der des deutschen Grammatikalitätstests. Mit 54 % richtiger Antworten erbringt KF5 eine Leistung, die über dem Durchschnitt liegt. Bei Adverbien und Präteritum hat sie nur die

richtigen Antworten angegeben. Ihre schlechteste Leistung ist bei Artikel und Steigerung anzutreffen.

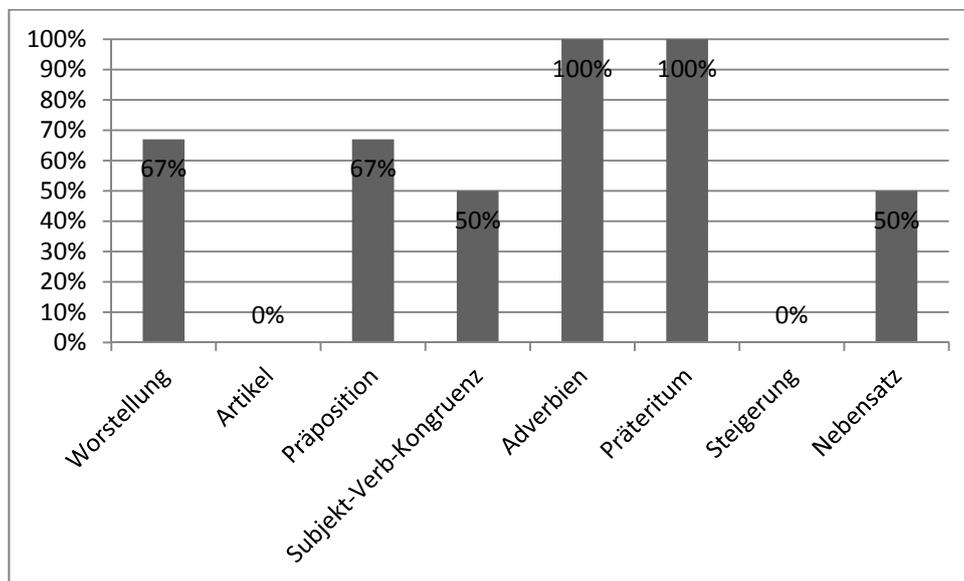


Abb. 33: Leistung von KF5 im englischen Grammatikalitätstest

Es gelang ihr, die Bildergeschichte mühelos in Deutsch zu versprachlichen (Anhang, 130). Sie verfügte über alle Wörter, die sie braucht, und ist auf fremde Hilfe nicht angewiesen. Sie weiß, dass eine Erzählung mit dem Ausdruck „es war einmal“ beginnt, und sie versuchte diesen Ausdruck an den Anfang ihrer Erzählung zu stellen, wobei er nicht vollkommen eingeführt wurde, weil sie nur das Wort „einmal“ aussprach. Ihre Erzählung besteht wie die der anderen Kinder aus einfachen Sätzen mit der Struktur SVO bzw. SVPP, die miteinander mit den Konjunktionen „dann“ und „und“ verbunden sind. Das dominierende Tempus ist das Perfekt, das mit den richtigen und adäquat konjugierten Hilfsverben verwendet wird. Manchmal taucht die inkorrekte Form des Perfekts auf. Sie behandelt starke Verben wie schwache Verben: „und dann haben sie alle Teile davon aufgehebt“. Auf Englisch erzählte sie die ganze Geschichte ohne auf Wortschatzlücken hinweisendes Zögern oder Schweigen. Stattdessen löst sie ihre Wortschatzprobleme durch Abweichungsstrategien, indem spezifische Wörter durch allgemeine Begriffen ersetzt werden. Wie die meisten anderen Kinder weiß KF5 nicht, was Schlitten auf Englisch heißt. Anstatt zu zögern oder danach zu fragen, wie man Schlitten auf Englisch nennt, ersetzt sie das Wort Schlitten mit dem vagen Begriff „something“ im folgenden Auszug: „One time they were building something“. Die Erzählung wird mit dem Transfer „one time“ aus dem deutschen Wort „einmal“ eingeführt.

Die Sätze sind einfach und miteinander mit der geläufigen Konjunktion „and“ verbunden.

11.4.2.5. KF11

KF11 ist der älteste Sohn der Familie 11, in der sich die Eltern anstrengen, die Kinder bilingual deutsch-französisch zu erziehen. Dabei verlassen sie sich ausschließlich auf die bilinguale Schule, in die sie das Kind geschickt haben.

Zweimal erbringt er eine fehlerfreie Leistung im Grammatikalitätstest auf Deutsch. Bei Wortstellung und Nebensatz ist kein Fehler anzutreffen. Insgesamt hat er nur zwei falsche Antworten gegeben, die eine bei Kasus und die andere bei Hilfsverben. Durchschnittlich beträgt seine Gesamtleistung 88 %.

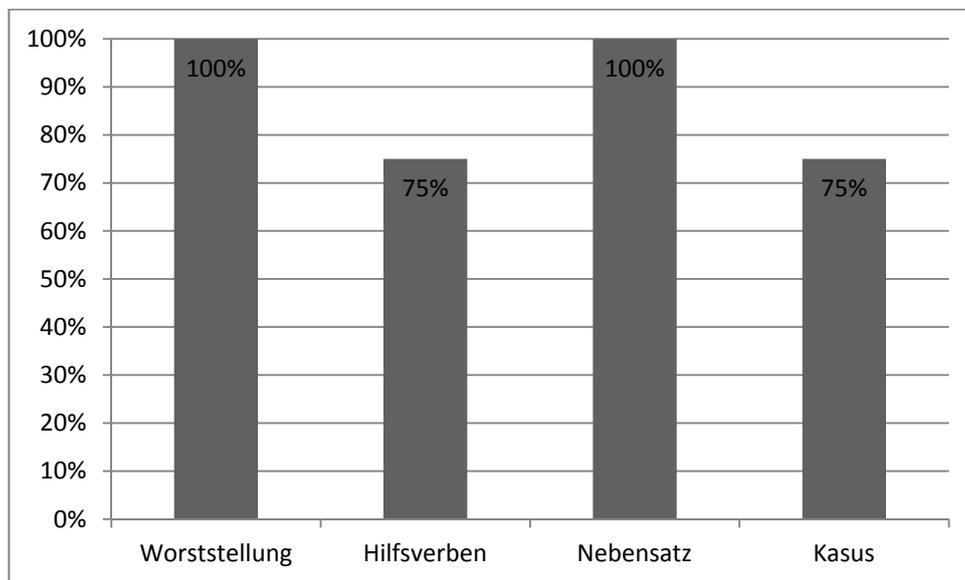


Abb. 34: Leistung von KF11 im deutschen Grammatikalitätstest

Im französischen Teil der Grammatikalitätstest lassen sich bei FK11 mehr Fehler feststellen. Es sind insgesamt 4 und sie sind bei Präposition, Hilfsverben und Relativpronomen anzutreffen. Die durchschnittliche Gesamtleistung von KF11 beträgt 78 %, was weit über dem Durchschnitt liegt.

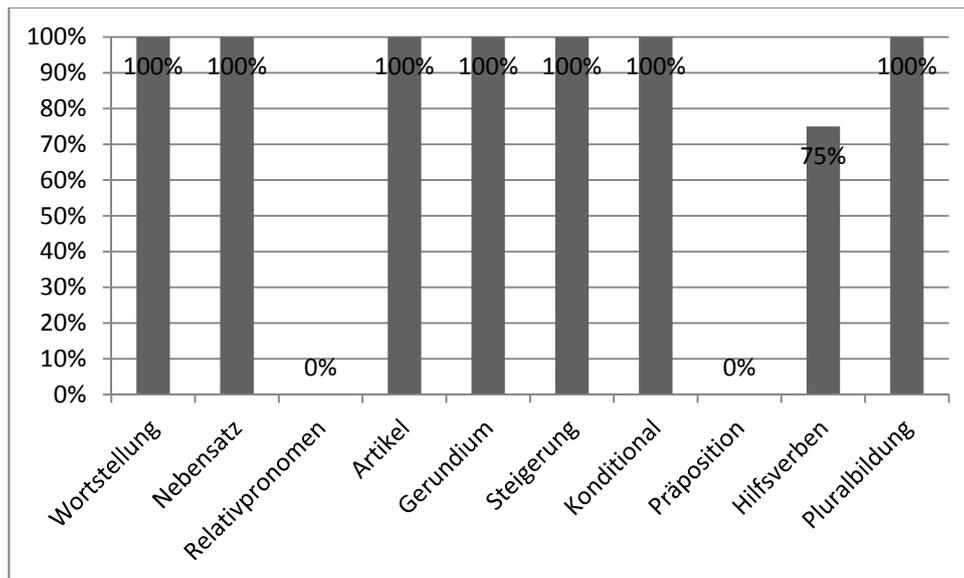


Abb. 35: Leistung von KF11 im französischen Grammatikalitätstest

Beim Versprachlichen der Bildergeschichte (Anhang, 129) in Deutsch spricht er durchgehend von selbst. Trotzdem tauchen dabei einige undeutliche Stellen auf. KF11 zeigt kein Anzeichen von Sprachbewusstheit, indem er Deklinationsfehler verbessert, die er macht. Zum Beispiel sagt er: „Die bauen *eine* Schlitten“. In diesem Auszug wird offenbar, dass KF11 weder das Genus von „Schlitten“ noch die Rektion des Verbs „bauen“ beherrscht. Ähnliches ist auch bei dem Verb „fallen“ zu finden: „dann fallen sie runter auf *der* Berg“. Die Rektion von „fallen“ in diesen Satz erfordert den Gebrauch vom Akkusativ des Substantivs „Berg“. Die Sätze, die die ganze Geschichte bilden, sind alle einfache Sätze, die miteinander mit dem geläufigen Bindewort „dann“ verbunden sind. Bei der Erzählung auf Französisch führt die Wortschatzmangel dazu, dass er nicht durchgehend spricht, weil er sich an den Interviewer richtet, um über die Wortschatznot hinwegzukommen. Denn wie die meisten Kinder weiß KF11 nicht, was Schlitten auf Französisch heißt. Erst nachdem ihm das Wort gegeben wird, kann er weitererzählen. Dabei wählt er wie im Deutschen das Präsens. Dass er sich von der Erzählung in Deutsch inspirieren lässt, veranlasst ihn zu einem syntaktischen Transfer vom Deutschen ins Französische: „après ils conduit avec le traîneau“. Hier wird dem Verb „conduire“ die Rektion von „fahren“ zugewiesen, was in Französisch nicht korrekt ist. „Mit dem Schlitten“ fahren (PP+ V) entspricht „conduire le traineau“ (O+V). An derselben Stelle mit dem syntaktischen Transfer kann man auch feststellen, dass KF11 die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht beachtet: Anstatt „ils conduit“ sollte es „ils conduisent“ heißen. Vor dem Substantiv „idée“ schließlich verwendet das Kind das inkorrekte

Genus: „ils ont *un* autre idée“. Vor dem Substantiv „idée“ steht normalerweise das weibliche grammatische Genus.

11.4.2.6. Fazit

Bei den 7- und 8jährigen Kinder handelt es sich um Kinder aus Familien, in denen die Strategie „minority language at home“ eingesetzt wird. Diese bilinguale Erziehungsstrategie wird bisweilen verstärkt (durch bilinguale Schulen bei KF11 zum Beispiel) oder geschwächt (wie bei K1F17, der sich zu Hause mit Deutsch durchsetzt). Im Vergleich zu den 6jährigen sind ihre Leistungen eindeutig besser. Keiner von ihnen hat darauf verzichtet, die Bildergeschichte auf der Herkunftssprache zu erzählen, aber trotzdem teilen sie mit 6jährigen die deutsche Sprache als die dominante Sprache.

11.4.3. Die 9jährigen

Nur zwei von den Kindern, die am Sprachtest teilgenommen haben, sind 9 Jahre alt. Das eine kommt aus einer französischsprachigen Familie und das andere aus einer Familie aus dem englischsprachigen Raum Kameruns. Bei dem einen wird nur die Herkunftssprache zu Hause gesprochen und bei dem anderen die OPOL-Strategie angewandt, in der die Herkunftssprache (Französisch) verstärkt wird.

11.4.3.1. KF3

Laut den Eltern von KF3 wird ihm Deutsch und Französisch mit der OPOL-Methode beigebracht, wobei die Mutter wegen ihrer langen Anwesenheit bei dem Kind ausschließlich Französisch spricht, während der Vater Deutsch spricht. Die Aneignung der französischen Sprache durch das Kind wird durch regelmäßige Reisen nach Frankreich gefördert.

KF3 bringt eine fast perfekte Leistung im deutschen Teil des Grammatikalitätstests. Nur ein Fehler bezüglich der Dativdeklinaton ist bei ihm festzustellen: „Er schreibt dem Freund einem Brief“ wird von ihm für richtig gehalten.

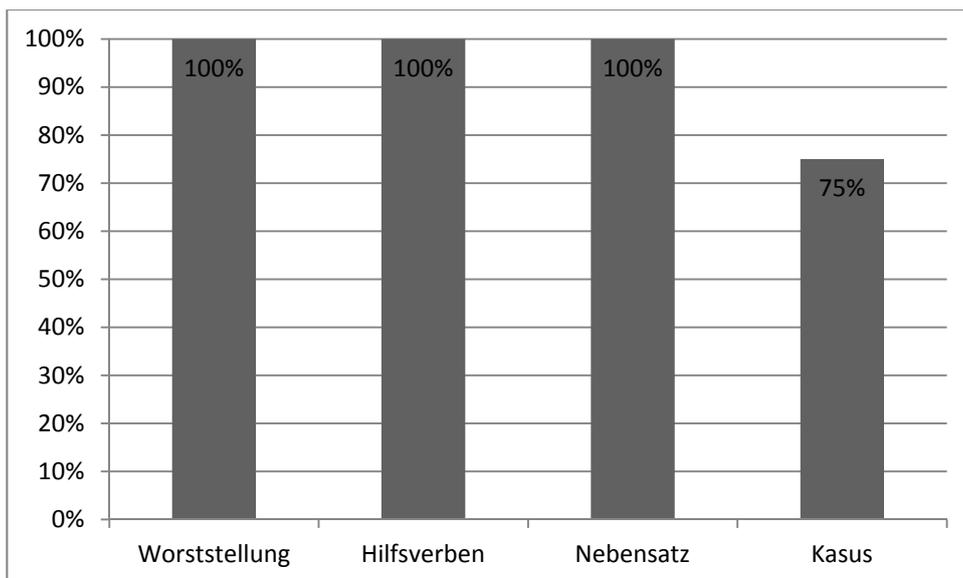


Abb. 36: Leistung von KF3 im deutschen Grammatikalitätstest

Im französischen Teil gibt es deutlich mehr Fehler, aber im Vergleich zu den anderen Probanden ist die Leistung von KF3 sehr gut. Nur 4 Fehler werden gezählt. Sie sind bei Präposition, Hilfsverben, Artikel und Gerundium anzutreffen. Trotz dieser Fehler liegt die Leistung von KF3 mit 68 % über dem Durchschnitt.

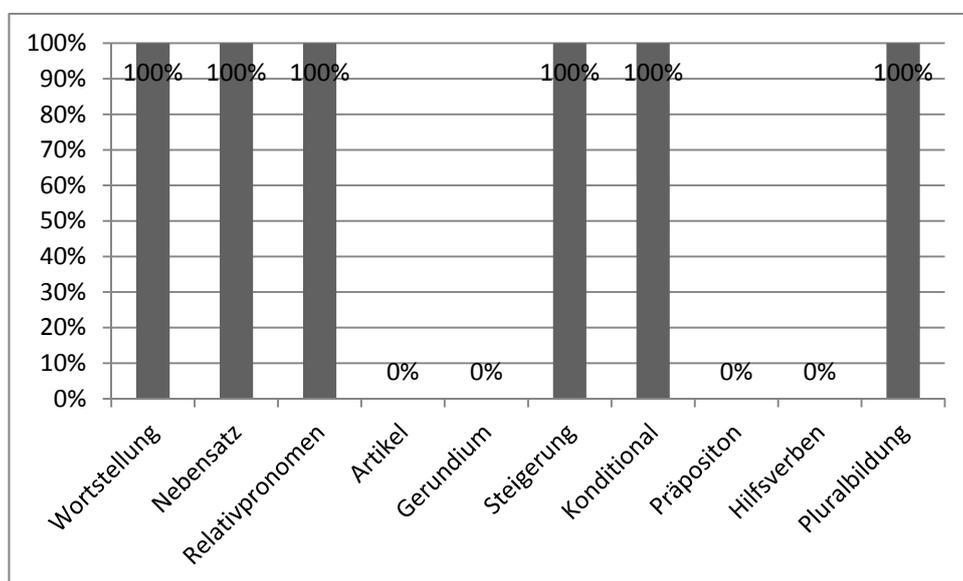


Abb. 37: Leistung von KF3 im französischen Grammatikalitätstest

Seine Versprachlichung der Bildergeschichte auf Deutsch (Anhang, 137) wird reibungslos vorgenommen. Wie die anderen Kinder findet er alle Wörter, die er benötigt.

KF3 konzentriert sich hauptsächlich auf die Beschreibung dessen, was die beiden Protagonisten machen. Die meisten Sätze sind einfache Sätze und miteinander mit der Konjunktion „und“ verbunden. Doch wird die Geschichte mit einem Nebensatz abgeschlossen: „... gucken zu, wie die, was die Vögel machen“. Die Versprachlichung auf Französisch stützt sich auf die auf Deutsch erzählte Geschichte. Er zögert und das weist darauf hin, dass KF3 sich in Wortschatznot befindet. Wie fast all die anderen Kinder weiß er nicht, wie man Schlitten auf Französisch nennt. Das Wort wird ihm vom Interviewer mitgeteilt und er kann die Geschichte weitererzählen. Trotz der vielen Fehler zeigt KF3 ein Anzeichen von Sprachbewusstheit, indem er seine Äußerungen verbessert: „Sur *le* deuxième, sur *la* deuxième photo“. Nachdem das Kind den falschen Artikel benutzt hat, verbessert es den Fehler, indem es den richtigen Artikel verwendet. Das Substantiv „photo“ erfordert das Artikelwort „la“, weil es ein weibliches Substantiv ist. Die Sätze wie im deutschen Text verfügen über eine einfache Struktur und sind miteinander durch die Konjunktion „et“ verbunden. In diesen Sätzen kommt regelmäßig eine falsche Wortstellung vor, deren Ursprung auch nicht im Deutschen zu finden ist. KF3 sagt mehrmals: „son papa et le garçon“ (sein Vater und der Junge) anstatt umgekehrt „le garçon et son papa“. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird auch nicht beachtet: „sur la quatrième photo son papa et le garçon *prend* les choses qui sont gâtées“. Die Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Verb wird nicht hergestellt. Nach „son papa et le garçon“ als Subjekt darf nicht *prend* folgen, sondern *prennent*. Am Ende der Erzählung taucht ein Transfer auf, der noch einmal den Einfluss des Deutschen auf das Französische von KF3 verdeutlicht. Das Kind sagt: „dans le sixième photo son papa et le garçon regardent quoi le pigeon fait“. Hier ist festzustellen, dass die Struktur „gucken zu, was die Vögel machen“ einfach Wort für Wort ins Französische übersetzt wurde, wobei „was“ „quoi“ entspricht. Das Interrogativpronomen „quoi“ kann zwar für „was“ stehen, aber nicht in dem Satz von KF13, in dem eher die Redewendung „ce que“, eine Spracheigentümlichkeit des Französischen, stehen muss.

11.4.3.2. K2F17

K2F17 ist der älteste Sohn der Familie 17, in der die Eltern wünschen, dass die Kinder bilingual englisch-deutsch aufwachsen. Dabei bringen die Eltern den Kindern nur Englisch bei. Sie verlassen sich darauf, dass die Kinder Deutsch in der Schule und durch die Umgebung lernen.

Wie seine Gleichaltrigen aus französischsprachigen Familien, erbringt K2F17 eine fast perfekte Leistung im deutschen Teil der Grammatikalitätstests. Nur ein Fehler bezüglich der Deklination wird bei ihm festgestellt. Es handelt sich um denselben Satz, bei dem eine Gleichaltrige aus Familie 3 nicht die richtige Antwort gegeben hat. Beide halten den Satz: „er schreibt dem Freund einem Brief“ für richtig.

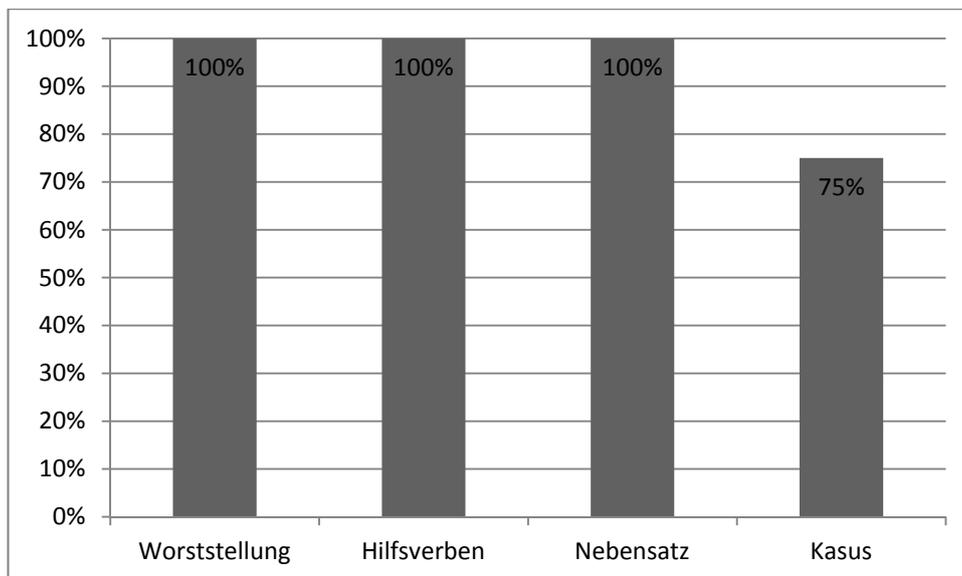


Abb. 38: Leistung von K2F17 im deutschen Grammatikalitätstest

Im englischen Teil des Grammatikalitätstests macht er deutlich mehr Fehler. Insgesamt hat das Kind bei 4 Sätzen nicht die richtige Antwort angegeben. Alle diese Fehler sind bei Artikel und Präposition zu finden. In allen anderen grammatischen Bereichen hat K2F17 nur richtige Antworten markiert.

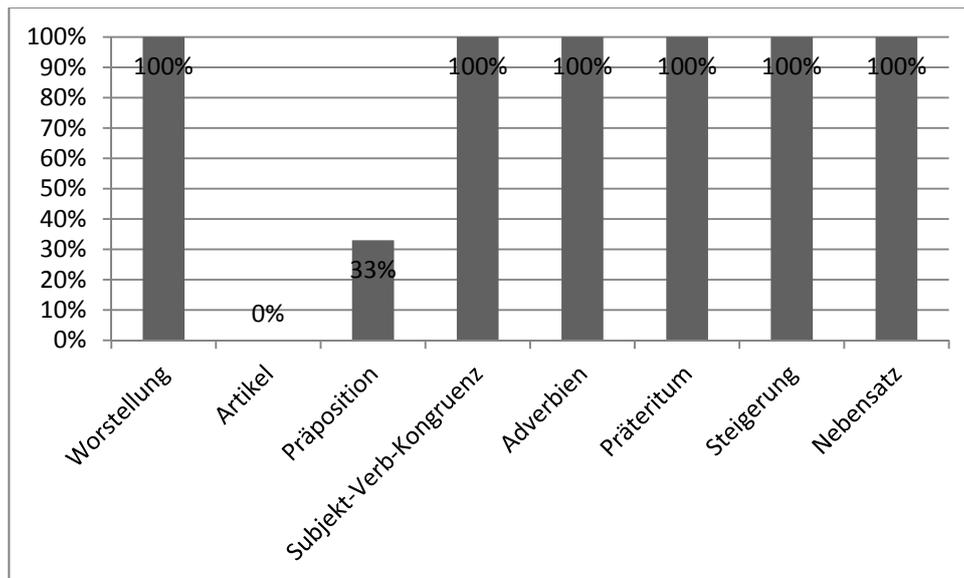


Abb. 39: Leistung von K2F17 im englischen Grammatikalitätstest

K2F17 verspricht die Bildergeschichte auf Deutsch flüssig (Anhang, 132) Kein Anzeichen von Wortschatzmangel taucht auf. Die Erzählung besteht meistens aus einfachen Sätzen, die miteinander mit den geläufigen Konjunktionen „und“ und „dann“ verbunden werden. Erst gegen Ende der Erzählung sind Nebensätze zu finden. Im letzten Nebensatz wird nicht das richtige einleitende Wort benutzt: „...haben sie die Vogelneest gebaut, wo alle Vögel reingehen“. Dieser Fehler ist ohne Zweifel ein Transfer aus dem Englischen, da im englischen Satz „where“ als Äquivalent von „wo“ steht. Ebenfalls in demselben Satz wird der falsche Genus beim Kompositum „Vogelneest“ gebraucht. Da das Wort „Nest“ am Ende des Kompositums hat einen neutralen Genus und fordert anstatt von „die“ ein „das“. Im Gegensatz zu seinem jüngeren Bruder schafft K2F17 es, die Geschichte auf Englisch zu erzählen. Wie den meisten anderen Kindern fehlen ihm einige Wörter, darunter das englische Wort für Schlitten, das ihm vom Interviewer mitgeteilt wird. Die anderen Wortschatznöte verbirgt er durch den Gebrauch von allgemeinen Begriffen, die präzisere Wörter ersetzen: „then they are taking the spoiled *things* of the sleigh build and building *something* other“. Die Wörter „things“ und „something“ in diesem Auszug sind allgemeine Begriffe, die bei Wortschatznot herangezogen werden. Die Satzstrukturen in der Erzählung auf Englisch sind denen des deutschen Textes ähnlich, was zu Transfererscheinungen führt. Ein Beispiel ist Folgendes: „and then they fall down *of* the sleigh“. K2F17 sagt hier „fall down *of* the sleigh“, weil er die deutsche Präposition „von“ nur mit der englischen Präposition „of“ übersetzen kann. In Englischen wird aber eine andere Präposition benutzt, und zwar „from“.

K2F17 hätte sagen müssen: „and then they fall down from the sleigh“. Zusätzlich zu Transfererscheinungen wird auch festgestellt, dass das Kind die Verlaufsform der Präsenz, ein inadäquates Tempus für Erzählungen, benutzt und diese manchmal inkorrekt: „They are building a sleigh the they *rolling* with the sleigh“. In diesem Auszug kann man feststellen, dass vor „rolling“ das Hilfsverb „are“ weggelassen wird. Beim Gebrauch der vollendeten Gegenwart benutzt K2F17 das inkorrekte Hilfsverb: „and when they *are* finished“. Das Kind hätte sagen sollen: „and when they have finished“.

11.4.3.3. Fazit

Die Eltern der beiden 9jährigen sind dazu motiviert, ihnen zwei Sprachen beizubringen. Bei dem Kind aus der französischsprachigen Familie wird die OPOL-Methode mit Verstärkung der Herkunftssprache eingesetzt, während bei dem Kind aus der Familie aus dem englischsprachigen Raum keine eindeutige Strategie angewandt wird. Aus der Sprachleistung der beiden Kinder kann man nicht schließen, dass die Spracherziehungsstrategie der Eltern eine wichtige Rolle in ihrer Sprachaneignung spielen. Bei den beiden Kindern ist die deutsche Sprache dominant, weil ihre Kenntnisse in Deutsch sowohl in der Grammatik als auch im Wortschatz eindeutig weiter entwickelt sind als die in der französischen bzw. englischen Sprache.

11.4.4. Die 14jährigen

Nur drei Teilnehmer in der Stichprobe sind 14 Jahre alt. Es handelt sich um 2 Mädchen und einen Jungen. Die beiden Mädchen sind Zwillingsschwestern und die ältesten Kinder der Familie 8 und der Junge ist der älteste Sohn der bildungsfernen Familie 16.

11.4.4.1. K2F16

In der Familie von K2F16 wünschen die Eltern, dass die Kinder Deutsch und Englisch erwerben. Ihr niedriges Bildungsniveau bildet leider ein großes Hemmnis, so dass sie im Erlernen der beiden Sprachen durch die Kinder von keiner Hilfe sein können. Sie sorgen immer dafür, dass die Kinder die Schule regelmäßig zur Schule gehen und dem Unterricht nicht fernbleiben.

Im ersten Teil des Grammatikalitätstests zeigt K2F16 Schwächen bei der Deklination, bei Kasus beträgt seine Leistung nur 25 %, was bedeutet, dass er nur eine richtige

Antwort gegeben hat. Bei den anderen Bereichen aber erbringt er eine perfekte Leistung mit 100 % der richtigen Antworten.

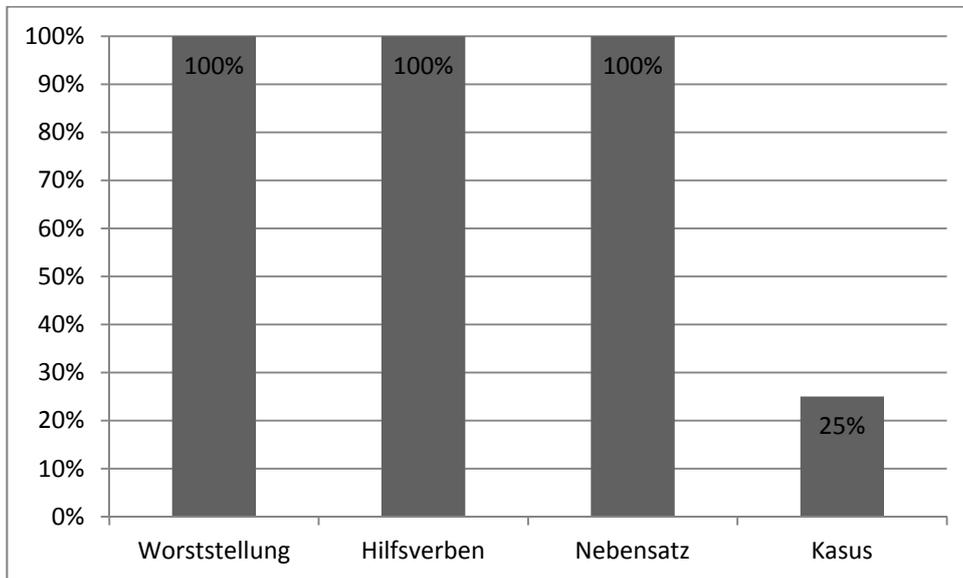


Abb. 40: Leistung von K2F16 im deutschen Grammatikalitätstest

Im zweiten Teil, dem englischen Teil des Grammatikalitätstests, lassen sich mehr falsche Antworten zählen. Sie sind bei Wortstellung, Artikel, Präposition und Steigerung anzutreffen. Dass er die englischen Nebensätze mit Verbendstellung für richtig hält, ist besonders auffällig, weil dies nicht nur darauf hinweist, dass er die deutsche Verbendstellung erworben hat, sondern auch darauf, dass sich diese Kenntnis auf sein Englisch auswirkt. Trotz dieser Fehler liegt die Leistung von K2F16 mit 54 % leicht über dem Durchschnitt.

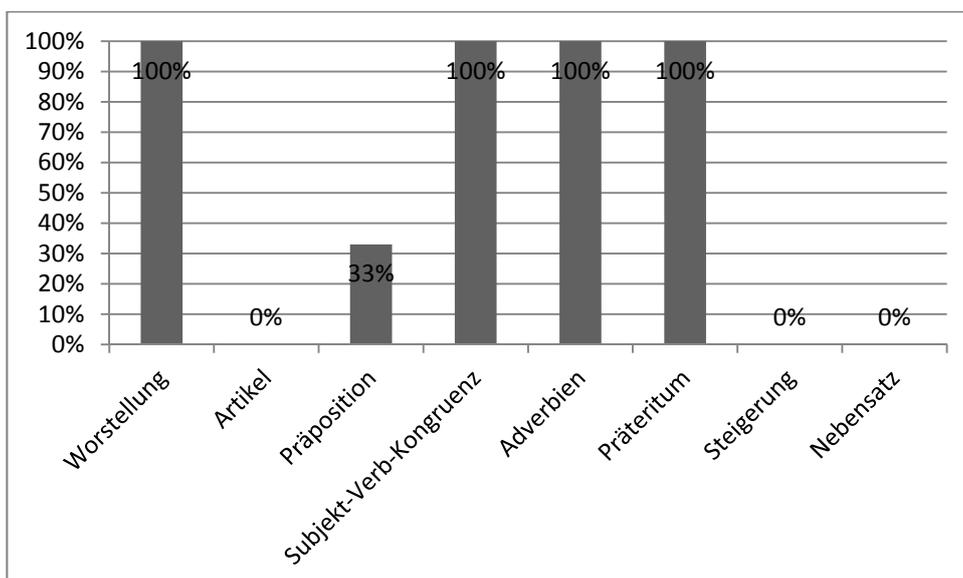


Abb. 41: Leistung von K2F16 im englischen Grammatikalitätstest

Bei der Versprachlichung der Bildergeschichte auf Deutsch ist K2F16 das einzige Kind, dass erst nach Zögern das Wort Schlitten findet: „da ist ein Mann darauf, der repariert, wie heißt noch mal ein öh ein Schlitten ein Schlitten“. Die ganze Erzählung von K2F16 weist viele Ähnlichkeiten mit dem auf, was die 6jährigen sagen. Nur einfache Sätze kommen vor, Nebensätze werden nicht gebildet. Substantive werden falsch dekliniert, wie im obigen Beispielsatz, in dem vor dem Substantiv „Schlitten“ kein Akkusativ steht. Bestimmten Substantiven wird das inkorrekte Genus zugewiesen: „das Mann“, „der Vogelhaus“. Als er aufgefordert wird, die Bildergeschichte auf Englisch zu versprachlichen, will er zuerst, wie sein jüngerer Bruder, darauf verzichten. Der Hauptgrund dafür war der Wortschatzmangel. Erst mit der Hilfe des Interviewers konnte er einige einfache Sätze nebeneinanderstellen.

11.4.4.2. K1F8

Drei Sprachen kommen in Kontakt in der Familie 8, von der K1F8 Mitglied ist. Es handelt sich um Yemba, Französisch und Deutsch. Den Kindern werden aufgrund der Aufstiegsorientierung der Familie nur Französisch und Deutsch beigebracht.

Im ersten Teil des Grammatikalitätstests ist die Leistung von K1F8 der der beiden 9jährigen ähnlich. Wie die beiden Jungen hält sie den Satz mit einer falschen Dativdeklination: „Er schreibt dem Freund einem Brief“ für richtig. Daher liegt ihre durchschnittliche Gesamtleitung bei 88 %.

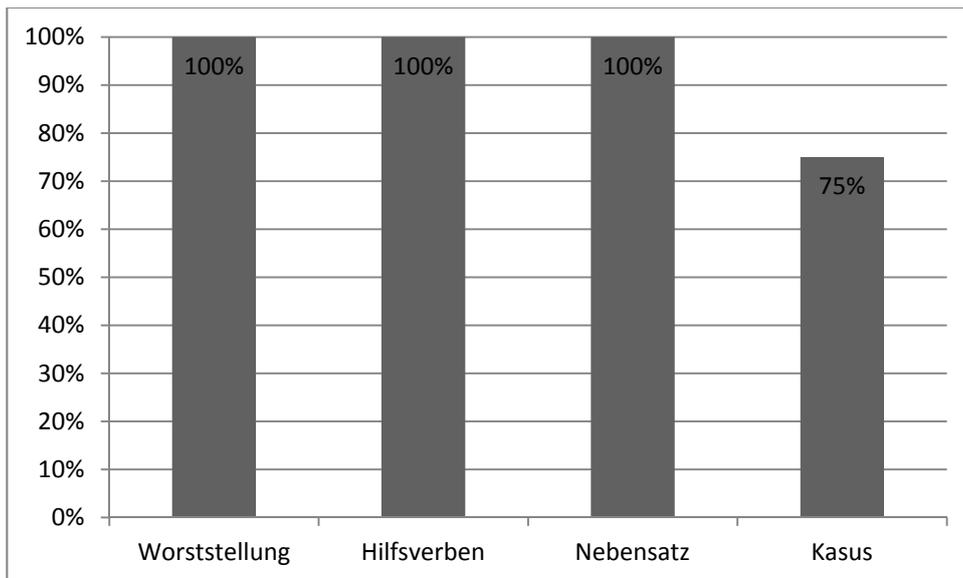


Abb. 42: Leistung von K1F8 im deutschen Grammatikalitätstest

Im französischen Teil des Grammatikalitätstests lassen sich bei K1F8 inkorrekte Antworten nur bei Relativpronomen, Steigerung und Pluralbildung feststellen. Dabei bleibt die Leistung von K1F8 mit 75 % über dem Durchschnitt.

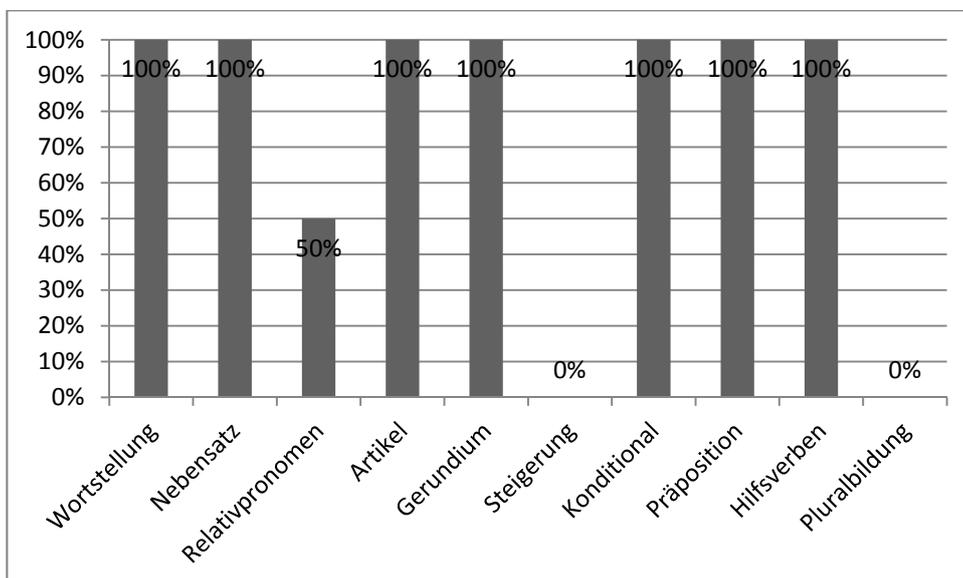


Abb. 43: Leistung von K1F8 im französischen Grammatikalitätstest

K1F8 erzählt die Bildergeschichte reibungslos. Kein Anzeichen von Wortschatznot ist festzustellen. Einige undeutliche Stellen tauchen auf. Präsens und Perfekt sind die dominierenden Tempora in einfachen Sätzen, die miteinander mit den Konjunktionen „und“ und „dann“ verbunden sind. Die Probleme mit dem Wortschatz kommen erst

zum Vorschein, wenn K1F8 darum gebeten wird, die Erzählung auf Deutsch durchzuführen. Wie fast alle anderen Teilnehmer ist sie dadurch blockiert, dass das Wort „Schlitten“ nicht zu ihrem aktiven Wortschatz gehört. Mit einer Frage an den Interviewer gelingt es ihr, über diese Wortschatznot hinwegzukommen. Ebenso handelt sie, wenn sie wissen möchte, wie man auf Französisch „mit dem Schlitten fahren“ sagt. Da sich die französische Erzählung auf die deutsche Erzählung stützt, weisen die französischen Sätze viele Ähnlichkeiten mit denen der deutschen Erzählung auf.

11.4.4.3. K2F8

Die Leistung von K2F8 im Grammatikalitätstest ist im Vergleich zu der ihrer Schwester etwas weniger gut: Sie macht mehr Fehler als ihre Zwillingsschwester. Im deutschen Teil des Grammatikalitätstests lassen sich 2 Fehler bei Wortstellung und Kasus zählen.

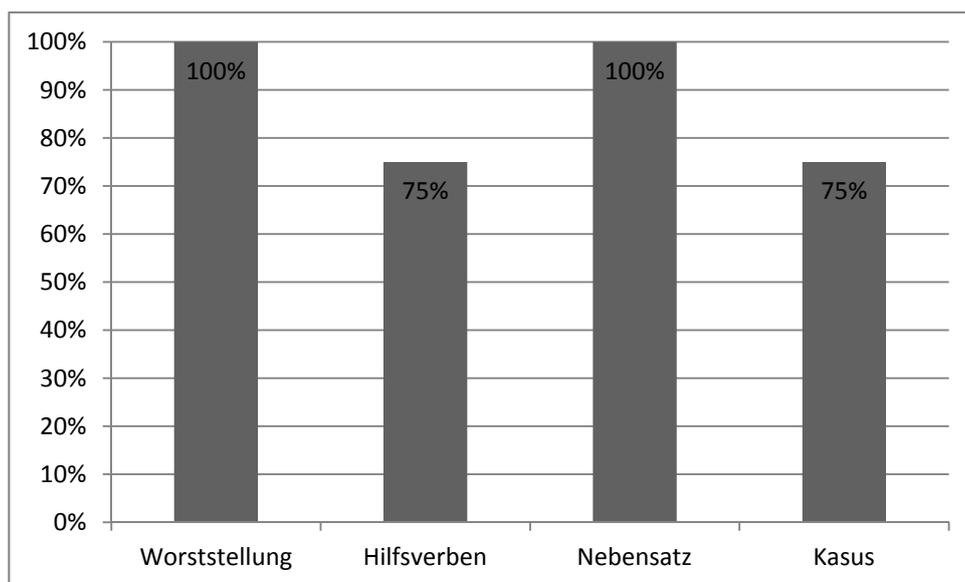


Abb. 44: Leistung von K2F8 im deutschen Grammatikalitätstest

Die Gesamtleistung von K2F8 in dem französischen Grammatikalitätstest liegt bei 68 %. Fehler treten bei Pronomen, Artikel und Pluralbildung auf. In diesen grammatischen Bereichen konnte sie keine Punkte erreichen.

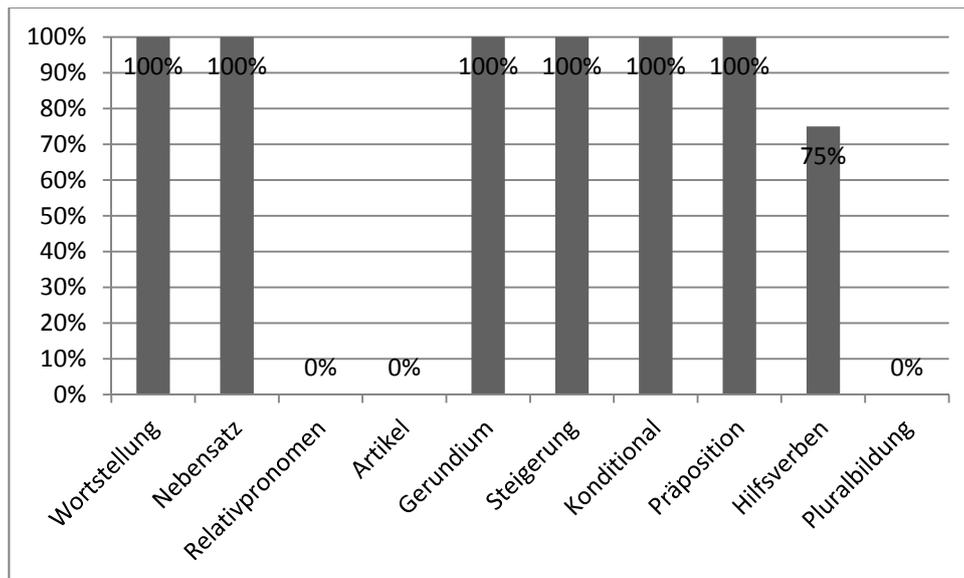


Abb. 45: Leistung von K2F8 im französischen Grammatikalitätstest

K2F8 erzählt die Bildergeschichte reibungslos und deutlicher als ihre Schwester. Kein Anzeichen von Sprachnotstand ist bei der Erzählung festzustellen. Die Sätze der Erzählung sind vorwiegend einfache Sätzen, in denen die finiten Verben im Präsens und Perfekt mit den richtigen Hilfsverben konjugiert werden. Eine Verbindung zwischen den Sätzen wird durch die geläufigen Konjunktionen „und“ und „dann“ erreicht. Am Anfang der Erzählung erscheint eine inkorrekte Wortstellung, bei der das finite Verb nicht an seinem korrekten Platz steht: „Da der Junge baut mit seinem Vater“. Am Ende der Geschichte wird das Verb „ablaufen“ mit einem Reflexivpronomen versehen, was inkorrekt ist. Bei der Versprachlichung der Bildergeschichte auf Französisch überwindet K2F8 die Barriere „Schlitten“ nicht. Anstatt sich wie ihre Schwester an den Interviewer zu richten, wechselt sie ins Deutsche: „le garçon et son père fait un fait un Schlitten“. Dass die Erzählung auf Französisch ausschließlich aus einfachen Sätzen besteht, hat seine Ursache im Wortschatzmangel. Die finiten Verben werden manchmal nicht richtig konjugiert: „ils prend“, „ils faisez“ und „ils faisont“.

11.4.4.4. Fazit

Bei den 14jährigen wird auch wie bei den anderen Kindern ist eine Dominanz der deutschen Sprache festzustellen. Diese Dominanz bedeutet aber nicht, dass die Kinder ein fehlerfreies Deutsch sprechen, denn bei zwei von ihnen tauchen grammatische Fehler auf. Bei K2F16 zum Beispiel mögen die Schwächen daraus resultieren, dass er aus einer bildungsfernen Familie stammt. Die Dominanz des Deutschen kann bei den

14Jährigen wie auch bei den anderen Kindern hauptsächlich anhand der Leistung beim Versprachlichen der Bildergeschichte sowie anhand des Grammatikalitätstests festgestellt werden. Die Leistung der Kinder in der deutschen Sprache ist immer eindeutig besser als ihre Leistung in den Herkunftssprachen.

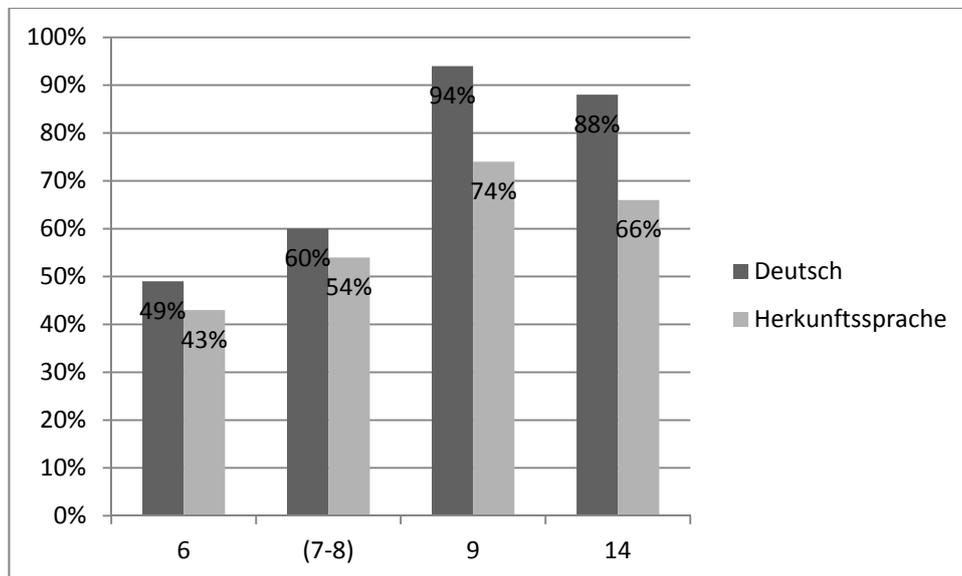


Abb. 46: Leistung der Kinder in Deutsch und Herkunftssprachen

11.4.5. Zusammenhang zwischen Spracherziehungsmethoden und kindlichem Sprachstand

Nur in vier Familien wird eine eindeutige Strategie zur bilingualen Erziehung identifiziert. Es handelt sich um die OPOL-Methode und die Mixing Strategy. Bei den beiden Familien, in denen die OPOL-Methode eingesetzt wird, haben die Eltern entschieden, dass es die Mutter ist, die mit den Kindern die Minderheitensprache spricht, weil sie mehr Zeit mit den Kindern verbringt als der Vater. Somit maximieren sie den Input in der Minderheitensprache. So verfahren die französischsprachige Familie 3 und die englischsprachige Familie 18.

In den anderen Familien findet keine eindeutige Strategie zur bilingualen Erziehung Anwendung, was nicht bedeutet, dass sie sich nicht wünschen, dass die Kinder bilingual aufwachsen. Sie beschränken sich darauf, entweder Englisch oder Französisch zu vermitteln, und verlassen sich für die Vermittlung der deutschen Sprache auf die Schule.

Auffällig am Sprachstand der Kinder ist die Tatsache, dass sie alle bessere Kenntnisse der Umgebungssprache als der jeweiligen Minderheitensprache haben. Im Grammatikalitätstest erreicht keines der Kinder eine höhere Leistung in Französisch bzw. Englisch als in Deutsch. Bei der Nacherzählung der Bildergeschichte geben fast alle Kinder auf Deutsch eine kohärente Geschichte wieder, aber bei der Versprachlichung in der jeweiligen Minderheitensprache sprechen sie sehr undeutlich oder sagen gar nichts. Es gibt also keinen Zusammenhang zwischen den Spracherziehungsstrategien und dem Sprachstand der Kinder. Für die Entwicklung der bilingualen Kompetenz bei den Kindern ist die Anwendung der Strategien nicht ausschlaggebend. Stattdessen spielen andere Faktoren eine Rolle wie Schulen, Einstellung oder Wohnort der Familie (Baron-Hauwaert, 2004: 182). Es gibt eher einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und dem Sprachstand. Die jüngeren Kinder verfügen über geringe aktive Kompetenz in den Minderheitensprachen, während die älteren eine höhere aktive Kompetenz haben. Es sind vor allem die 6- und 7jährigen Kinder, die es nicht schaffen, die Bildergeschichte vollständig in Englisch oder Französisch wiederzugeben. Die älteren Kinder schaffen es alle, die Geschichte in den Minderheitensprachen zu erzählen, wobei allerdings Fehler und vor allem Transfers aus der deutschen Sprache auftreten.

Diese Befund ist von großer Bedeutung, weil er uns erlaubt, die Eltern zu ermutigen, mit den jüngeren Kinder trotz deren Sprachverweigerung weiter die Minderheitensprache zu sprechen, denn dieser Input geht nicht verloren. Wenn die Kinder älter werden und verstehen, dass es sinnvoll ist, die Sprache der Eltern zu sprechen, greifen sie auf die vorher gespeicherten passiven Kenntnisse zu und entwickeln somit ihre aktive Sprachkompetenz schneller.

Kinder	Spracherziehungsmethode	Sprachstand
KF4	Mixing strategy	Französisch- Deutsch +
K1F20	-	Englisch- Deutsch+
K2F20	-	Englisch- Deutsch+
KF18	OPOL- mL	Englisch- Deutsch+
K1F16	-	Englisch- Deutsch+
KF12	-	Englisch- Deutsch+
KF14	-	Französisch- Deutsch+
K1F17	-	Englisch- Deutsch+
KF13	Mixing Strategy	Englisch- Deutsch +
KF5	-	Englisch- Deutsch+
KF11	-	Französisch- Deutsch+
KF3	OPOL-mL	Französisch- Deutsch+
K2F17	-	Englisch- Deutsch +
K2F16	-	Englisch- Deutsch+
K1F8	-	Französisch- Deutsch+
K2F8	-	Französisch- Deutsch+

Tab.16: Spracherziehungsmethoden und Sprachstand der Kinder

11.5. Sprachstand von mono- und bilingualen Kindern: Ein Vergleich

Ungeachtet des Alters, der Sprachkonstellation, der Familie und der eingesetzten Sprachlehrstrategie, entwickeln die Kinder aus kamerunischen Familien mehr Kompetenz in deutscher Sprache als in der Herkunftssprache, sei diese Englisch oder Französisch. Dies wirft die Frage auf, wie gut die deutsche Kenntnisse dieser Kinder sind. Die Antwort auf diese Frage erfordert es, einen Vergleich zwischen mono- und bilingualen Kindern vorzunehmen. Daher habe ich gleichaltrige monolinguale Kinder am Sprachtest teilnehmen lassen. Pro Altersgruppe haben 2 monolinguale Probanden den Test absolviert und damit besteht die Gruppe der monolingualen Versuchspersonen aus 10 Kindern. Im Folgenden wird ihre Leistung dargestellt und in Vergleich zu der der zweisprachigen Kinder gestellt.

11.5.1. Die 6jährigen

In der Leistung der 6jährigen Fabienne sind in allen grammatischen Bereichen Fehler anzutreffen. Bei Wortstellung erzielt sie das schlechteste Ergebnis, da nur jede vierte ihrer Antworten richtig ist. Ihre beste Leistung hingegen liegt bei Hilfsverben, da hier drei Viertel ihrer Antworten richtig sind. Bei Nebensatz markiert sie zwei Drittel der richtigen Antworten und bei Kasus gibt sie nur die Hälfte der richtigen Antworten an. Ihre Gesamtleistung liegt mit 54 % über dem Durchschnitt.

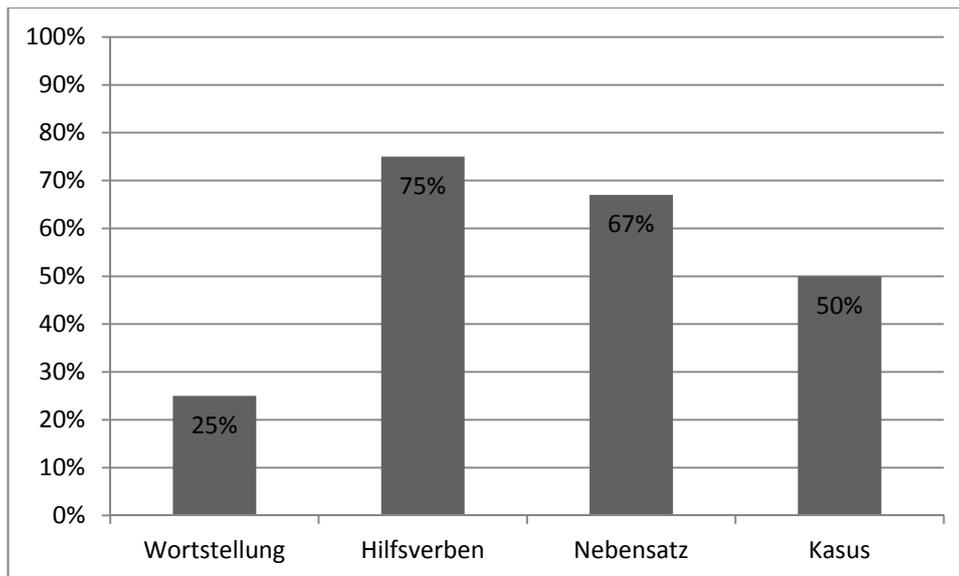


Abb. 47: Leistung von Fabienne

Die Leistung von Emma ist eindeutig besser als die von Fabienne. Bei Wortstellung und Hilfsverben hat sie zu 100 % richtige Antworten gegeben. Bei keinem grammatischen Bereich erbringt sie eine unter dem Durchschnitt liegende Leistung. Ihre geringste Leistung ist bei Kasus anzutreffen, da dort nur jede zweite Antwort richtige ist. Ihre durchschnittliche Gesamtleistung liegt bei 79 %, was bedeutet, dass nur jede Dritte von ihren Antworten nicht korrekt ist.

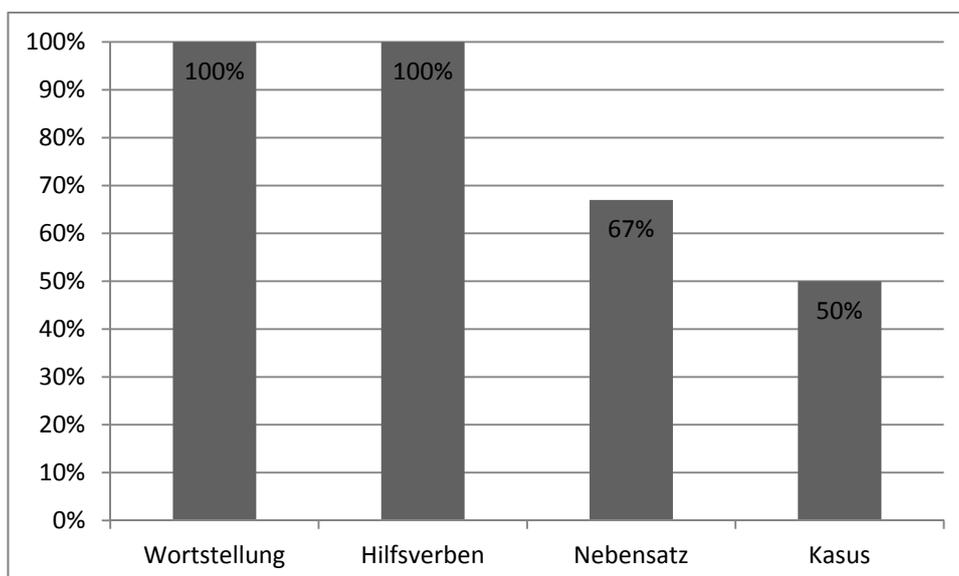


Abb. 48: Leistung von Emma

Bei dem Grammatikalitätstest erbringen monolinguale Kinder eine eindeutig bessere Leistung als die bilingualen Kinder. Die Gesamtleistung der Monolingualen liegt bei 67 %, was über dem Durchschnitt ist. Dies ist nicht der Fall bei den bilingualen 6jährigen. Mit 49 % ist ihre durchschnittliche Gesamtleistung nicht nur weit unterhalb derjenigen der monolingualen Kinder, sondern auch unterhalb des Durchschnitts.

Die Kinder der beiden Gruppen weisen Ähnlichkeiten nur bei der Versprachlichung der Bildergeschichte auf. So versprachlichen die Probanden beider Gruppen bis auf einige Ausnahmen die Geschichte mühelos; bei ihnen ist kein Anzeichen von Wortschatzproblemen festzustellen. Alle Kinder, seien sie aus bilingualen oder aus monolingualen Familien, bedienen sich einfacher Satzkonstruktionen mit der Struktur SVO oder SVPP zur Wiedergabe der Geschichte.

11.5.2. Die 7jährigen

Bei Sarah ist nur jede vierte Antwort bei dem Grammatikalitätstest eine inkorrekte Antwort, denn ihre durchschnittliche Gesamtleistung liegt bei 75 %. Ihre beste Leistung ist bei Nebensatz zu finden, wobei sie nur die richtigen Antworten angegeben hat. Bei Hilfsverben erbringt sie ihre niedrigste Leistung: Nur jede zweite Antwort ist richtig.

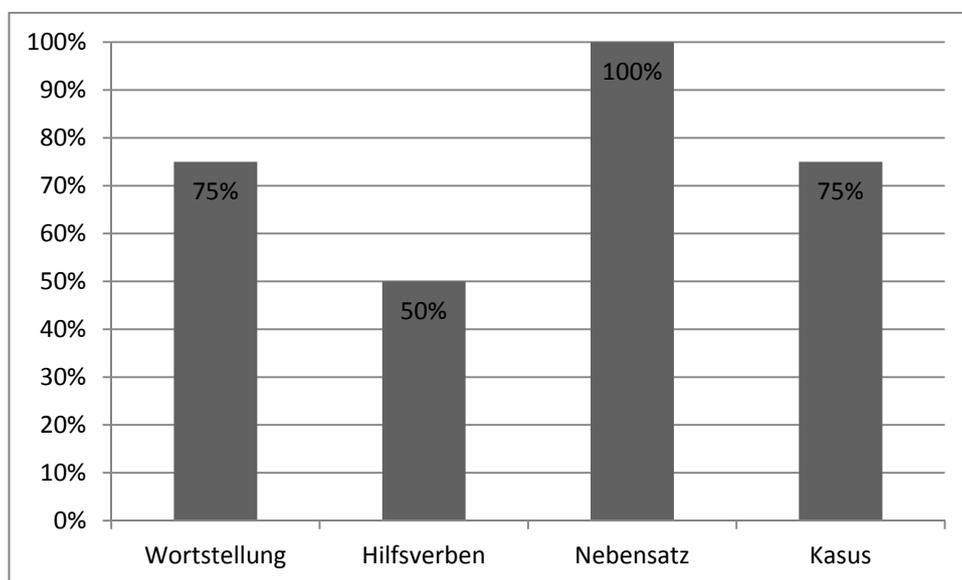


Abb. 49: Leistung von Sarah

Bei einer durchschnittlichen Gesamtleistung von 79 % ist in der Leistung von Leo auch nur jede vierte Antwort nicht richtig. Bei Wortstellung und Hilfsverben markiert er keine

falsche Antwort. Seine niedrigste Leistung ist bei Kasus anzutreffen, wo nur jede zweite Antwort richtig ist.

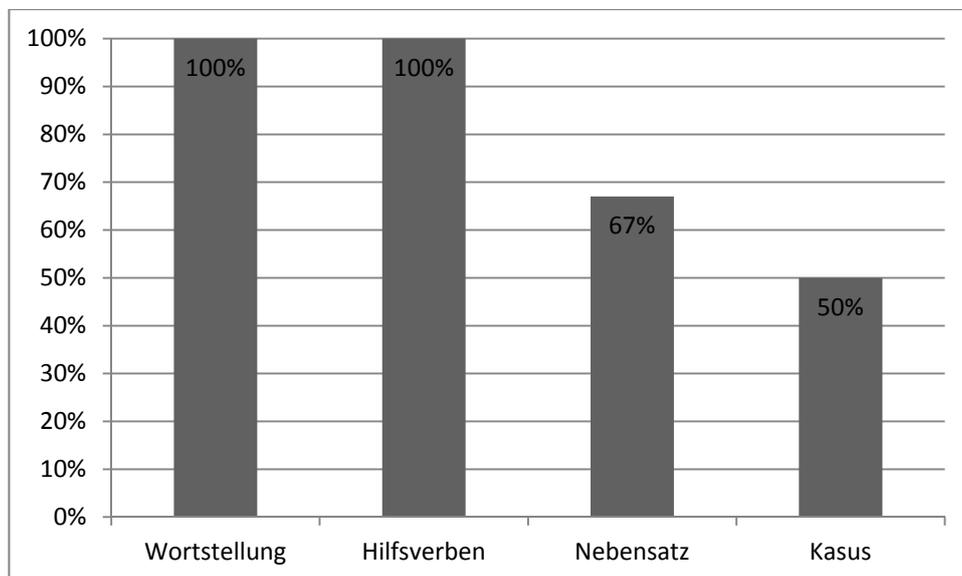


Abb. 50: Leistung von Leo

Die Gesamtleistung der 7jährigen liegt bei 77 %, sie ist damit eindeutig besser als die der 6jährigen (67 %) und liegt weit über der Gesamtleistung der bilingualen Kinder (53 %). Die 7jährigen Monolingualen versprachlichen wie die Bilingualen die Bildergeschichte reibungslos und ohne fremde Hilfe. Aber sie sprechen deutlicher als einige zweisprachigen Kinder. Sie weisen keine Anzeichen von Wortschatznot auf. Grammatische Fehler treten kaum auf, weil sehr einfache Satzstrukturen verwendet werden. Dies ist der Fall bei Sarah, bei der kein Nebensatz zu finden ist. In ebenso einfachen Satzstrukturen drückt sich Leo aus. Nur ein Fehler kommt in seiner Erzählung vor. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird im folgenden Satz nicht eingehalten: „Da *macht* ein Mann und ein Jungen einen Schlitten“. Ein solcher Fehler findet man bei den bilingualen Kindern nicht; diese machen andere Arten von Fehlern.

11.5.3. Die 8jährigen

Mit einer durchschnittlichen Gesamtleistung 86 % richtiger Antworten erzielt Lena die zweitbeste Leistung unter den monolingualen Kindern. Bei Wortstellung und Hilfsver-

ben hat sie nur richtige Antworten angegeben. Bei Nebensatz ist jede dritte Antwort falsch und bei Kasus jede vierte.

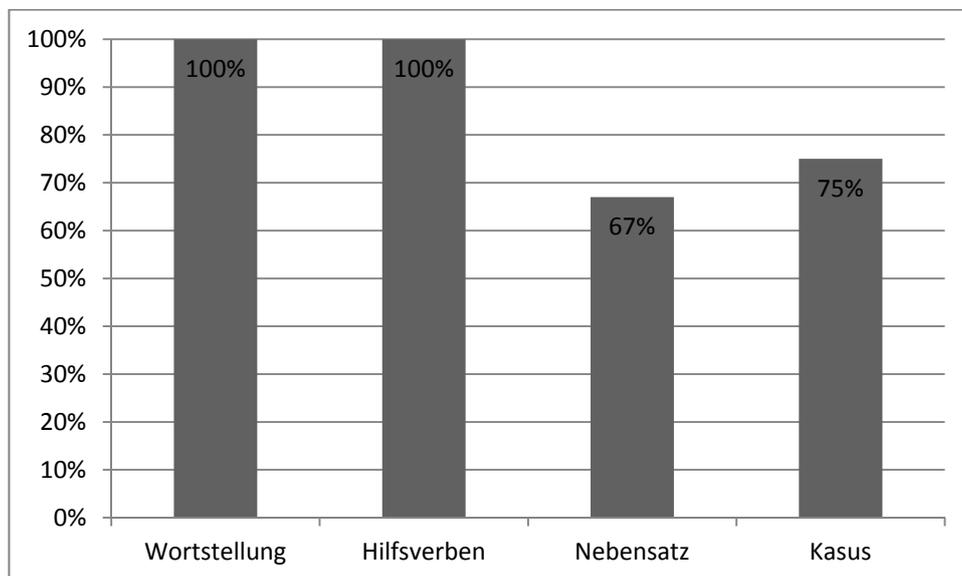


Abb. 51: Leistung von Lena

Mit einer durchschnittlichen Gesamtleistung von 61 % ist Luis nach Fabienne das monolinguale Kind, das die niedrigste Leistung erzielt. In allen grammatischen Bereichen hat er zumindest einen Fehler gemacht. Bei Wortstellung und Kasus ist jede zweite Antwort nicht korrekt. Bei Nebensatz ist jede dritte Antwort nicht richtig und bei Hilfsverben jede vierte.

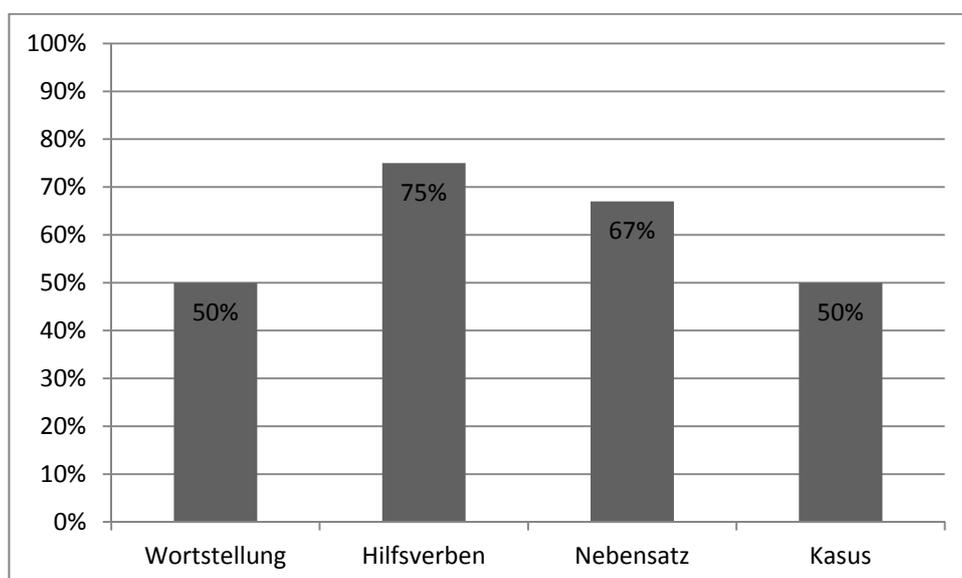


Abb. 52: Leistung von Luis

Die durchschnittliche Leistung der beiden 8jährigen einsprachigen Kinder im Grammatikalitätstest beträgt 71 %, was eindeutig unterhalb der Leistung des 8jährigen bilingualen Kindes liegt, das 88 % richtige Antworten erzielt hat. Bei der Versprachlichung der Bildergeschichte sind bei dem einsprachigen Mädchen, wie bei dem bilingualen Jungen, undeutlich artikulierte Passagen festzustellen. Einige grammatisch inkorrekte Satzkonstruktionen sind ebenfalls vorhanden. Das einsprachige Mädchen verwendet das Vollverb *tun* als ein Hilfsverb: „da tut ein Mann der Schlitten reparieren“, was im Hochdeutschen inkorrekt, aber im Kölner Dialekt üblich ist. Ferner wird für das Substantiv *Fenster* der falsche Genus benutzt: „und dann gucken sie aus *die* Fenster“. Bei dem Jungen lassen sich keine Fehler feststellen, da er nur einfache Sätze mit der Struktur SVO und SVPP benutzt und diese mit dem geläufigen Bindewort „dann“ verbindet.

11.5.4. Die 9jährigen

Die beiden 9jährigen Kinder aus monolingualen Familien erzielen dieselbe Leistung im Grammatikalitätstest. Ihre durchschnittliche Gesamtleistung beträgt 73 %, aber ihre Leistungen in den verschiedenen grammatischen Bereichen divergieren.

Leonie erzielt ihre beste Leistung bei Wortstellung, wobei ihre Antworten 100 % richtig sind. Ihre niedrigste Leistung ist bei Kasus anzutreffen. Hier ist nur jede zweite Antwort richtig. Drei Viertel ihrer Antworten bei Hilfsverben sind richtig. Bei Nebensatz ist jede dritte Antwort nicht korrekt.

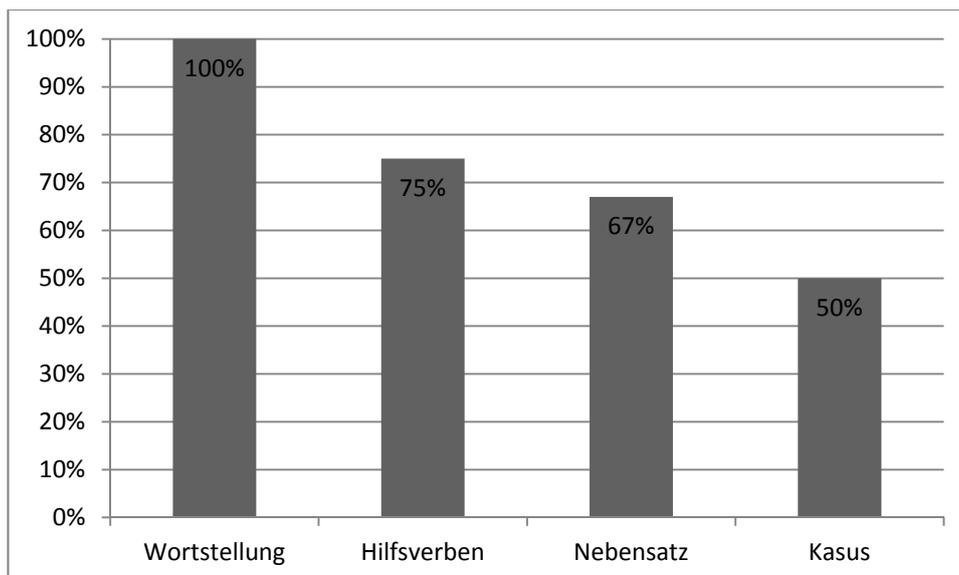


Abb. 53: Leistung von Leonie

Bei Ray ist in drei grammatischen Bereichen jede vierte Antwort nicht richtig, nämlich in den Bereichen Wortstellung Hilfsverben und Kasus. Bei Nebensatz ist jede dritte Antwort nicht richtig.

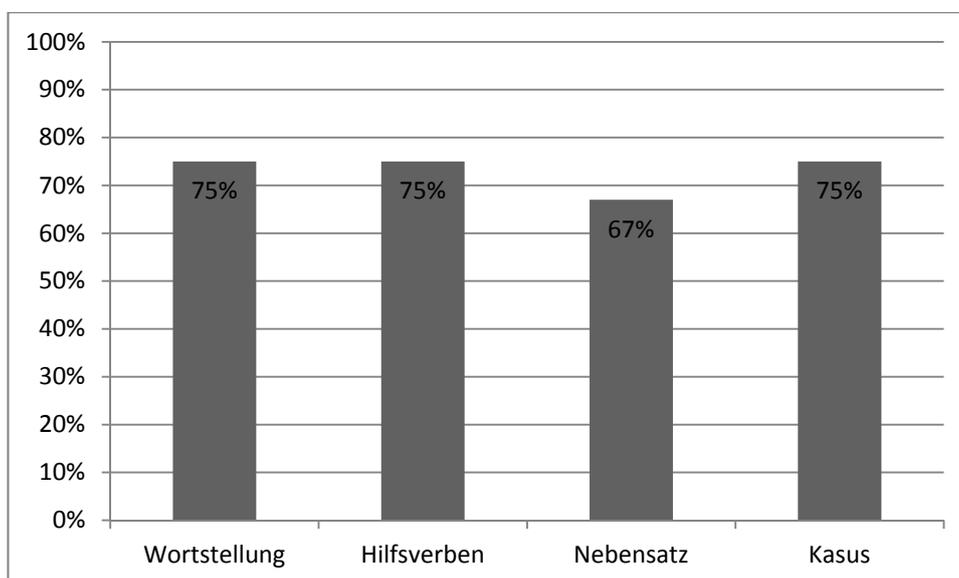


Abb. 54: Leistung von Ray

Bei den 9jährigen ist die Leistung im Grammatikalitätstest der Kinder aus bilingualen Elternhäusern eindeutig besser als die der einsprachigen Probanden. Nur ein Fehler ist bei beiden bilingualen Kindern anzutreffen, und zwar genau derselbe Fehler. Der Satz: „Er schreibt dem Freund einem Brief“ wird von beiden für richtig gehalten. Bei den beiden einsprachigen Kindern lassen sich eindeutig mehr Fehler zählen. Es han-

delt sich um vier Fehler pro Kind. Die von Fehlern betroffenen grammatischen Bereiche bei dem Mädchen sind Hilfsverben, Kasus und Nebensatz. Bei dem Jungen sind es Wortstellung, Nebensatz und Kasus.

Beim Versprachlichen der Bildergeschichte erbringen alle 9jährigen Kinder eine ähnliche Leistung. Sie erzählen die Bildergeschichte vollständig ohne Wortschatznot, selbst wenn die einsprachigen Kinder etwas undeutlich sprechen. Sie besitzen jedoch mehr Einbildungskraft als die bilingualen Kinder: Leonie zum Beispiel ist der Ansicht, dass der Vater und sein Kind einen Schlitten für die Schlittenmeisterschaft bauen, wofür es auf den Bildern kein Indiz gibt. Nur zwei Fehler sind feststellbar, je einer bei dem bilingualen Kind und dem einsprachigen Kind. Der Fehler des bilingualen Kinds ist ein semantisch-lexikalischer Transfer aus dem Englischen: „... haben sie die Vogelnest gebaut, wo alle Vögel reingehen“. Bei dem einsprachigen Probanden wird vor das Substantiv *Kind* ein unangemessener bestimmter Artikel gestellt: „da hilft der Kind dem Vater“.

11.5.5. Die 14jährigen

Die 14jährigen einsprachigen Probanden beweisen durch ihre Leistung im Grammatikalitätstest, dass sie die darin enthaltenen grammatischen Bereiche beherrschen. Kein Kind macht einen Fehler. Damit unterscheiden sie sich von den beiden Mädchen aus der bilingualen Familie, bei denen ein Fehler bei der einen und zwei bei der anderen festzustellen sind. Die eine hält den Satz „der Arzt antwortet dem Patienten auf seine Frage“ für inkorrekt, während die andere den Satz „Er ist lange Zeit im Ausland gewesen“ für falsch und den Satz „Er schreibt dem Freund einem Brief“ für richtig hält.

Alle 14jährigen, seien sie einsprachig oder zweisprachig, versprachlichen die Bildergeschichte vollständig und reibungslos. Keine Schwierigkeit mit dem Wortschatz tritt in ihren Erzählungen auf. Undeutlichen Passagen sind sowohl bei den einsprachigen als auch bei den bilingualen Kindern anzutreffen. Grammatische Fehler lassen sich aber nicht nur bei bilingualen Probanden identifizieren. Deren Fehler resultieren jedoch daraus, dass die Kinder eine andere Sprache können oder mit einer anderen Sprache konfrontiert sind. K2F8 äußert den folgenden Satz, in dem ein syntaktischer Transfer aus dem Französischen identifizierbar ist: „da der Junge baut mit seinen Vater...“ In diesem Satz befindet sich das Verb nicht an der richtigen Stelle, aber in Französisch muss das Verb dort stehen.

11.5.6. Fazit

Unabhängig davon, wie alt die Kinder sind, ist festzustellen, dass die Sprachkompetenz bilingualer Kinder aus kamerunischen Familien nicht sehr viel anders ist als die der Kinder aus einsprachigen Familien. Die passiven grammatischen Kenntnisse der 6jährigen sind sehr schwach und sie teilen dies mit ihren monolingualen Gleichaltrigen. Dass sie die richtigen von den falschen grammatischen Strukturen nicht unterscheiden können, führt nicht dazu, dass sie diese grammatischen Strukturen beim Sprechen falsch anwenden. Sehr wenige grammatische Fehler sind in den von ihnen produzierten Texten anzutreffen. Mit zunehmendem Alter verbessert sich die Leistung der Kinder im Grammatikalitätstest deutlich, bis sie keinen Fehler mehr machen, wie die beiden 14jährigen Einsprachigen, die hundertprozentige richtige Antworten geben. Zudem konnte man auch feststellen, dass die Leistung einiger bilingualer Kinder im Grammatikalitätstest besser als die einsprachiger Kinder ist. Es handelt sich genauer um die beiden zweisprachigen 9jährigen, deren Leistung in der Identifizierung richtiger oder falscher grammatischer Konstruktionen eindeutig besser als die der beiden einsprachigen Probanden ist. Der Vergleich zwischen kamerunischen bilingualen Kindern und deutschen monolingualen Kindern führt zu dem Ergebnis, dass die bilingualen Migrantenkinder keine Sprachdefizite entwickeln. Darauf weist hin, dass ihr Sprachstand sich von dem ihrer monolingualen Gleichaltrigen nicht bedeutend unterscheidet. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen der frühen Studien mit bilingualen und monolingualen Kindern (De Houwer 1990; 2005; Deuchar/Quay 2000; Genesee 2001; Meisel 2001; Paradis 2009).

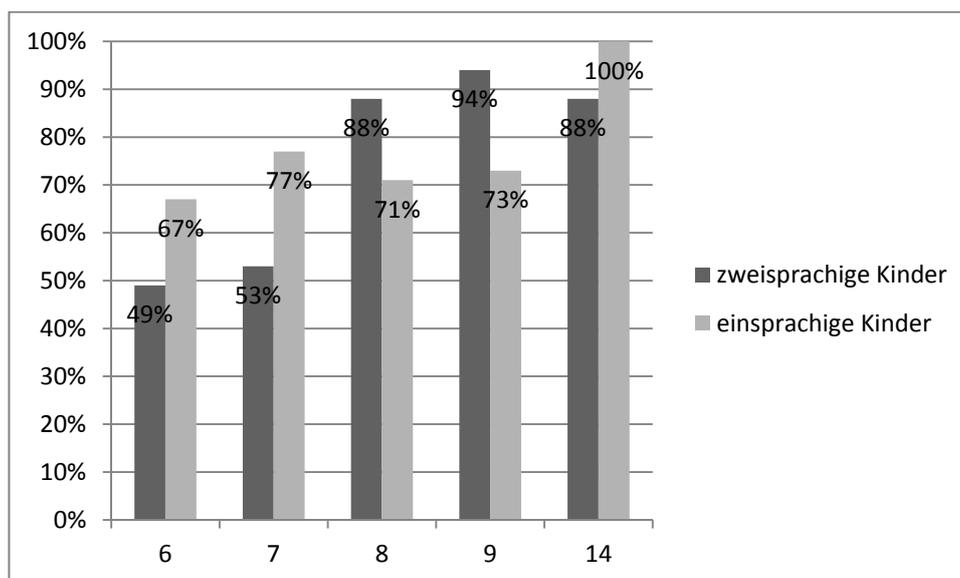


Abb. 55: Leistung von ein- und zweisprachigen Kindern

Eine unausgeglichene Entwicklung der beiden Sprachen bei den kamerunischen Kindern, d. h. von Deutsch und Französisch bzw. Englisch, ist aber ein wichtiges Anzeichen von Sprachwechsel in den untersuchten Familien. Dies wird im folgenden Kapitel diskutiert.

11.6. Kamerunische Familien: Zwischen Spracherhalt und Sprachwechsel

Die kamerunischen Familien in Deutschland können als Migrantenfamilien dem Dilemma des Sprachwechsels nicht entgehen. Die Eltern in kamerunischen Familien kommen bereits mit Erfahrung im Sprachkontakt nach Deutschland, denn die meisten von ihnen sind Sprecher von zumindest zwei Sprachen, nämlich einer kamerunischen Sprache und einer der Amts- und Schulsprachen des zentralafrikanischen Landes, also des aus der Kolonialzeit übernommenen Englischen oder Französischen. Das Sprachverhalten in diesen Familien weist sowohl Anzeichen von Spracherhalt als auch Anzeichen von Sprachwechsel auf.

11.6.1. Spracherhalt

In keiner der untersuchten Familien haben die Eltern eine negative Einstellung gegenüber dem Erhalt der nach Deutschland mitgebrachten Sprachen. Zwischen den Eheleuten wird ausschließlich eine oder zwei der Herkunftssprachen gesprochen. Zwei Herkunftssprachen werden in den Familien gesprochen, in denen beide Elternteile dieselbe kamerunische Sprache sprechen. Wenn sie aber Sprecher verschiedener kamerunischer Sprachen sind, wird nur eine Sprache verwendet. In diesem Fall wird zwischen den Eheleuten aus dem englischsprachigen Raum Kameruns Pidgin-English gesprochen, während bei den frankofonen Kamerunern Französisch als Kommunikationssprache zwischen den Elternteilen dient. In keiner Familie sprechen die Eheleute untereinander Deutsch. Mit den Vorschulkindern wird entweder Englisch (bei den Anglofonen) und Französisch (bei den Frankofonen) aufgrund der mit diesen Sprachen verbundenen Aufstiegschancen gesprochen. In allen Familien versuchen die Eltern, den Kindern eine Herkunftssprache beizubringen, und greifen dazu auf die beiden wichtigsten Maßnahmen zur Erhaltung von Herkunftssprachen zurück: Gebrauch der Herkunftssprache in der Familie und die Vermittlung der Herkunftssprache an die Kinder (García 2003: 22; Fishman 1991: 94). Der Spracherhalt durch

die Vermittlung einer Sprache an die Kinder betrifft leider nur die in Kamerun als Amtssprachen geltenden Prestigesprachen, d. h. Englisch und Französisch. Die kamerunischen Sprachen aber werden in den Familien kaum verwendet und diesbezüglich kann man von Sprachwechsel sprechen.

11.6.2. Sprachwechsel

Vom Sprachwechsel ist die Rede, wenn Migranten auf die in das Migrationsland mitgebrachten Sprachen verzichten. In kamerunischen Familien wird ein solches Phänomen beobachtet. In exogamischen Familien, in denen die Elternteile keine Sprecher derselben kamerunischen Sprache sind, verzichtet jeder Elternteil auf die eigene kamerunische Sprache und übernimmt gegebenenfalls Pidgin-English oder Französisch als Kommunikationssprache mit dem Partner bzw. der Partnerin. Die meisten Eltern verzichten nicht für sich selbst nur auf ihre kamerunische Sprache, sondern auch darauf, den Kindern diese Sprachen beizubringen. Nur in einer Familie bemüht sich ein Elternteil, seinem Kind seine kamerunische Sprache beizubringen. Da aber die Hauptsprache in der Familie Französisch ist, ist eine erfolgreiche Vermittlung der kamerunischen Sprache Ghom'ala zweifelhaft, obwohl die beiden Elternteile Sprecher dieser Sprache sind. Wie oben bereits dargestellt, bemühen sich die Eltern den Kindern mit unterschiedlichen Methoden entweder Französisch oder Englisch beizubringen. Die Bemühungen der Eltern zur Sprachvermittlung sind jedoch kaum erfolgreich, denn die Kinder entwickeln sehr wenige Kenntnisse in diesen Herkunftssprachen. Die dominierende und Lieblingssprache der Kinder bleibt immer Deutsch. Sogar das in eine bilinguale Schule geschickte Kind bildet keine Ausnahme. Bei ihm treten – ähnlich wie bei den anderen Kindern – Transfererscheinungen aus dem Deutschen in das von ihm gesprochene Französisch auf. Die Transfererscheinungen im Sprachgebrauch der Kinder finden fast immer in Richtung der Herkunftssprachen statt und laut Gal (1996) gehören Transfererscheinungen in der rezessiven Sprache zu den Begleiterscheinungen des Sprachwechsels. Nach Gal gibt es

[...] a number of linguistic phenomena which are concomitant of language shift and which are presumably due to functional restriction of the recessive language: massive lexical borrowing, interference that is asymmetrical and occurs only in the recessive language [...]. (Gal 1996: 591)

Neben Transfererscheinungen bei den Kindern sind auch Wortschatzlücken und deutliche Hinweise niedriger Kompetenz in Englisch oder Französisch festzustellen. Nur bei wenigen Kindern in den untersuchten Familien wird der Gebrauch der deut-

schen Sprache durch die Familie restringiert. In den meisten Familien sprechen die Kinder keine andere Sprache als Deutsch. In Familie 17 haben die Kinder den Gebrauch des Deutschen bereits durchgesetzt, so dass die Eltern mit ihnen kein Englisch mehr sprechen. In den kamerunischen Familien wird das auf der Sprachkompetenz beruhende Sprachwechsel-Modell Haugens (1972) nicht bestätigt. Nach Haugen (1972: 334) geschieht der Sprachwechsel in der dritten oder vierten Generation. Doch bereits die Sprachkompetenz der Kinder, d. h. der zweiten Generation, in kamerunischen Familien weist auf einen Sprachwechsel auf. Das Modell von Haugen kann wie folgt abgebildet werden: $A > Ab > AB > aB > B$. Es besagt, dass in einer Generation die Sprecher eine ausgeglichene bilinguale Kompetenz (AB) entwickeln. Eine solche Entwicklung ist völlig abwesend in den kamerunischen Familien. Die Abbildung der Sprachkompetenz in diesen Familien würden eher folgendermaßen aussehen: $A > Ab > aB > B$. Die Generation ausgeglichen bilingualler Sprechern gibt es dort nicht. Das Modell von Haugen bezieht sich auf Migrantenfamilien mit nur einer Herkunftssprache. Dies ist nicht der Fall bei den Kamerunern, die nach Deutschland kommen mit mindestens 2 Herkunftssprachen d.h einer kamerunischen Sprache und einer der von der Kolonisation geerbten Sprache, die im zentralafrikanischen Land als Schul- und Amtssprachen gelten. Werden nur die kamerunischen Sprachen in Kontakt zur deutschen Sprache in Betracht bezogen, sieht das Modell so aus: $A > Ab > B > B$. Den Kindern, der ersten Generation in Deutschland werden diese Sprachen fast gar nicht vermittelt. Im Ausnahmefall werden Eltern mit der Absage der Kinder konfrontiert. BO sagt in diesem Zusammenhang:

Meine Muttersprache kommt ihm immer so komisch vor, er muss immer lachen, wenn ich ihn auffordere ein Wort nachzusagen. der lacht immer so komisch, das klingt bei ihm so komisch in dem Kopf. (Anhang, 53)

Das Kind von BO verweigert die kamerunische Sprache, indem er sich darüber lustig macht. Es ist nur einfach nur zu jung um klar sagen, dass er die kamerunische Sprache sprechen will, wie das Kind von EM im Verhältnis zum Französischen: Der sagt: „nein ich spreche das nicht, das ist die Sprache von Papa“ (Anhang, 7)

Die kamerunischen Migrantenfamilien sind nicht die einzigen Gruppen, in denen dieses Modell sich nicht bestätigen lässt. Bei manchen Gruppen geschieht der Sprachwechsel sogar in einer Generation (Språkrådet 2008) und andere Gruppen schaffen es, ihre Herkunftssprache sogar in der fünften oder sechsten Generation zu erhalten (McNamara 1987).

11.6.3. Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in kamerunischen Familien in Deutschland trotz einiger Spracherhaltsmaßnahme ein Sprachwechsel vollzieht, denn der Gebrauch der Herkunftssprache in der Familie und deren Vermittlung an Kinder ist insofern nicht erfolgreich, als die Kinder im Allgemeinen keinen ausgeglichenen Bilingualismus entwickeln. Die Wahrscheinlichkeit, dass die zweite Generation, wenn sie erwachsen ist, in ihren eigenen Familien keine Herkunftssprache mehr verwenden und sie nicht an ihre Kindern vermitteln wird, ist sehr hoch. Denn eine Sprache kann an Kinder nicht weitergegeben werden, wenn sie nicht gut beherrscht wird. Bei deutschsprachigen Auswanderern in Australien wurde festgestellt, dass die bescheidenen Herkunftssprachenkenntnisse zu den Gründen gehören, aus denen die Eltern darauf verzichten, den Kindern Deutsch beizubringen (Lambert 2008: 221 f.). Der Sprachwechsel in den kamerunischen Familien ist eine Folge erfolglosen Sprachmanagements.

11.7. Sprachmanagement in kamerunischen Familien

In den kamerunischen Familien sind die Eltern die Sprachmanager. Das Sprachmanagement zielt darauf ab, das Sprachverhalten der Kinder zu verändern. Für den Sprachgebrauch zwischen den Eltern findet kein Sprachmanagement statt. In allen Familien, in denen die Eheleute nicht dieselbe kamerunische Sprache sprechen, versucht kein Elternteil das Sprachverhalten des anderen zu verändern. Die beiden Elternteile verzichten auf ihre kamerunischen Sprachen und übernehmen als Paarsprache eine Lingua franca. Dies ist die französische Sprache bei den Frankofonen und Pidgin-English bei den Anglofonen.

Vielmehr taucht Sprachmanagement in den Gesprächen zwischen Eltern und Kinder auf. Die Eltern versuchen, das Sprachverhalten der Kinder zu beeinflussen oder zu modifizieren. JI aus der Familie 13 beschreibt es folgendermaßen:

Wir stellen Fragen in Englisch dann beantworten sie in Englisch und wenn sie Fehler machen, dann korrigieren wir d.h. wir unterhalten uns in Englisch und wir sagen ganz klar bitte nur in Englisch, manchmal geben sie die richtige Antwort aber in Deutsch aber wir sagen bitte wiederholen in Englisch und wenn sie das wiederholen. (Anhang, 83)

Das Beispiel zeigt, dass die Eltern eine Normabweichung bei dem Kind feststellen, sie negativ bewerten und schließlich eine Korrektur planen und umsetzen. Die Normabweichung betrifft hier sowohl die Fehler im Englischen als auch die falsche Sprachwahl. Wenn das Kind auf Englisch antwortet, aber dabei Fehler macht, korrigieren die Eltern es sofort. Das ist die Umsetzung der Korrektur. Gibt das Kind eine sprachlich richtige Antwort, diese aber auf Deutsch, folgt eine negative Bewertung der Eltern, weil das Kind nicht die richtige Sprachwahl getroffen hat. Da die Anweisung „antworte auf Englisch“ gilt, fordern sie das Kind auf, seine Antwort auf Englisch zu wiederholen.

Das Sprachmanagement der Eltern löst bei den Kindern Widerstand aus. Manche Kinder lassen sich von den Eltern nicht beeinflussen, und da sie sich am Ende mit ihrer Sprachwahl durchsetzen, modifizieren sie die Sprachwahl der Eltern, die auf die Herkunftssprachen verzichten und ins Deutsche wechseln. In der Familie 19 wurde beobachtet, dass die Kinder nicht auf Englisch antworteten, wenn sie sich mit dem Vater unterhielten. Sie sprachen einfach Deutsch, bis der Vater, der nur Englisch mit ihnen reden wollte, nachgab und ins Deutsche wechselte, damit sie endlich verstehen, was er meint. Ein ähnliches Phänomen ist auch in Familie 1 anzutreffen. EM, der Familienvater, erklärt, dass die Gespräche zwischen ihm und seinen Söhnen manchmal in zwei Sprachen verlaufen, wobei jeder seine Sprache verwendet, der Vater Französisch und die Söhne Deutsch. Er übernimmt ein konvergentes Sprachverhalten, d. h., er wechselt ins Deutsche erst, wenn die Gefahr besteht, dass das Kind nicht versteht, was er meint.

wenn ich ein Befehl haben oder wieder etwas zu sagen dann wähl in Deutsch dann bin ich sicher, dass die dann verstehen haben. So wenn ich in Französisch rede dann muss ich in Deutsch wiederholen weil ich bin nicht sicher, ob die dann verstanden haben. (Anhang, 6)

Das Sprachmanagement der Eltern in Familien ist mit dem Druck der Schule und Umgebung konfrontiert, wie Spolsky (2009: 22) schreibt:

As long as the home is closed, parents have the power to manage the language of their children, but once it becomes open to the outside pressures of peers and school, the family becomes the site of language conflict that reflects conflicts in the outside society, with children rejecting their parents' language.

Fast alle Familien, die an dieser Studie teilgenommen haben, schicken ihre Kinder in eine deutschsprachige Schule. Die kamerunische Migrantengemeinschaft in Deutschland ist noch nicht so groß, dass sie den Kindern eine Nachbarschaft anbie-

ten kann, in der kamerunische Sprachen oder Französisch oder Englisch gesprochen werden. In der Familie 1 findet in Einklang mit Spolsky (2009) schon eine eindeutige Ablehnung der Herkunftssprache statt. MA drückt es so aus: „Wenn du erstmals Französisch red sie sagen das ist die Sprache von ihre Vater. Der sagt nein ich spreche das nicht das ist die Sprache von Papa.“ (Anhang, 7) In der Forschungsliteratur gilt das Phänomen als üblich, dass die Kinder die Umgebungssprache übernehmen und die Herkunftssprachen zurückweisen. Calvet (1998) zeigt, wie die Kinder im Senegal zu Wolof, in Mali zu Bambara und in Niger zu Zarma und Hausa wechseln.

In Einklang mit Spolsky (2009: 19) wird das Sprachmanagement in kamerunischen Familien in Deutschland auch von innerem Druck beeinflusst. Besonders betroffen sind die Familien aus dem englischsprachigen Raum Kameruns, in denen die Eltern untereinander Pidgin-English verwenden. In keiner dieser Familien geben die Eltern den Kindern Pidgin-English weiter, aber dessen ständiger Gebrauch untereinander beeinträchtigt die gewünschte Aneignung englischer Sprache durch die Kinder. LA aus Familie 13 sagt in diesem Zusammenhang Folgendes:

Und auch hier in Deutschland sprechen wir also die Anglofonen aus Kamerun, wir sprechen draußen unter uns Pidgin. Es ist so schwer, wir versuchen uns umzugewöhnen wegen die Kinder, weil unser Sohn der spricht mal ab und zu Pidgin. (Anhang, 27)

Die zweifache Mutter gibt somit zu, dass ihr Sprachmanagement mit dem Ziel, dass die Kinder Englisch erwerben, von ihrem permanenten Gebrauch von Pidgin-English unterwandert wird, da die Kinder Pidgin-English anstatt Englisch sprechen. In Familie 9 ist etwas Ähnliches zu beobachten. Der Familienvater, der der kamerunischen Sprache eine wichtige Rolle in der Kulturvermittlung zuweist, bemüht sich, seinem Sohn Ghom'ala beizubringen. Dieser Versuch wird aber mit dem Druck der Paarsprache konfrontiert. Die Eltern in der Familie sprechen untereinander das dem Kind beigebrachte Ghom'ala nicht (was den Input in Ghom'ala beträchtlich einschränkt), sondern die französische Sprache, die in Kamerun ein offenes Prestige genießt.

12. Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Studie wurde ein neues Forschungsfeld der Kontaktlinguistik erforscht, und zwar der Kontakt zwischen dem Deutschen einerseits und dem Englischen und Französischen von Schwarzafrikanern in Deutschland. Ich habe mich dabei mit der familiären Einheit beschäftigt, um herauszufinden, wie die verschiedenen Sprachen in kamerunischen Familien eingesetzt und rezipiert werden. Es wurden drei Untersuchungsmethoden angewandt, um die zu analysierenden Daten zu erheben, und zwar das qualitative Interview, die teilnehmende Beobachtung und ein Sprachtest.

Die Studie hat gezeigt, dass die Eltern weitgehend eine negative Einstellung gegenüber der deutschen Sprache haben. Insbesondere halten sie die deutsche Sprache für schwierig. Das Deklinationssystem, der Konjunktiv II, die Aussprache usw. finden sie besonders schwierig. Dies ist ohne Zweifel der Grund, warum keine von den Untersuchungspersonen die deutsche Sprache als die Sprache bezeichnet, die sie am besten beherrscht, sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben. Nur eine von ihnen bezeichnet die deutsche Sprache als ihre Lieblingssprache, für alle anderen sind dies entweder Französisch oder Englisch oder die kamerunischen Sprachen. Die negative Einstellung der Probanden gegenüber der deutschen Sprache kontrastiert aber mit ihrer Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit. Fast alle Probanden schätzen die Mehrsprachigkeit positiv, denn sie spielt eine große Rolle bei der Arbeitssuche. Im Alltag der Probanden ist das Deutsche trotz ihrer negativen Einstellung die am meisten gebrauchte Sprache. An zweiter Stelle steht Englisch. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Frankofonen Englisch häufiger verwenden als die Anglofonen die französische Sprache. Das liegt daran, dass Englisch auch die Sprache der Domäne *Arbeit* ist. Ich konnte auch feststellen, dass die Anglofonen bei den Treffen mit Frankofonen mehr Sprachakkommodation aufweisen als Frankofone, indem sie mit ihnen Französisch sprechen. Eine Erklärung dafür ist die Tatsache, dass die Anglofonen untereinander kein Englisch sprechen, sondern Pidgin-English, eine Sprache, die weniger Prestige hat als Französisch.

In der familiären Domäne verzichten die Eltern auf die deutsche Sprache und benutzen – im Falle der Frankofonen – im allgemeinen Französisch und die kamerunischen Sprachen bzw. Pidgin-English im Falle der Anglofonen. Die Eltern aus dem französischsprachigen Raum Kameruns sprechen untereinander Französisch, wenn sie nicht dieselbe kamerunische Sprache teilen. Bei den Anglofonen wird Pidgin-

English als Lingua franca verwendet, wenn die Elternteile unterschiedliche kamerunische Sprachen sprechen. Die Kinder sind es, die die deutsche Sprache in die Familien einführen. Sie ist die Sprache, die sie am besten beherrschen. Nach Aussagen der Eltern beherrschen die Kinder neben Deutsch auch Englisch oder Französisch. Nur in zwei Familien (Familie 12 und 14) wird behauptet, dass die Kinder auch eine kamerunische Sprache sprechen, und zwar Mungaka oder Fêfê.

Die Sprachverwendung in den kamerunischen Familien wird auch von außersprachlichen Faktoren beeinflusst. Eltern, die in Deutschland bleiben wollen, gestalten die Spracherziehung ihrer Kinder anders als Eltern, die das Land zu verlassen beabsichtigen. Planen die Eltern kurzfristig das Land zu verlassen, wird dafür gesorgt, dass die Kinder eine hohe Kompetenz entweder in Französisch oder Englisch erwerben, so dass ihnen eine reibungslose Anpassung an das kamerunische Schulsystem möglich ist. Der sozioökonomische Status der Eltern hat keinen Einfluss auf die Sprachverwendung in den untersuchten Familien. Die kamerunische Migration in Deutschland ist hauptsächlich eine Bildungsmigration und besteht daher aus bildungsnahen Schichten der kamerunischen Gesellschaft. Deshalb besteht auch die Untersuchungsstichprobe aus bildungsnahen Familien. Nur eine Familie kommt aus einer bildungsfernen Schicht, aber dies wirkt sich nicht auf die Sprachverwendung aus. Wie in anderen Familien wird mit den Kindern nur Englisch anstatt Pidgin-Englisch gesprochen oder die kamerunischen Sprachen werden verwendet, denn die Eltern sind sich dessen bewusst, dass Englischkenntnisse den sozialen Aufstieg der Kinder fördern. Das Prestige der Kontaktsprachen wirkt sich auf die Sprachverwendung innerhalb der Familien aus. Mit den Kindern werden sehr oft nur die Sprachen mit offenem Prestige (Französisch, Englisch) verwendet und die Eltern untereinander sprechen sehr oft die Sprachen mit verdecktem Prestige (Pidgin-Englisch und die kamerunischen Sprachen).

Die Sprachverwendung in den kamerunischen Familien zeigt aber eher die Sprachumstellung (*language shift*) als die Spracherhaltung (*language maintenance*). Besonders von Sprachumstellung betroffen sind kamerunische Sprachen. Sie sind in den untersuchten Familien nahezu abwesend. Bei den Frankofonen liegt dies daran, dass die Elternteile sehr oft Sprecher unterschiedlicher kamerunischer Sprachen sind. Bei den Anglofonen setzt sich das Pidgin-Englisch mit seinem verdeckten Prestige als Kommunikationssprache zwischen den Elternteilen durch, auch wenn diese

die gleiche kamerunische Sprache teilen. Spracherhaltsmaßnahmen richten sich eher auf die Herkunftssprachen mit offenem Prestige, d. h. Englisch und Französisch. In manchen Familien bringen die Eltern den Kindern nur diese Sprachen bei (Familie 20, 14 und 5). Der Sprachgebrauch sowie die Sprachkompetenz von Kindern in den untersuchten Familien drücken die Sprachumstellung aus. Während jedoch nach Haugen (1972) der Gleichstand der Kompetenz in der Umgebungs- und der Herkunftssprache der Entwicklungsstand ist, ab dem eine Sprachumstellung zugunsten der Umgebungssprache stattfindet, wird diese Phase des Gleichstandes in den kamerunischen Familien in Deutschland nicht erreicht, sondern vielmehr übersprungen. Somit vollzieht sich in diesen Familien die Sprachumstellung nach einem anderen Muster und das Modell von Haugen ist somit nicht vollständig bestätigt. In allen Familien streben die Eltern nach einer mehrsprachigen Erziehung der Kinder. Die Motivation und die eingesetzten Strategien variieren von Familie zu Familie. Zu diesen Motivationen gehören die Aufstiegsorientierung, der Wunsch, die Kommunikation zwischen den Kinder und den Familienverwandten in Kamerun zu ermöglichen, der Wunsch, kulturelle Werte zu vermitteln, sowie eine mögliche Rückkehr nach Kamerun. Von unterschiedlicher Natur aber sind die Herangehensweisen der Eltern beim Vorhaben, die Kinder bilingual zu machen. In 4 Familien ist eine eindeutige Anwendung von in der Forschungsliteratur dargestellten Strategien (Baron-Hauwaert 2004) zu finden. 3 Familien verwenden die OPOL-mL-Strategie. Doch hier, anders als bei Baron-Hauwaert dargestellt, verzichtet nicht ein beliebiger Elternteil auf die Mehrheitssprache und übernimmt innerhalb der Familie die Minderheitensprache, sondern es sind immer die Mütter, die mit den Kindern die Minderheitensprache reden, weil sie mehr Zeit mit den Kindern verbringen als die Väter. Von dieser Rollenverteilung erhoffen sich die Elternteile, dass der Input in den Herkunftssprachen maximiert wird. In anderen Familien findet man eine Mischung von *ML@h* und *Mixing Strategy*. In diesen Fällen geben die Eltern nicht an, dass sie diese Strategien verfolgen, doch lässt sich dies aus dem Sprachverhalten schlussfolgern. Mit den Kindern werden die Mehrheitssprache und Englisch (bei den Anglophonen) bzw. Französisch (bei den Frankofonen) gesprochen. Schließlich gibt es die Familien, in denen die Eltern zwar danach streben, dass die Kinder bilingual aufwachsen, aber sich ausschließlich mit der Vermittlung der Herkunftssprachen beschäftigen. Sie überlassen der Umgebung und der Schule die Vermittlung der Mehrheitssprache (Familie 5, 14, 20).

Die spracherzieherischen Maßnahmen der Eltern bilden nur einen Teil des Sprachmanagements in den untersuchten Familien. Es wurde festgestellt, dass zwischen den Elternteilen kein Sprachmanagement stattfindet. Kein Elternteil versucht, das Sprachverhalten des anderen zu modifizieren. Die beiden Elternteile verzichten auf ihre Sprachen und adoptieren eine Lingua franca. Die Sprachmanagement in den untersuchten Familien ist mit vielen Hindernissen konfrontiert, die entweder von innen oder von außen kommen. In manchen Familien, in denen die Eltern den Kindern Englisch oder Ghom'ala beibringen, erhalten die Kinder nur wenig Input, weil die Eltern untereinander diese Sprachen nicht verwenden. Von außen kommt der Druck der Nachbarschaft und der Schule, wenn die Kinder keine bilinguale Schule besuchen. Daher plädiere ich für eine Unterstützung der Eltern durch die Bundesregierung durch Eröffnung bilingualer Schulen, denn ausschlaggebend für eine erfolgreiche Aneignung zweier Sprachen bleibt bis heute der Besuch einer zweisprachigen Schule (Lippert 2010). Als Migrationsland sollte Deutschland die sprachlichen Ressourcen der Migranten nicht gering schätzen. Als Exportland Nummer eins in Europa würde Deutschland viel gewinnen, wenn es die kamerunischen Eltern in ihrem Bestreben zur Vermittlung französischer und englischer Sprache an ihre Kinder unterstützte, da international tätige deutsche Firmen heute mehr denn je mehrsprachige Fachkräfte brauchen, um in einer globalisierten Welt leistungsfähig zu bleiben. Investitionen in mehrsprachige Erziehung bedeuten nicht unbedingt Geldverschwendung. Sie kämen nicht nur den Kamerunern zugute, sondern auch allen Afrikanern, die ihren Kindern in Deutschland Französisch oder Englisch vermitteln wollen.

Die Leistungen der Kinder beim Sprachtest zeigen ihre bescheidenen Kenntnisse in den ihnen beigebrachten Herkunftssprachen. Dies gilt für alle dieser Kinder, gleichgültig, ob ihre Minderheitensprache Englisch oder Französisch ist und mit welcher Strategie ihnen die Sprachen beigebracht werden. Ihre Kompetenz in der Mehrheitsprache gleicht die der monolingualen Kinder und somit werden die Ergebnisse der Forschungsliteratur über bilinguale und monolinguale Kinder bestätigt (De Houwer 1990; 2005; Deuchar/Quay 2000; Genesee 2001; Meisel 2001; Paradis 2009).

Diese Arbeit ist nur der Anfang der sprachwissenschaftlichen Erforschung der schwarzafrikanischen Migration in Deutschland. Mehrere Forschungsdesiderata lassen sich identifizieren. Die Kameruner sind nur die drittgrößte Migrantengruppe aus Schwarzafrika in Deutschland. Bei den zwei größten Gruppen (Nigerianern und Gha-

naern) ist noch viel zu erforschen. Auch bei ihnen kommt Deutsch in Kontakt mit Englisch und afrikanischen Sprachen. Von Interesse wären empirische Studien darüber, wie diese Gruppen mit ihren verschiedenen Sprachen umgehen, insbesondere ob sie versuchen, ihre Herkunftssprachen zu erhalten, und mit welchen Strategien sie dieses Ziel verfolgen. Bezüglich der Kameruner könnten sich künftige Studien damit beschäftigen, wie sich der Sprachstand der Kinder entwickelt. Dabei könnte überprüft werden, ob die Hypothese von Portes/Lingxin (1998) sich bestätigen lässt, nach der Mädchen eine höhere Kompetenz in den Herkunftssprachen entwickeln als Jungen. Durch den Sprachtest wurde ebenfalls festgestellt, dass die Kinder wenig Kompetenz in Englisch und Französisch aufweisen, aber was unbekannt bleibt, ist, wie weit die kamerunischen Kinder in Deutschland in ihrer Sprachentwicklung im Englischen bzw. Französischen hinter Gleichaltrigen in Kamerun zurückbleiben. Dies kann in einer künftigen vergleichenden Studie untersucht werden.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, B. (2008). Zum Zweispracherwerb bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund- Forschungsstand und Desiderate. In S. Pfeiffer & C. Alleman-Ghionda (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit, Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank / Timme. 45-56.
- Aleemi, J. (1991). *Zur sozialen und psychischen Situationen von Bilingualen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Allen, S. E./Genesee, F. H./Fish, S. A./Crago, M. B. (2002). Patterns of code- mixing in English-Inuktitut bilinguals. In *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society* (Bd. II). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. 171-188.
- Antón- Méndez, I. (2011). Whose? L2-English speakers' possessive pronoun gender errors. *Bilingualism: Language and Cognition* , 318-331.
- Apeltauer, E. (2006). Förderprogramme, Modelvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* . Freiburg im Breisgau: Fillibach. 11-33.
- Appel, R./Muysken P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlage des Erst-und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt.
- Auer, P./Eastman, C. (2010). Code-switching,. In J. Verschueren, J. Jaspers & J.-Ö. Ostman (eds.), *Society and Language Use*. Amsterdam: Benjamins. 84-112.
- Backus, A. (1992). *Patterns of language mixing: A study in Turkish-Dutch Bilingualism*. Wiesbaden.
- Bain, B./Yu, A. (1980). cognitive consequences of raising children bilingually: "One parent one Language". *Canadian Journal of Psychology* (34), 304-313.
- Banaz, H. (2002). *Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland.Sprachverhalten und Identitätsentwicklung*. Abgerufen am 23. 02 2010 von www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf
- Barac, R./Bialystock, E./Poulin-Dubois, D. (2008). Word learning and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Poster presented at IASCL 2008, The XI Congress of the International Association for the Study of Child Language* . United Kingdom.
- Baron-Hauwaert, S. (2011). *Bilingual siblings. Language use in Families*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
- Baron-Hauwaert, S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent One-Language Approach*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.

- Barton, M. E./Tomasello, M. (1994). The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. In C. Galloway & B. J. Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 109-134.
- Bayley, R./Schechter, S. R./Torres- Ayala, B. (1996). Strategies for bilingual maintenance: Case studies of mexican-origins families in Texas. *Linguistics and Education* (8), 389-408.
- Becker, H. S./Wax, R.H. (1972). Observation. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 32-241.
- Berend, N. / Riehl, C.M. (2008). Russland. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & C. M. Riehl (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Tübingen: Narr. 17-58
- Bergman, C. R. (1976). Interference vs. Independent Development in Infant Bilingualism. In *Bilingualism in the Bicentennial and Beyond*. New York. 86-96.
- Berry, R./ Shuk, Y/Williams, M. (2004). In at the deep end: Difficulties experienced by Hong Kong Chinese ESL learners at an independent school in the United Kingdom. *Journal of Language and Social Psychology*, 1 (23), 118-134.
- Bettoni, C. (1981). *Italians in North Queensland. Change in the speech of First and Second Generation Bilinguals*. Capricornia 3, Townsville: James Cook University of North Queensland.
- Bettoni, C./Gibbons, J. (1988). Linguistic purism and language shift: a guisevoice of the Italians community in Sydney. *International Journal of the Sociology of Language* (72), 15-35.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystock, E. (2007). Cognitive aspect of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (10), 210-223.
- Bialystock, E./Miller, B. (1999). The problem of age in second language acquisition: Influences from language, structure and task. *Bilingualism: Language and Cognition* (2), 127-145.
- Blocher, E. (1909). *Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile*. Langensalza.
- Blom, J.-P./Gumperz, J. J. (1972). Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway. In *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell. 407-434.
- Bloomfield, L. (1933). *language*. New York: Holt.
- Bosch, L./Sebastian-Gallés, N. (1997). Native language recognition abilities in four-language-specific vowel contrast in the first year of life. *Language and Speech* (46), 217-243.
- Böttger, K. (2008). *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende*. Münster: Waxmann.
- Broesma, M./De Bot, K. (2006). Triggered codeswitching: a corpus-based evaluation of the original triggering hypothesis and a new alternative. *Bilingualism: Language and Cognition* (9), 1-13.

- Bullock, B. E. (2009). Phonetic reflexes of code-switching. In B. E. Bullock & A. J. Toribio (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 163-181.
- Burns, T. C./Werker, J. F./Mc Vies, K. (2002). *Development of phonetic categories in infants raised in bilingual and monolingual homes. Paper presented at the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*. Boston, MA.
- Calvet, J.-L. (1998). *language wars and linguistic politics*. (M. Petheram, Übers.) Oxford: Oxford University Press.
- Caroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley usw.: Newbury House Publishers. 83-118.
- Chambers, J. K. (2003). *Sociolinguistics Theory*. Oxford: Blackwell.
- Chong, L. (2003). *Bilingualer Spracherwerb in deutsch-chinesischen Familien in einem englisch-chinesischen Umfeld – Eine Erhebung in Hongkong. Dissertation*. Universität München.
- Clyne, M. (1991). *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of language Contact. Englisch and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (1967). *Trandurence and Triggering*. The Hague: Nijhoff.
- Clyne, M./Kipp, S. (1999). *Pluricentric languages in an immigrant context*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cobo - Lewis, A./Pearson, B./Eilers, R./Umbel, V. (2002). Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standized test outcomes. In D. Oller & R. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters. 64-97.
- Codo, E. (2008). Interviews and questionnaires. In L. Wei & M. Moyer (eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. (S. 158-176). Malden, Mass.: Blackwell.
- Crama, R./van Gelderen, H. (1984). *Structural constraints on code-mixing*. MA Thesis in Linguistics, University of Amsterdam.
- Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedisch-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* (20), 1-20.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol- buffalo- Toronto: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1995). Bilingual language acquisition. In M. Brian & P. Fletcher (eds.), *The Handbook of language acquisition*. Oxford: Blackwell. 219-250.

- De Houwer, A. (2005). Early bilingual acquisition: Focus on Morphosyntax and the separate development hypothesis. In J. D. Groot (ed.), *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Oxford University Press. 30-48.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demuth, K. (1986). Prompting routines in the language socialisation of Basotho children. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (eds.), *language Socialisation across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press. 51-79
- Deprez, C. (1999). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Education et Sociétés Plurilingues* (06).
- Deuchar, M./ Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition. Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- Die Heilige Schrift*. (2005). Hückeswagen: Christliche Schriftenverbreitung.
- Diebold, A. (1964). Incipient bilingualism. *Language in Culture and Society* , 495-506.
- DJI. (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*. München: DJI.
- Döpke, S. (2000). Generation of and retraction from cross-linguistically motivate structure in bilinguals first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* , 209-226.
- Dörnyei, Z./Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. Long (eds.), *The Handbook of second language acquisition* . Oxford: Blackwell. 589-630.
- Dulay, H./Burt, M. (1974). Natural sequence in child second language acquisition. *Language Learning* (24), 37-53.
- Dulay, H./Burt, M./Krashen, S. (1982). *language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H/Burt, M. (1973). Schould we teach children syntax? *Language learning* (24), 245-258.
- Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford.
- Egger, K. (1985). *Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung*. Innsbrück.
- Eilers, R./Pearson, B./ Cobo - Lewis, A. (2006). The social circumstance of bilingualism: The Miami Experience. In P. McCardle & E. Hoff (eds.), *Child Bilingualism* . Clevedon: Multilingual Matters. 68-90.
- Erwin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first. *TESOL Quaterly* , 111-127.
- Essono, J. M. (2001). Le Cameroun et ses langues. *Cameroun 2001 - Politiques, langues, Economie et Santé* , 67-87.
- Fantini, A. E. (1985). *Language Aquisition of a Bilingual Child.A Sociolinguistic Perspective (to age ten)*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word* (15), 325-340.
- Feussi, V. (2006). *Une construction du Français à Douala- Cameroun*. Thèse de Doctorat. Université de Tours.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia. *Journal of Social Issues* (23), 29-38.
- Fishman, J. et al. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of language. An interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley, Mass.
- Flege, J. (1999). Age of learning and second language speech. In *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 101-132.
- Flege, J. (2004). *Second language Speech Learning. Paper presented at Laboratory Approaches to Spanish Phonology and Phonetics*. Indiana University.
- Flege, J./Fletcher, K. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America* (71), 370-389.
- Földes, C. (2005). *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal* (95), 344-355.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* (76), 19-33.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxman.
- Gal, S. (1979). *Language Shift*. New York.
- Gal, S. (1978). Peasant men can't get wives: language change and sex roles in a bilingual community. *Language in Society* (7), 1-16.
- Garcia, M. (2003). Recent research on language maintenance. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22-43.
- Gardner, R. (1980). On the validity of affective variables in L2 acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning* (30), 255-270.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gathercole, V. (2002a). Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: An English morphosyntactic distinction. In D. Oller & R. Eilers (eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters. 175-206.

Gathercole, V. (2002b). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatment of that-trace phenomena in English. In D. K. Eilers (eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters. 220-254.

Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition. Exploring the limits of the language faculty. (M. McGroarty, ed.) *21st Annual Review of Applied Linguistics*, 153-168.

Genesee, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. In J. M. Waele (ed.), *Bilingualism Challenges and Directions for Future Researchs*. Clevedon: Multilingual Matters. 158-182.

Genesee, F. (2005). The capacity of the language faculty: contributions from studies of simultaneous bilingual acquisition. In *Proceedings of the 4th international Symposium on Bilingualism*. Somerville MA: Cascadilla. 890-901.

Genesee, F./ Nicoladis, E. (2009). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell. 324-342.

Genesee, F./ Paradis, J./ Wolf, L. (1994). *The nature of the bilingual child's lexicon*. Unpublished research report, Psychology Department, McGill University, Montreal, Quebec.

Genesee, F./Hamayan, E. (1980). Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics* (1), 95-110.

Genesee, F./Nicoladis, E. (2009). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Blackwell Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell. 324-342.

Genesee, F./Nicoladis, E./Paradis, J. (1995). language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* (22), 611-631.

Genesee, F./Paradis, J./Crago, M. (2004). *Dual Language learning and disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, MD: Brookes.

Giles, H. R. (1977). toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press. 307-348.

Goetz, P. (2003). The effect of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* (6), 1-15.

Goldstein, B. (2004). Phonological Development and disorders. In B. Goldstein (ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English Speakers*. Baltimore, MD: Brookes. 259-286.

Gomaa, Y. A. (2011). Language Maintenance and Transmission: The Case of Egyptian Arabic in Durham, UK. *International Journal of English Linguistics*, 46-53.

Grondin, N./White, L. (1996). Functional categories in child L2 acquisition of French. *Language Acquisition* (5), 1.34.

- Grosjean, F. (1995). A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest word by bilinguals. In P. Muysken & L. Milroy (eds.), *One Speaker, two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 259-275.
- Grosjean, F. (2011). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 11-21.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grunder, H. (2004). *Geschichte der deutschen Kolonien*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakuta, K./Goto, Buttler/Witt, D. (2000). *How does it take to English Learners to attain proficiency?* Abgerufen am 31. März 2004 von <http://www.stanford.edu/~hakuta/>.
- Harding, E / Riley, P. (2003). *The Bilingual Family*. New York: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *French Language Studies* (2), 159-183.
- Harley, B./Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition* (19), 379-400.
- Harris, J. R. (1995). Where is the Child environment? A group socialisation theory of development. *Psychological Review* (102), 458-489.
- Hatch, E. (ed.). (1978). *Second Language Acquisition. A Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Haugen, E. (1973). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the United States. A research report. In T. Sebeok (ed.), *Currents Trends in Linguistics, 10*. The Hague / Paris: Mouton. 506-591.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haznedar, B. (2001). The Acquisition of the IP system in child L2 English. *Studies in Second language Acquisition* (23), 1-39.
- Helbig, G. (1987). *Geschichte der Sprachwissenschaft seit 1970*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Hepsöyler, E./Liebe-Harkort, K. (1998). *Wörter und Begriffe- Lücken im Kinderalter= Verlust der Gleichberechtigung in Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hickey, R. (2010). *The Handbook of Language Contact*. Malden, MA: Wiley-blackwell.

- Hlavac, J. (2000). *Croatian in Melbourne: Lexicon, switching and morphosyntactic features in the speech of second-generation bilinguals*. PhD Thesis, Monash University.
- Hoffmann, C. (1996). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.
- Hoffmann, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. *The Journal of Multilingual and Multicultural Development* (6), 479-495.
- Hulk, A. C. J./van den Linden, E. (1996). Language mixing in a French- Dutch bilingual child. In E. Kellerman et al. (eds.), *Eurosla 6: Selection of Papers*. Amsterdam: John Benjamins. 89-103.
- Hyltenstam, K./Stroud, C. (1996). Language maintenance. In *Contact linguistics. An International Handbook of Contemporary Research* (Bd. I). Berlin/New York: Walter de Gruyter. 567-578.
- Ionin, T./Wexler, K. (2002). Why is "Is" easier than "-s"? - Acquisition of tense / agreement morphology by child L2- learners. *Second Language Research* (18), 95-136.
- Jernudd, B. H./Neustupný, J. V. (1987). Language planning: for whom? In L. Laforge (ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Quebec: Les Presses de L'Université Laval. 69-84.
- Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangunterricht- erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund- Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 186-202.
- Jia, G. (2003). The acquisition of the English plural morpheme by native Mandarin chinese- speaking children. *Journal of Speech Language and Hearing Research* (46), 1297-1311.
- Jia, G./Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics* (24), 131-161.
- Johnson, J. S. / Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second Language. *Cognitive Psychology* (21), 60-99.
- Kaminskas, G. (1972). Melbourne Spanish. MA thesis, Monash University.
- Kiehlhöfer, B./Jönekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Klatenbacher, E./Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkinder mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 80-97.
- Kloss, H. (1966). German-american maintenance efforts. In J. Fishman, *Language loyalty in the United State. The Maintenance and perpetuation of Non-English mothers tongues by american ethnic and religious groups*, 206-252.
- Kohnert, K./Bates, E. (2002). Balancing bilinguals II: Lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech Language and Hearing Research* (42), 347-359.

Kohnert, K./Bates, E./Hernandez, A. (1999). Balancing bilinguals: Lexical-semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech Language, and Hearing Research* (47), 1400-1413.

Kölner Bildungsbericht- Bildungsmonitoring. (2012). Abgerufen am 11. März 2013 von <http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/bildungsbericht2012-barrierefrei.pdf>

Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children: The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics* (34), 927-954.

Köppe, R. (1997). *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb: Französisch/Deutsch.* Tübingen: Narr.

Kovács, A. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science* , 48-54.

Kremnitz, G. (1996). Diglossie. In *Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research* (Bd. 1). Berlin/New York: De Gruyter. 245-257.

Kreppel, N. (2006). *Auffälligkeiten im Spracherwerb bilingualer Kinder. Theoretische Grundlagen Zur Diagnose und Therapie.* Wettemberg: Johannes Hermann J&J-Verlag.

Kuhl, P./Lacerda, K. A./Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infant by 6 months of age. *Science* , 225, 606-608.

Kulick, D. (1992). *language Shift and Cultural Reproduction: Socialisation, Self and Syncretism in Papua New Guinean Village.* Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns.* Oxford: Blackwell.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City.* Washington.

Lakshmanan, U. (1994). *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Lambert, B. E. (2008). *Family Language Transmission. Actors Issues outcomes.* Frankfurt am Main: Lang.

Lämmermann, S. (2006). Abgrenzungen, zugeschriebene Identitäten und Grenzüberschreitung. *Working Paper Nr. 64* , Johannes Gutenberg Universität, Institut für Ethnologie und Afrikastudien.

Lanvers, U. (2001). language alternation in infants bilinguals: A developmental approach to code-switching. *International Journal of Bilingualism* (5), 437-464.

Lanza, E. (1997a). Language contact in bilingual two year olds and code-switching: Language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism* (1), 135-162.

Lanza, E. (1997b). *language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective.* Oxford: Clarendon Press.

Leist-Villis, A. (2008). *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern.* . Tübingen: Stauffenburg.

- Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. (F. Herborth, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leopold, W. F. (1939). *Speech development of a bilingual child*. Evanston: Northwestern University Press.
- Leopold, W. F. (1949). *Speech development of a bilingual child*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Li, W.L. (1982). The language shift of Chinese-Americans. *International Journal of the Sociology of Language*. 109-124.
- Lippert, S. (2010). *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch- deutschen Familien in Italien*. Münster: Waxmann.
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* (12), 251-285.
- Lüdi, G. (1996). Migration und Mehrsprachigkeit. In *Contact Linguistics. An International Handbook of Contemporary Research* (Bd. 1). Berlin/New York: De Gruyter. 320-327.
- Maccaulay, R. (1978). The myth of female superiority in language. *Journal of Child Language* (5), 353-363.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a World Problem*. Montreal: Harwest House.
- MacNamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? *Description and Measurement of Bilingualism*, 80-119.
- MacSwan, J. (2005). Code-switching and generative grammar. A critique of the MLF Model and some remarks on "modified minimalism". *Bilingualism: Language and Cognition* (8), 1-22.
- Mägiste, E. (1992). Second language learning in elementary and high school students. *European Journal of Cognitive psychology* (4), 355-365.
- Manaster, G. J./Rhodes, C./Marcus, M. B./Chan, J. C. (1998). The role of the birth order in the acculturation of Japanese Americans. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 155-170.
- Maneva, B./Genesee, F. (2002). Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in dual language acquisition. In *Boston University Conference on Language Development 26 Proceedings*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 383-392.
- Martin-Rhee, M./Bialystock, E. (2008). The development of two inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* (11), 81-93.
- Matras, J. (2009). *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattheier, K. J. (1980). *Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen*. Heidelberg: Quelle / Mayer.

- McConweld, P. (1985). Domains and code-switching among bilingual Aborigines. In M. Clyne (ed.), *Australia, Meeting Place of Languages. Pacific Linguistics, Series C*. Canberra.
- McDonald, J. L. (2000). Grammaticality judgements in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied psycholinguistics* (21), 395-423.
- McDonald, M. (1994). Women and linguistic innovation in Brittany. In S. Ardener, P. Burton & K. Dyson (eds.), *Bilingual women: Anthropological Approaches to second language use*. Oxford / Providence, RI: Berg. 85-110.
- Mclaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale.
- McNamara, T. (1987). Language and Social Identity: Israelis Abroad. *Journal of Language and Social Psychology* (6), 215-228.
- Mehler, J./Dupoux, E./Nazzi, T./Dehaene-Lambertz, G. (1996). Coping with linguistic diversity: The infant's view point. In J. L. Morgan & K. Demuth (eds.), *Signal to Syntax*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 101-116.
- Meisel, J. (2000). Early differentiation of languages in bilingual children. In L. Wei (ed.), *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. 344-369.
- Meisel, J. M. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? In B. Haznedar & E. Gavruseva (eds.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 55-80.
- Meisel, J. M. (1994). Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition* (16), 413-441.
- Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 11- 42.
- Meisel, J. (1990). *two first Languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht: Foris.
- Mesthrie, R. (1999). Fifty ways to say "I do": Tracing the origins of unstressed do in Cape flat English.
- Meyanga, M. (2006). *toi aussi tu vas à la Mensa? Code-switching in der mündlichen Interaktion zwischen kamerunischen Studierenden in Deutschland*. (T. Salifou & A. Gouaffo, Hrsg.) *Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum* (03), 33-49.
- Morales, L./ Paolieri D./ Cubell R./ Bajo, M.T. (2014). Transfer of Spanish grammatical gender to English: Evidence from immersed and non-immersed bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 700-708.
- Müller, N. (1999). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* (1), 151-171.
- Müller, N./ Kupisch, T. / Schmitz, K. / Cantone, K. (2007). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (2. Ausg.). Tübingen: Narr.

Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*. Cambridge : Cambridge University Press.

Myers-Scotton. (2006). *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malen, Mass./Oxford/Carlton: Blackwell.

Myers-Scotton, C. (2002). *Contact Linguistics. Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford/New: Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. (2005). Embedded language Elements in Acholi/English Codeswitching: What's going on? *Language Matters* (36), 3-18.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malen, Mass./Oxford/Carlton: Blackwell.

Myers-Scotton, C. (2004). Precision tuning of the Matrix language Frame (MLF) Model of codeswitching. *Sociolinguistica* (18), 106-117.

Nekvapil, J. (2006). from language planning to language management. *Sociolinguistica* (20), 95-104.

Nekvapil, J. (2009). The integrative potential of language management theory. In J. Nekvapil & T. Sherman (eds.), *language management in contact situations* . Frankfurt am Main: Peter Lang. 1-11

Nicoladis, E. (2002). What is the difference between "toilet paper" and "paper toilet"? French-English bilingual children's crosslinguistic transfer in compound nouns. *Journal of Child Language* (29), 843-863.

Nicoladis, E./Genesee, F. (1997). language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech Language, Pathology and Audiology* (21), 258-270.

Nicoladis, E./Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language* (58), 3-28.

Nortier, J. (1990). *Dutch-Moroccan Arabic Code-switching among young Moroccans in the Netherlands*. Dodrecht: Foris.

Nsangou, M. (2000). *Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituation. Eine exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlernender*. Frankfurt am Rhein: Peterlang.

Obler, L. K./Zatorre, R. J./Galloway, L./Vaid, J. (2007). Cerebral laterisation in bilinguals: Methodological issues. In *The Bilingualism Reader* (2. ed.). New-York: Routledge. 456-466.

Ochs, E. (1986). Introduction. In B. B. Schiefelin & E. Ochs (eds.), *Language Socialisation Across Cultures* . Cambridge: Cambridge University Press. 2-13.

Oksaar, E. (1980). Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In P. H. Nelde (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner. 43-52.

Oller, D. K./Eilers, R. E./Urbano, R./Cobo- Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language* (24), 407-425.

- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of psycholinguistic Research* (5), 261-283.
- Padilla, A./Liebman, E. (1975). language acquisition in the bilingual child. *Bilingual Review / La Revista Bilingue* (2), 34-55.
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as second Language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* (43), 172-187.
- Paradis, J. (2009). Second language acquisition in childhood. In E. H. Schatz, *Blackwell handbook of language development*, 387-406.
- Paradis, J./Crago, M. (2004). Comparing L2 and SLI grammar in French: Focus in DP. In J. Paradis & P. Prévost (eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*. Amsterdam: John Benjamins. 89-108.
- Paradis, J./Crago, M. (2000). Tense and temporality: Similarities and differences between language-impaired and second language children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* (43), 834-848.
- Paradis, J./Crago, M./Genesee, F./Rice, M. (2003). Bilingual children with specific language impairment: How do they compare with monolingual peers? *Journal of Speech, Language and Hearing Research* (46), 113-393.
- Paradis, J./Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* (19), 1-25.
- Paradis, J./Navarro, S. (2003). Subject realisation and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: What is the role of input? *Journal of Child Language* (30), 371-393.
- Paradis, J./Nicoladis, E./Genesee, F. (2000). Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* (3), 245-261.
- Paradis, J./Rice, M./Crago, M./Richman, A. (2004). *Missing inflection or (extended) optional infinitives? Comparing child L2 English with English SLI. Paper presented at the 29th Annual Boston University Conference on Language Development*,. Boston University.
- Patterson, J./ Pearson, B. (2004). Bilingual lexical development: Influences, context and processes. In B. A. Goldstein (ed.), *Bilingual Language development and disorders in Spanish- English Speakers*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 77-104.
- Pearson, B. Z./Fernandez, S. C./Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norm. *Language Learning* (43), 93-120.
- Penfield, W./Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. New York: Athenaeum.
- Petersen, J. (1988). Word internal code-switching constraints in a bilingual child grammar. *Linguistics* (26), 479-493.

- Pfaff, C. (1979). Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *language* (55), 291-318.
- Piller, I. (2002). *Bilingual Couple Talks. The discursive construction of hybridity*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Polka, L./Sundara, M. (2003). Word segmentational in monolingual and bilingual infant learner of English and French. In M. J. Solé, D. Recasens & J. Romero (eds.), *Proceedings of the international Congress of Phonetic Sciences*, 1012-1024.
- Poplack, S. (2004). Code-switching. In *Sozolingüistik. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (2.vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Ausg., Bd. 1). Berlin/New York: De Gruyter. 589-596.
- Portes, A./Lingxin, H. (1998). E pluribus Unum: Bilingualism and loss of language in Second Generation. *Sociology of Education* , 269-294.
- Pyke, K. D. (2005). "Generational Deserters" ans " black Sheep": Acculturation Differences Among Siblings in Asian Immigrant Families. *Journal of Family Issues* , 491-517.
- Ranta, L. (2002). The role of learners' language analytic ability in the communicative classroom. In P. Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* . Amsterdam: John Benjamins. 159-181.
- Riehl, C. M. (2002). Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In C. M. Riehl & J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* . Aachen: Shaker. 63-78
- Riehl, C. (2001). *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Riehl, C. (2013). Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. In P. Auer (Hg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik- Interaktion- Kognition*. Weimar: Meltzer.
- Riehl, C. (2009). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 2. Überarb. Aufl.* Tübingen: Narr.
- Rohani, S./Choi, C./Amjad, R. N./Burnett, C./Colahan, C. (2011). *Language Maintenance and the Role of the Family amongst Immigrant Groups in the United States: Persian-speaking Bahá'ís, Cantonese, Urdu, Spanish, and Japanese. An Exploratory Study*. Abgerufen am 14 Januar 2011 von www.tc.columbia.edu/.../LangMaintFamily.pdf
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2. Ed.). Oxford: Blackwell.
- Ronjat, J. (1913). *le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Rosenberg, P. (2003). Vergleichende Sprachinselforschung: Sprachwandel in deutschen Sprachinseln in Russland und Brasilien. In *Particulae particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt*. Tübingen: Stauffenburg. 273-323.
- Ruoff, A. (1967). Mundart. *Der Landkreis Tübingen. Amtliche Kreisbeschreibung* , I, 351-390.

- Sandel, T. L. (2003). Linguistic capital in Taiwan: The KMT's Mandarin language policy and its perceived impact on language practice of bilingual Mandarin and Tai-Gi speakers. *Language in Society*, IV (32), 523-551.
- Saunders, G. (1982). *Bilingual Children: A Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmelz, A. (2008). <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/en-cameroonian-diaspora-2008.pdf>. Abgerufen am 14. Februar 2013 von <http://www.giz.de>
- Schmid, M. (2011). *Language attrition*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Schwartz, M. (2010). Family language policy. Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, I, 171-192.
- Sieveling, N. (2008). Gutachten zum entwicklungspolitischen Engagement der in NRW lebenden Migrantinnen und Migranten afrikanischer Herkunft. (C. a. Center for Migration, Hrsg.)
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* (13), 275-298.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Smolicz, J. (1981). language as a core value of culture. *RELC Journal* (11/1), 1-13.
- Snow, C./Hoefnagel-Höhle, M. (1977). Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech* (20), 357-365.
- Spiekermann, H. (2008). *Sprache in Baden-Württemberg. Merkmale des regionalen Standards*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Spolsky, B. (1991). Hebrew language revitalisation within a general theory of second language learning. In *The influence of Language and Culture and Thought: Essays in Honor of Joshua Fishman's sixty fifth birthday*. Berlin: Mouton de Gruyter. 137-155
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2002). Prospect for the survival of the Navajo language: A reconsideration. *Anthropology and Education Quarterly*, II, 1-24.
- Språkrådet. (2008). *Romani: Svenskt minoritetsspråk sedan 1500-talet*. Abgerufen am 28. 12 2009 von http://www.sprakradet.se/servlet/GetDoc?meta_id=2332
- Sprott, R. A./Kemper, S. (1987). The development of children's code-switching: A study of six bilingual children across two situations. *Working Papers on Language Development* (2), 116-134.
- Stern, C./Stern, W. (1907). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Strong, M. (1983). Social style and the second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly* (17), 175-258.

- Tabouret - Keller, A. (1962). L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue. *Problèmes de Psycholinguistique* , 8-205.
- Tahiri, N. (2007). *Migrationsalter und Zweisprachigkeit bei marokkanischen Migranten in Deutschland* . Dissertation, Universität München.
- Tajfel, H. (1974). social identity and intergroup behaviour. *Social Science information* (13), 65-95.
- Tamis, A. The state of the Modern Greek language in Australia. In A. K. Tamis (ed.), *Greeks in Australia*. Melbourne: River Seine.
- Thoma, D./Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund - Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* . Freiburg im Breisgau: Fillibach. 58-97.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact. An Introduction*. Washington: Georgetown University Press.
- Tokuhama- Espinosa, T. (2001). *Raising Multilingual Children: Foreign Language Acquisition and Children*. Westport, CT: Bergin/ Garvey.
- Treffer-Daller, J. (2011). Grammatical collocations and verb-particle constructions in Brussels French: a corpus-linguistic approach to transfer. *International Journal of Bilingualism* , 53-82.
- Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society* , 1, 179-195.
- Ullholm, K. G. (2010). *Same Mother Tongue – Different Origins Implications for language shift and language maintenance amongst Hungarian immigrants and their children in Sweden*. PhD. Thesis, Stockholm University.
- Umbel, V./Pearson, B./Fernandez, M./Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development* (63), 1012-1020.
- Vihman, M. (1998). A developmental perspective on codeswitching: Conversation between a pair of bilingual siblings. *International Journal of Bilingualism* (2), 45-84.
- Volterra, V./Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* (5), 311-326.
- Watson-Gegeo, K.A./Gegeo, D. W. (1986). Calling out and repeating routines in Kwarae's children's language socialisation. In E. Ochs & B. B. Schiefelin (eds.), *Language Socialisation across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press. 17-50.
- Weber- Fox, C./Neville, H. (2001). Sensitive periods differentiate processing of open- and closed-class words: An ERP study of bilinguals. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* (44), 1338-1353.
- Wegener, H. (1995). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtung an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung- Erwerbsverläufe- Lehrmethodik* . Tübingen: Narr. 1-24.

- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Werker, J. F./Tees, R. C. (1984). Cross- language speech perception: Evidence for perceptual reorganisation during the first year of life. *Infant Behavior and Development* (7), 23-79.
- Wierzbicka, A. (1985). The double life of a bilingual. In J. Zubrzyck & R. Sussex (eds.), *Polish People and Culture in Australia*. Canberra: Departement of demography, ANU. 187-223.
- Williams, R./Riley, K. C. (2001). Acquiring a slice of Anglo-American pie: A portrait of language shift in a franco- American family. In R. D. Gonzalez & M. Ildiko (eds.), *Language ideologies: Critical perspectives on the official English movement* (Bd. II). Mahwah: Erlbaum. 63-90.
- Winford, D. (2003). *An Introducion to Contact Linguistics*. Oxford et al.: Blackwell.
- Winitz, H./Gillespie, B./Starcev, J. (1995). The development of English speechpatterns of a 7-years-old Polish speaking child. *Journal of Psycholinguistic Research* (24), 117-143.
- Wong Fillmore, L. (1983). The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher. In J. Handscombe & M. Clarke (eds.). Washington, DC: TESOL.
- Yip, V./Matthews, S. (2008). *The Bilingual Child. Early Development and Language Contact*. Cambridge: Cambrige University Press.
- Zdorenko, T./Paradis, J. (2007). The role of the first language in child second language acquisition of article. In *Galana 2:Proceedings of the Conference on Generative Appraoches to Language Acquisition North America 2* . Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 483-490
- Zhang, D. (2004). Home language maintenance among second-generation chinese american children. *Working Papers in Educational Linguistics* (19/2), 33-53.
- Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language learning* (30), 43-57.

Anhang

Interview 1

Teilnehmer:	(EM), (MA)
Alter:	(EM):46 Jahre (MA):42
Beruf:	(EM):Kaufmann a.D., (MA): Hausfrau
Erstsprache(n):	Bassa , Französisch
Aufnahmeort:	Wohnung der Eheleute (EM) und (MA)
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	27.04.2010

HT: So lass uns anfangen mit den Sprachgebrauch in der Familie ja die erste Frage lautet: Welche Sprache haben Sie als Muttersprachen in der Kindheit erworben? Welche Sprache habe Sie zuerst gelernt in der Kindheit?

EM: Wir?

HT: Ja ihr Eltern

EM: Also wir sind ja erst mal unterschiedlich. Äh ich komme aus mein Dorf sie komme aus sein Dorf

HT: Ja

EM: und: damals wir haben unser Dialekte Bassa haben wir erst mal beherrschen können dann kam Französisch.

HT: Und Französisch haben Sie in der Schule gelernt

EM: Ja

HT: Okay und Englisch auch vermutlich

EM: Ja in die Schule ja

HT: Madame könnten Sie auch

MA: ja, es ist die gleiche

HT: Die gleiche, Bassa und Französisch

MA: Ja

HT: Okay und:: äh: äh: im Rahmen der Familie welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht, im Rahmen der Familie welche Sprache gilt als Hauptsprache.

EM: Französisch

HT : Französisch. Und: warum haben Sie gewählt Französisch als Hauptsprache in der Familie zu verwenden?

EM: weil= weil das ist erst mal gesagt in die Schule oder Kindergarten dass die Kinder wächst mit zwei Sprache wir müssen zuhause Französisch reden können, damit sie auch reden können.

HT: Ich habe nicht richtig verstanden, Sie meinen in der Schule haben sie hat man euch empfohlen das Kind

EM: Sie haben uns empfehlen Französisch zuhause zu reden.

HT: Ja okay, die Kompetenz in Französisch spielt da keine Rolle? Die Tatsache, dass

EM: was heißt Kompetenz?

HT: Sie sind kompetenter in Französisch als in Deutsch oder

EM: Die Kinder oder

HT: Nein ihr Eltern

EM: Normal

HT: Okay also die Kompetenz in Französisch spielt eine Rolle in den: Sprachwahl der Familie. D.h.

EM: Ich glaubt das hat nicht mit der Kompetenz zu tun. Der Problem ist, dass äh: äh: Man spricht normaler französisch mit den Kindern zu Haus ohne Grammatik ohne irgend etwas (unhörbar) Es gibt meine Mutter, die auch nur französisch mit den Kinder spricht, wo sie weniger kompetent hat. Aber sie red ja französisch deswegen mein sage ich es hat nicht mit Kompetenz zu tun. Sprache kann man ausdrücken ohne kompetenz zu haben : Kompetenz ist auch in Schrift auch Grammatik und alles meine ich.

HT: Okay : Zwischen euch Eltern welche Sprache wird untereinander gebraucht. Auch Französisch?

EM: Französisch und Dialekte.

HT: Französisch und Dialekte. Genau Bassa

MA: Bassa

EM: Bassa

HT: okay danke : mit den Kindern , welche Sprache sprechen Sie zu den Kindern?

EM: Französisch oder deutsch

HT: Französisch und , die beide.

EM: Ja

HT: Danke . Und wie reagieren die Kinder? Wenn zum Beispiel sie dem Kind auf Französisch sprechen auf welche Sprache beantwortet das Kind?

EM: Deutsch

HT: Immer?

EM: Fast

MA: Ne, ne nicht alle, die kleinere Noah die antwortet immer Französisch, weil sie will immer Französisch sprechen. Wenn du erst mal Deutsch sprichst, der sagt nein Mama red mit mir Französisch.

HT: Okay, okay und wie erklären Sie diese Interesse für Französisch bei Noah? Wie erklären Sie das?

MA: äh Noah ist besondere Kind. Die hatte Interesse für alle Sprache.

TH: Okay

MA: Wenn du Dialekt spricht, er will auch Dialekt sprechen. Wenn du deutsch sprichst er will auch sprechen, aber die Lieblingsprachsprache von Noah das ist Französisch.

HT: okay,okay . Und: haben Sie immer Deutsch und Französisch zu Kindern gesprochen? Immer ?

MA: immer

HT: D.h. seit der Geburt haben Sie die beiden Sprache Französisch und Deutsch gesprochen. Okay wenn sie also Französisch zu einem Kind spricht, er beantwortet auf Französisch oder auf Deutsch?

MA: Manchmal Französisch manchmal Deutsch.

HT: Und Sie als Eltern Sie sprechen weiter Französisch oder English oder Deutsch?

MA: Beide

HT: Beide okay . So nun der Sprachgebrauch als Geheimsprache . Was verstehe ich darunter? ich meine kommt es vor, dass Sie zum Beispiel Dialekt bassa sprechen, damit die Kinder nichts verstehen von dem, was Sie sprechen wollen.

EM: hm=hm

HT: kommt was vor?

EM: hm=hm

HT: Also Bassa wird manchmal als Geheimsprache für die Eltern gebraucht

EM: für die Eltern.

HT: So gibt es besondere bestimmte Themen, über die Sie nur auf Bassa sprechen?

EM: hm=hm

HT: Was zum Beispiel?

EM: Sexualität

HT: und Situation oder , wo nur Bassa gesprochen wird.

EM: (unhörbar)

HT: Ja

EM: Versammlung

HT: Themen auf Deutsch.

EM: Wenn Ausländer da sind. Wenn jemand hier kommt, der Deutsch ist dann müssen wir den wir in Deutsch damit er auch mitbekommen können. So wenn wir so drei sind dann reden wir nur französisch.

HT: wenn Verwandte von euch zu Haus kommen, Sie sprechen welche Sprache?

EM: Wenn der Verwandt aus meinem Dorf kommt, eh ist Dialekte. Wenn du so kommst , dass du aus andere Ort kommt dann reden wir Französisch.

HT: So nun in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

EM: Das kommt darauf an die meistens sind Deutsch

HT: und nebenan daneben?

MA: Französisch

HT: Französisch auch. (zu MA) Das gilt auch für Sie.

MA: Ich persönlich ich habe auch Bücher in English.

HT: Wir werden zu Bücher kommen. So welche Sprache wird für Bücher auch, für Bücher?

EM: Französisch am Besten

HT : Französisch am Besten (zu MA) Und für Sie?

MA: Gleiche.

HT: In welcher Sprache hören Sie Musik, Musik?

EM: Ich persönlich ich alles.

HT: Alles, keine besondere Sprache für Musik

MA: Ne , es gibt keine.

HT: Welche Sprache für Internet ?

EM: Am besten Französisch.

MA: Französisch.

EM: (unhörbar)

HT: ich meine auch Email schreiben äh?

MA: Ja Französisch.

HT: In welcher Sprache machen Sie Notizen?

MA: Französisch.

HT: (zu EM) Und Sie ?

EM: Normal.

HT: so in welcher Sprache träumen Sie ?(lacht)

EM: Französisch.

HT: zu MA und Sie ? Auch Französisch?

MA: Französisch.

HT: Welche Sprache für Rechnen und Zählen?

EM: Französisch man reagiert alles in Muttersprache, also was man immer äh äh benutzt. Es immer Schimpfworte, alles in dieser Sprache.

HT: So welche Sprache für Fluchen?

EM: es ist immer so.

HT: Also Französisch für Fluchen. So kommt es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen, eine Mischung?

EM: Es kommt darauf an. Das kann Deutsch kommen oder Französisch.

HT: Also Sie mischen Französisch und deutsch

MA: Alle.

HT: Auch Französisch und Dialekt auch?

MA: oft . Manchmal.

EM: hm=hm manchmal

HT: Möchten sie, dass die Kinder eine Schriftkompetenz in Französisch erwerben?

EM: Wenn es geht.

HT: was machen Sie besonders um diese Schriftkompetenz zu fördern?

EM: Man kann Eltern können wollen und die Kinder nicht, du kannst sogar nicht zwingen (lacht)

HT: Okay so lass uns über den Sprachgebrauch unter den Kindern sprechen. So welche Sprache sprechen die Kinder untereinander? Die Kinder.

EM: Deutsch

MA: Deutsch

HT: Das ist die Hauptsprache oder. Kommt es vor, dass sie auch Französisch sprechen?

EM: Selten.

HT: Selten.

EM: Nur wenn sie vielleicht amüsieren können mit (unhörbar) oder sonst irgendwas, aber sie reden reagieren immer in Deutsch.

HT: okay und welche Sprache wählen sie um mit euch Eltern zu sprechen?

EM: Französisch.

HT: nur Französisch

EM: hm=hm

HT: Wirklich?

EM: Natürlich. Deutsch können wir auch sprechen.

HT: das heißt zuhause sprechen sie mit euch...

EM: Das ist ein Befehl also das heißt das ist Wünsche. Aber ich reagiere auch dass ich Deutsch spreche, weil die komm immer entgegen mit Deutsch, aber gegenseitig wir sprechen Französisch und die antworten in Deutsch und dann kommt immer solche Pipapo.

HT: okay okay und welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen Kindern.

EM: Deutsch.

MA: Deutsch.

HT: Ich meine vor allem die kamerunischen Kinder.

MA: Deutsch.

HT: Und wenn Verwandte und Freunde zu euch kommen , welche Sprache Sprechen Sie zu den Kindern?

MA: Deutsch.

EM: Wenn es erstmal französisch anfangen, aber wenn das Kind sich in Deutsch orientiert dann kommt automatisch das geht automatisch. Aber die ältere Leute kommen, sie werden anfan-

gen *comment tu vas machin truc*, das Kind antwortet auf Deutsch. Aber plötzlich du gehst auch da. So die andere bleibt in Französisch das Kind beantwortet in Deutsch

HT: Okay, danke , ihr empfinden Sie sich als mehrsprachige Leute?

EM: als?

HT: Mehrsprachige Leute d.h. bilingual Leute oder mehrsprachige Leute

EM: Das wünschen.

HT: Ne fühlen Sie sich als mehrsprachige Leute

EM: Ja

HT: Und wie bewerten Sie diese Mehrsprachigkeit. Es ist für Sie

EM: Toll.

HT: Und welche Sprache Sprechen Sie am liebsten?

EM: Am liebsten?

HT: Am liebsten.

EM : Französisch.

HT: Und welche Sprache gefällt Ihnen am liebsten?

MA: Französisch.

HT: Und welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

EM: Französisch.

HT: auch beim Schreiben?

EM: Ja.

HT: Nun zur Spracherziehung d.h. in der Familie werden die Kinder erzogen auch sprachlich erzogen. So erziehen Sie die Kinder zweisprachig oder nur einsprachig.

EM: beides das kommt darauf an so wie gesagt wenn ich ein Befehl haben oder wieder etwas zu sagen dann wähl in Deutsch dann bin ich sicher, dass die dann verstehen haben. So wenn ich in Französisch rede dann muss ich in Deutsch wiederholen, weil ich bin nicht sicher, ob die dann verstanden haben.

MA: Oder manchmal sie verstehen nicht (unhörbar)

HT: Sie verstehen auch.

MA: nicht so gut .

HT: Französisch.

MA: manche Worte sie verstehen das nicht und sie fragen immer .

EM: Was ist das ? was heiß das?

MA: hm was heißt das?

HT: Also die Frage lautet al.so die Frage lautet al.so Sie erziehen also die Kinder, dass sie also vielleicht nur deutsch endlich erwerben oder sorgen Sie dafür, dass sie auch Französisch erwerben?

- EM:** Also , das ist also eine große Sorge. Wir haben unseren ersten Sohn in französische erstmals geschickt in Belgien in belgischer Schule, wenn hier Französisch hier der Umgebung wäre, es erstmals weit das hat viel Geld gekostet hätte wir all unser Kinder in französische Schule geschickt. Weil wir sehen es ist ein große Handikap weil wir haben gerade geredet ich persönlich ich sehe die Kinder müssen Alternative haben. So wenn es hier nicht klappt sie sollen auch die Möglichkeit in Kamerun zu geh zurückzukehren. Aber wenn sie Keine Sprache da kennen. Das ist schwierig.
- HT:** Okay ich verstehe, wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?
- EM:** Das ist was ich gerade gesagt haben. Das hängt an Kompetenz vom Kind und seinem Will ab. (unhörbar) Ich kenn welche, sie sind hier sie sprechen genauso flüssig Französisch. Die anderen wollen das nicht.
- MA:** Meine erste zwei Söhne, sie wollte das nicht.
- HT:** also sie bevorzugen...
- MA:** Wenn du erstmals Französisch red sie sagen das ist die Sprache von ihrem Vater. Der sagt: „nein ich spreche das nicht das ist die Sprache von Papa“. Ja kommt der Eric das so gut , aber der Eric ist so ein bisschen faul, weil er will sogar nichts lernen.
- EM:** *Eric, c'est lui qui t'a servi*
- MA:** *Donc* Noah das ist andere, wenn du Noah sieht er hat Interesse dazu , aber die andere nicht
- HT:** Der Noah geht schon in Kindergarten?
- EM:** Ja der geht schon in Kindergarten

Interview 2

Teilnehmer:	(RA)
Alter:	31
Beruf:	Hausfrau
Erstsprache(n):	Pidgin Englisch, Englisch
Aufnahmemort:	Wohnort von RA
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	13. 05 2010

HT: So in der Kindheit, welche Sprache haben Sie gelernt?

RA: Ich habe (*hustet*) Englisch gelernt zu Hause auch in der Schule dann habe ich Französisch in der Schule gelernt, Umfeld und dann habe ich Deutsch gelernt hier als ich in Deutschland kam dann habe ich auch Japanisch an der Uni gelernt. Und die Muttersprache d.h. Bazou habe ich nur teilweise gelernt, weil meine Mutter versucht hat, uns das beizubringen, aber das hat nicht richtig geklappt.

HT: Okay und Pidgin Englisch?

RA: also, sorry, das hab ich noch gelernt, nicht die Schule sondern im Umfeld, Familie und Verwandte

HT: so hier in Deutschland Sie leben in einer Familie und uns scheint wichtig zu wissen, welche Sprache als Hauptsprache in der Familie gebraucht wird.

RA: Englisch wird als Hauptsprache gebraucht.

HT: Okay, okay und das ist auch die Sprache von eurem Paar?

RA: Genau.

HT: So und warum sprechen Sie Englisch, warum haben Sie gewählt, Englisch als Hauptsprache zu gebrauchen?

RA: Weil wir das am meisten sprechen können und weil das immer beliebter und immer wichtiger in der Welt ist.

HT: Okay, und mit den Kindern, welche Sprache gebrauchen Sie?

RA: Mit den Kindern, Deutsch und Englisch (unhörbar) die Kinder sprechen englisch fließender als Deutsch.

ht: Die Kinder sprechen Englisch fließender als Deutsch. Und äh seit der Geburt haben Sie diese beiden Sprachen gebraucht oder haben Sie zuerst Englisch und dann später Deutsch?

RA: Ja nach der Geburt war das so, dass wir ich am meisten Englisch gesprochen habe und der Roland nur teilweise, weil der tagsüber nicht zuhause war und wenn nach Arbeit kam, hat er nur so fünfzehn Minuten auf Deutsch mit dem Kind oder mit Baby geredet, aber es hat sich mit der Zeit verändert, dass er mit Kindern Englisch redet.

(...)

HT: Wenn Sie zu dem Kind auf Deutsch sprechen, auf welche Sprache beantwortet das Kind?

RA: wenn ich auf Deutsch spreche, dann kommt deutsche Antworten zurück.

HT: Und wenn Englisch?

RA: Wenn ich Englisch dann spreche, dann kommt auch englische Antworten zurück. (hustet) Aber ich habe wirklich darauf bestanden, dass es so ist, weil äh, zum Beispiel nach dem Kindergarten, wenn ich die Kinder abhole, dann gibt es in dieser normalerweise gibt diese deutsche Herkunft oder so, es ist so, dass sie können die erste fünf Minuten erst mal ein bisschen Deutsch dann wiederhole und dann kommt diese Umwandlung nach ungefähr fünf und zwei Minuten, weil sie den ganzen Tag in Kindergarten waren und es ist so, dass sie diese Spontaneität erst mal auf Deutsch haben. (unhörbar)

HT: So in welcher Situation sprechen Sie Pidgin English?

RA: Keine, keine sie verstehen Pidgin-English, weil ein paar Worte daraus picken (undeutlich) so verstehen so gar nicht.

HT: Welche Situation für Französisch? In welcher Situation sprechen Sie Französisch?

RA: Wenn ich Bekannte und Freunde habe oder Verwandte habe wenn ich mit Verwandten telefoniere, dann muss ich Französisch reden, dann rede ich Französisch, aber nie mit den Kindern.

HT: Okay und welche Situation für äh Sie sagen Sie können zwar keine kamerunische Sprache.

RA: Ja wie gesagt ich mit den Kindern keine kamerunische Sprache gesprochen, weil ich nicht richtig kenne und verstehe ich verstehe ein bisschen (undeutlich) deswegen habe ich entschieden den Kindern diese Sprache nie beigebracht.

HT: Okay ja in welcher Sprache lesen Sie die Zeitung und Zeitschriften?

RA: Zeitung und Zeitschriften hauptsächlich auf Deutsch, obwohl wir hatten englische Zeitschriften, aber wir bekommen das nicht, weil wir diese (undeutlich) nicht verlängert haben, deswegen kriegen wir und haben wir nur deutsche Zeitschriften nur in Internet lesen wir englische Zeitungen oder Zeitschriften.

HT: Ja, welche Sprache für Bücher?

RA: Bücher ähm: Deutsch, Englisch und Französisch. Nach Wichtigkeit.

HT: Und für Musik in welcher Sprache hören Sie Musik?

RA: Musik höre ich dann, wie gesagt, es ist so nach Tagesablauf, wenn ich Haushalt mache , dann Deutsch, weil ich viel Radio höre und dann wenn ich abends mich so entspanne, dann höre ich nach englisch und Pidgin-English Musik.

HT: Okay so welche Sprache, wenn Sie im Internet Email schreiben.

RA: Englisch.

HT: und welche Sprache für Notizen? Auf welche Sprache machen Sie Notizen?

RA: Englisch und Deutsch je nach dem wo ich mich befinde oder was ich mache, weil es könnte sein, dass ich mit jemanden telefoniere, oder wenn ich bei einer *meeting* oder bei einer äh: irgendwas draußen bin dann muss ich Notizen, dann auf Deutsch je, nach dem ich diese Information später mal nütze. Wenn ich diese Information für etwas Deutsches benütze oder später mal auf Deutsch benutzen würde, dann kommt es automatisch auf Deutsch. Wenn ich diese Information , wenn es so so auf Englisch wenn ich mit jemand rede und was notieren müssen, dann auf Englisch.

HT: okay in welcher Sprache träumen Sie?

RA: Englisch.

HT: welche Sprache für Rechnen und Zählen?

RA: Englisch.

HT: Welche Sprache für Fluchen?

RA: Fluchen?

HT: *Maudire*

RA: Aha:(.) Englisch.

HT: Sprechen Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen?

RA: Ja aber nicht so zum Beispiel ich mische Sprache, wenn ich Pidgin und Deutsch rede das ist mit jemanden spreche, der Pidgin und Deutsch verstehe misch ich das. Wenn ich auch Französisch und Deutsch rede mit jemand, der beide Sprachen versteht, dann misch ich das. Aber wenn diese Person die beiden Sprachen nicht versteht dann kommt diese Mischung nicht. Aber es ist so dass, wenn ich nicht in Deutschland bin zum Beispiel, wenn ich in Urlaub bin in London Kanada oder in Kamerun kommt keine Deutsche vor oder es kommt nur die Sprache, wo ich mich befinde.

HT: Also hier in Deutschland Sie mischen zwischen...

RA: mischen zwischen Deutsch und Französisch Deutsch und Pidgin aber nie Deutsch und Englisch, weil das für das ist zwei unterschiedliche Sprache sind und die Leute mit dem ich dann diese Sprache spreche, wenn ich mit jemand Pidgin-English rede, diese Person versteht wahrscheinlich Deutsch , dann kommt diese Mischung, wenn ich mit meinen Freunden und Verwandten rede auf Pidgin-English und dann kommt diese Mischung aber wenn ich mit Leute, die Englisch ja sprechen und dann spreche ich Englisch zum Beispiel Leute die in London oder Amerika wohnen ich weiß dass die Leute kennen das nicht, deswegen rede ich wenn ich Eng-

lisch rede nur diese Sprache kommt heraus, aber wenn ich Pidgin da rede oder Französisch gibt es immer diese Mischung.

HT: Und welche Sprache sprechen die Kinder untereinander?

RA: Untereinander okay sprechen die Kinder Englisch und Deutsch.

HT: Und welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?

RA: ähm: hauptsächlich Englisch. Es ist so bei den Kindern, wenn sie jemand mit afrikanische oder ähm: ein Schwarzer sehe, kommt es automatisch Englisch. Deswegen auch unter Kindern reden sie automatisch Englisch. So wenn sie verstehen, dass die Kinder immer Deutsch entgegen zu beantworten, dann versuchen sie auf Deutsch zu beantworten.

(...)

HT: Welche Sprache die Kinder sprechen mit Verwandten?

RA: Englisch aber es kommt nachher, dass diese Person gar kein Englisch verstehe zum Beispiel Französisch, dann reden sie nicht mehr, sie stehen einfach da und gucken.

HT: Okay nun zum Sprachempfinden. Empfinden Sie Sie als mehrsprachige Person? Als bilinguale Person? Fühlen Sie sich als mehrsprachige Person?

RA: Ja.

HT: Und wie bewerten Sie diese Mehrsprachigkeit? Finden sie es als gut oder als schlecht?

RA: Das finde ich sehr gut, wie gesagt Sprache ist die Schlüssel der Welt.

(...)

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

RA: Am liebsten?

HT: Ja.

RA: Englisch.

HT: Ja, okay welche Sprache gefällt Ihnen am liebsten?

RA: Englisch.

HT: Englisch ja also welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn sie sprechen?

RA: Englisch.

HT: und beim Schreiben?

RA: Hm::

HT: Am besten wenn Sie schreiben, welche Sprache beherrschen Sie?

RA: Auch Englisch.

HT: Ja zum Spracherziehen ihre Kinder sie haben gesagt Sie sprechen Deutsch und Englisch mit den Kindern ja also sollte man darunter verstehen, dass sie die beiden Sprache den Kindern beibringen?

RA: Ja.

HT: Warum warum erziehen Sie bringen Sie diese beiden Sprachen den Kindern bei?

RA: Zuerst, weil wir in Deutschland sind hier müssen wir Deutsche sprechen und dann Englisch ist auch wichtig, weil sozusagen die Muttersprache für die Kinder ist und für die Welt auch wichtig und wir haben auch überlegt, ob wir den Kindern auch Französisch beibringen aber es ist zu viel für die Kinder. Deswegen haben wir so erst mal gelassen(unhörbar).

HT: So welche Maßnahmen welche Maßnahmen haben sie ergriffen, um diese zwei Sprache gut beizubringen?

RA: Okay wir haben Englisch auf Englisch haben wir viele Bücher auf Englisch. Wir lesen ja viel, wir unterhalten uns, wir spielen englische Spiele, wir gucken Englische Filme die Kinder gucken am meisten englische Zeichen, Zeichentrickfilme und wir gehen immer raus um Bekannte und Verwandte, die Englisch sprechen. Wir sind auch ein Paar mal in englische Länder Länder ,in dem man Englisch spricht Amerika England auch in Kamerun, ja das sind Maßnahmen, die wir ergriffen haben um die Kinder Englisch beizubringen und dann für Deutsch wir haben es so gemacht, dass die Kinder (...) in deutsche Kindergarten sind , deutsche Freundschaften Deutsche Bücher , wir lesen auch zu Hause wir singen (unhörbar) auf Deutsch (unhörbar) wir spielen auf Deutsch , wir besuchen Veranstaltungen deutsche Veranstaltungen Kinderveranstaltungen, damit sie diese Sprache auch als eine wirkliche Sprache für sie hier haben.

HT: Wissen sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

RA: Sie bevorzugen ja Englisch.

HT: Englisch ja okay lass uns diese Gespräch mit einigen Sozialdaten abschließen

RA: Ja

HT: Wann und wo sind sie geboren?

RA: Ich bin in ähm: Limbé geboren in Kamerun.

HT: In welchem Jahr?

RA: Neunzehn Hundert neun und siebenzig

HT: und wie lang leben sie schon hier in Deutschland?

RA: Zehn Jahre.

HT: Ja okay was sind ihre Schulabschlüsse?

RA: Ja also ich habe wie gesagt Abitur, damit ich hier studieren konnte musste ich Abitur haben und dann ich habe auch kaufmännische Qualifizierung und dann Übersetzung und Medienwissenschaft.

HT: Sie haben Übersetzung...

RA: Und Medienwissenschaft

HT: Ach okay und was sind Sie von Beruf?

RA: Ich bin Zur Zeit Hausfrau und (unhörbar) Englischlehrerin.

HT: Danke.

RA: Bitte schön.

Interview 3

Teilnehmer:	(GE)
Alter :	41
Beruf:	Ingenieur
Erstsprache(n):	Ghom'ala, Französisch
Aufnahmeort:	Wohnung von (GE)
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	28 04 2010

HT: Lass uns anfangen mit den ersten Fragen. Welche Sprache Sprachen haben Sie in der Kindheit gelernt?

GE: Also mit den Kindern sprechen wir Deutsch also ich spreche Deutsch mit den Kindern und meine Frau spricht Französisch mit den Kindern und ich rede Französisch mit meiner Frau.

HT: Ja okay ja in der Kindheit welche Sprache haben Sie gelernt?

GE: also in der Kindheit Französisch und meine Muttersprache

HT: Und wie heißt das?

GE: Meine Muttersprache, das ist bamiléké , das ist badenkop

HT: Ja okay haben Sie auch Englisch gelernt oder

GE: Englisch habe ich auch gelernt in der Schule auf der Straße also gebrochenes Englisch Pidgin, wie das in Kamerun ist.

HT: Sie haben Englisch in der Schule und Pidgin auf der Straße gelernt.

GE: Richtig.

HT: In der Familie welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

GE: In der Familie spreche, wie gesagt ich spreche mit meinen Kindern rede ich Deutsch und meine Frau redet Französisch mit meinen Kindern und ich spreche Französisch mit meiner Frau.

HT: Also die Paarsprache ist Französisch, also unter Ihnen und ihrer Frau sprechen Sie Französisch

GE: ist Französisch mir und meine Frau ist Französisch.

HT: hm Sie sagen, Sie sprechen immer Deutsch mit den Kindern?

GE: Ja.

- HT:** Und auf welche Sprache beantworten die Kinder?
- GE:** Die Kinder antworten auf mit Deutsch, aber wenn meine Frau mit den Französisch spricht dann antworten Sie manchmal auf Französisch und manchmal auf Deutsch Sie mögen lieber Deutsch reden nicht Französisch.
- HT:** Und die kamerunische Sprache sprechen Sie manchmal diese kamerunische Sprache?
- GE:** Also die kamerunische Sprache wird hier zu Hause nie gesprochen ich rede die kamerunische Sprache nur mit meiner Mutter oder mit meinen Eltern.
- HT:** Aber hier in der Familie...
- GE:** Hier in der Familie nicht.
- HT:** ja okay und mit wem sprechen Sie Französisch?
- GE:** Also ich spreche Französisch mit meiner Frau äh:: mit meinen Freunden mit den kamerunischen Freunden.
- HT:** Und Pidgin Englisch?
- GE:** Also ich rede Englisch bei der Arbeit Pidgin englisch rede ich fast gar nicht mehr, seitdem ich hier in Deutschland bin.
- HT:** Okay. Verwenden Sie eine ihrer Sprache als Geheimsprache? D.h. sprechen Sie eine Sprache damit jemanden nichts versteht von dem, was Sie sprechen möchten?
- GE:** Also manchmal wenn ich mit meinem Vater spreche also am Telefon rede ich meine Muttersprache allein aus dem Grunde, weil ich nicht möchte, dass dritte nicht versteht.
- HT:** Also Sie verwenden die Muttersprache als Geheimsprache.
- GE:** Ich verwende die Muttersprache als Geheimsprache und es kann auch sein es passiert sehr oft, dass, wenn wie in Ausland sind Ausland heißt außerhalb Deutschland, dann reden wir mit meiner Frau mit den Kindern reden wir Deutsch, damit andere auch nicht versteht. Das passiert sehr oft.
- HT:** Okay in Ausland ist Deutsch Geheimsprache.
- GE:** Genau.
- HT:** Okay okay in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- GE:** Also Zeitung Deutsch und Französisch und Englisch auch bei der Arbeit also bei der Arbeit ist Englisch und Zeitschriften jetzt in Deutschland auf Deutsch, wenn ich in Frankreich bin auf Dienstreise dann lese ich französische Zeitung.
- HT:** Okay welche Sprache für Bücher?
- GE:** Also für Bücher ist Englisch, äh: Deutsch (-) wenig Französisch.
- HT:** Und für Musik, welche Sprache für Musik in welcher Sprache hören Sie Musik?

- GE:** oh Musik natürlich kamerunische kamerunische Sprache das ist=das ist klar Englisch also sehr wenig kauf Französisch und auch kaum Deutsch.
- HT:** ja im Internet Sie surfen, in welcher Sprache surfen Sie im Internet?
- GE:** Auf Internet surfe ich auf äh:: unterschiedlich Französisch , Deutsch, Englisch.
- HT:** Auf welche Sprache schreiben Sie Email?
- GE:** also in Email schreibe ich bei der Arbeit natürlich Englisch sonst mit Freunden Französisch, kaum auf Deutsch kaum.
- HT:** Ja okay in welcher Sprache machen Sie Notizen?
- GE:** hm: Notizen ist schwierig also bei der Arbeit ist Englisch also, je nachdem wo ich bei der Arbeit bin es ist manchmal Englisch manchmal Französisch manchmal Deutsch also das ist unterschiedlich ich kann bei ein Meeting drei Sprache schreiben es kann sehr wohl vorkommen je nachdem ich mich dabei fühle.
- HT:** Welche Sprache für träumen? In welcher Sprache träumen Sie?
- GE:** Oh welche Sprache: das weiß ich nicht es weiß es nicht.
- HT:** Alle Sprache oder nur...
- GE:** Ne ich kann mir sogar nicht vorstellen, dass man träumt auf eine Sprache
- HT:** Ja welche Sprache wird in Träumen gebraucht.
- GE:** Ich kann nicht ich weiß das nicht.
- HT:** Ja okay welche Sprache für Rechnen und Zählen
- GE:** Also für Rechnen und Zählen weiß ich es ist Deutsch also ne ne Französisch doch nicht Deutsch Französisch.
- HT:** In welcher Sprache fluchen Sie?
- GE:** Ja äh auf Deutsch hauptsächlich auf Deutsch.
- HT:** Ja okay Sprechen Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen?
- GE:** Ja also mittlerweile ist es mittlerweile ist es so es ist ein Mischung aus Deutsch Englisch und Französisch, weil also ja weil das die drei Sprachen (unhörbar).
- HT:** Okay und Die Kinder welche Sprache sprechen sie untereinander?
- GE:** untereinander reden sie ganz klar Deutsch.
- HT:** Nur Deutsch?
- GE:** Nur Deutsch die wollen nur Deutsch reden.
- HT:** Und welche Sprache sprechen sie mit anderen Verwandten der Familie, die Kinder?

- GE:** Also mit Verwandten in der Familie versuchen sie als sie können nur Französisch reden sie versuchen zuerst mal deutsch zu reden, wenn sie merken du verstehst das nicht dann versuchen sie Französisch zu reden. Sie versuchen das.
- HT:** Ja okay. So empfinden Sie sich als mehrsprachige Person? Fühlen Sie sich als mehrsprachige Person?
- GE:** Also ich würde sagen ja.
- HT:** Ja okay .Und wie bewerten Sie das? Bewerten Sie das als gut oder als schlecht?
- GE:** Also ich finde das für mich persönlich ich finde das sehr gut, weil ich überall klarkommen kann, aber ich finde andererseits finde ich das nicht so gut, weil man selten rein Deutsch rein Französisch rein Englisch zu reden. Das ist schwierig also rein Deutsch rein Französisch und rein Englisch zu reden. Deswegen das finde ich sehr schwierig.
- HT:** Ja okay und welche Sprache sprechen Sie am liebsten?
- GE:** hm: Am liebsten je nachdem wo ich bin Deutsch oder Französisch würde ich sagen Englisch rede ich nicht am liebsten.
- HT:** Okay und welche Sprache gefällt Ihnen am besten?
- GE:** Am besten gefällt mir die deutsche Sprache.
- HT:** Welche Sprache beherrschen sie am besten, wenn sie schreiben?
- GE:** also ich ich würde sagen äh: Englisch oder Französisch oder ich Deutsch ich weiß es nicht, ich weiß es nicht, ganz ehrlich weiß es nicht.
- HT:** Ja okay, welche Sprache beherrschen sie am besten, wenn Sie sprechen?
- GE:** also ich würde ja Deutsch und Französisch
- HT:** Ja , okay , in der Erziehung der Kinder ja die Kinder, welche Sprache bringen Sie den Kindern bei?
- GE:** Deutsch.
- HT:** ja das heißt, Sie erziehen die Kinder nicht zweisprachig oder?
- GE:** also ich ich rede Deutsch mit den Kindern, meine Frau redet Französisch und wir versuchen unsere Kinder beidesprachig also zweisprachig zu erziehen. Das versuchen wir.
- HT:** Ja also welche Maßnahmen haben ergriffen um diese beiden Sprachen den Kindern beizubringen?
- GE:** Also wie gesagt das ist natürlich sehr hart, also wir versuchen, also ich versuche soweit es geht nur Deutsch zu reden also wirklich nur Deutsch, ob wenn ich sauer bin, ob wenn egal was ist ich versucht nur Deutsch zu reden und meine Frau versucht immer wieder Französisch zu reden, auch wenn die Kinder das nicht verstehen, sie versucht das immer weiter. Sie redet nur Französisch, bis die Kinder verstehen, was sie meint. Wenn sie nicht verstehen, fragen sie nach:“Mama was heißt das dieses Wort, was heißt das was heißt das?“ und sie antwortet nur auf auf Französisch. Wenn sie mich fragt antworte ich auf Deutsch.

- HT:** Ja ok Sie haben sich dafür entschieden...
- GE:** Wir haben uns entschieden. Am Anfang haben wir uns damit schwer gemacht, also wir wussten nicht welche Sprache wir sprechen sollen mit den Kindern. Und dann haben wir mit den Ärzten gesprochen und die Ärzte haben gesagt das ist kein Problem die Kinder können mehrsprachig aufwachsen wir sollen uns nur entscheiden wir sollen uns nur entscheiden welche Sprachen, wir mit den Kindern reden. Wir haben uns entschieden, Französisch und Deutsch zu reden.
- HT:** Ja Sie haben Empfehlungen von den Ärzten...
- GE:** Also wir haben mit den Ärzten gesprochen, weil wir dachten, wenn wir mehrsprachig, wenn wir mehrere Sprachen mit den Kindern sprechen, dass sie möglicherweise durcheinander kommen, aber die haben gesagt nein die Kinder können das sehr machen.
- HT:** Ja okay wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?
- GE:** Also ich glaube, die Kinder bevorzugen Deutsch
- HT:** Verweigern sie Französisch oder?
- GE:** Also, ich denke ja, ich denke ja.
- HT:** Haben die Kinder Zugang zu französischsprachigen Medien? Radio, TV
- GE:** Ja, also , wir versuchen, also wir versuchen mit Französisch sprechenden Leuten zusammenzukommen , also Freunden, Verwandten, damit, wir fahren in Frankreich ab und zu mal, damit die auch ja in die Atmosphäre kommen Französisch zu reden. Das versuchen wir.
- HT:** Wie intensiv nutzen die Kinder diese französischsprachigen Medien, wie oft?
- GE:** Also, ich würde sagen zwei Male im Jahr. Zwei Male im Jahre versuchen wir irgendetwas zu organisieren, oder sag mal höchstens drei vier Mal im Jahr, ja also in Düsseldorf, wenn meine Frau irgendwelche Versammlung hat, dann gehen die Kinder mit . Da können sie (unhörbar) Oder wir fahren ein Mal höchstens zwei Male in Frankreich, also sie können Französisch reden.
- HT:** Möchten sie, dass die Kinder eine Schriftkompetenz im Französisch erwerben?
- GE:** Also das würde ich ganz gern, aber wie gesagt aber ich wüsste im Moment noch nicht, wie ich das zeitlich organisieren kann. Das wäre ja gut.
- HT:** Okay, lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten. Also wann und wo sind Sie geboren?
- GE:** also ich bin in Kamerun geboren, in Jaunde geboren.
- HT:** Wann?
- GE:** Am neunzehnten Juli neun und sechzig
- HT:** Seit wann leben Sie schon in Deutschland?
- GE:** Also seit 22 Jahr, 22 Jahr

HT: zwei und zwanzig

GE: 22 Jahren

HT: Sie haben hier in Deutschland studiert oder

GE: Ja ich habe hier studiert

HT: und welche sind Ihr Hochschulabschluss?

GE: Ich habe einen Diplom Automatisierungstechnik studiert und promoviert in (undeutlich)

HT: Okay, was sind Sie von Beruf?

GE: Von Beruf bin ich Ingenieur.

HT: Ich bedanke mich.

GE: Bitte schön.

Interview 4

Teilnehmer:	(YA)
Alter:	33
Beruf:	Ingenieur
Erstsprache(n):	Medumba, Französisch,
Aufnahmeort:	Wohnung von YA
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	10.Juni 2010

HT: So lass uns anfangen mit den ersten Fragen. Welche Sprache haben sie in der Kindheit gelernt?

YA: gelernt?

HT: Ja.

YA: Ja, Französisch.

HAT: Nur Französisch?

YA: Manchmal wurde meine Muttersprache zu Hause gesprochen und zwar Bafoussam und manchmal Bagangte

HT: Und Deutsch?

YA: Ne Deutsch habe ich erst mal in Gymnasium kennen gelernt und zwar in der sixième , cinquième, quatrième in der achte Klasse, neunte Klasse.

HT: Neunte Klasse in Kamerun.

YA: Ja.

HT: und Englisch?

YA: Das heißt in Kamerun quatrième und troisième das heißt hier die neunte und die zehnten Klasse.

HT: Okay und Englisch?

YA: Englisch ne das ist schon ab dem sechste Klasse, aber allgemein so auf der Straße war Englisch gesprochen, obwohl das hat mich nicht stark interessiert.

HT: Okay und hier in Deutschland im Rahmen ihrer Familie welche Sprache wird gebraucht?

YA: äh: unsere Umgangssprache hier ist Französisch d.h. was wir allgemein sprechen ist Französisch.

- HT:** Also Sie sprechen Französisch mit Ihrer Frau?
- YA:** Mit unserer Tochter auch sehr oft Deutsch mit unserer Tochter.
- HT:** ja okay hm: äh: Sie sagen, Sie sprechen Deutsch mit der Tochter.
- YA:** Ja wir sprechen Deutsch und Französisch mit ihr.
- HT:** Auf welche Sprache beantwortet sie?
- YA:** eher auf Deutsch.
- HT:** Eher auf Deutsch okay ist es immer so, dass sie mit ihr immer die beiden Sprachen gebraucht haben oder haben Sie zuerst französisch und dann Deutsch?
- YA:** Wenn sie ganz klein war, haben wir ausschließlich mit auf Französisch mit ihr gesprochen und dann war sie bei Tagesmutter gegangen dann waren wir, haben wir dann dort angefangen mit dem Deutsch mit ihr. Am Anfang wollten wir festlegen, dass sie eine Sprache ganz gut beherrscht und wo wir sie beibringen konnte, Französisch, weil unser deutsche Sprache nicht perfekt, denn es fehlt ihr ein Basis der nicht korrekt, deswegen haben uns für Französisch entschieden.
- HT:** Ja okay, und hier in Deutschland im Allgemeinen mit wem sprechen sie Deutsch?
- YA:** Mit Leuten, die kein Französisch sprechen können, sprechen wir dann auf Deutsch d.h. mit Deutschen, mit anderen Ausländern, aber mit Kamerunern wird oder mit Leuten, die Französisch sprechen können oder Englisch, dann sprechen wir entweder Französisch oder Englisch.
- HT:** Englisch, ja und Französisch, ja, ja in welcher Situation mit wem sprechen Sie Französisch und wie oft?
- YA:** Erst mal zu Hause, mit allen Freunden aus Kamerun, Zur Arbeit, gerade bin ich in einem französischen Projekt, da spreche ich sehr oft Französisch, ja mit meiner Familie in Kamerun.
- HT:** Ja okay. Und Englisch?
- YA:** Englisch?
- HT:** Ja Englisch welche Situation für Englisch?
- YA:** Äh: bei der Arbeit erst mal es ist wo ich am meisten Englisch spreche. Ansonsten, ich habe auch Kameruner Freunde, die stammen auch der englischsprachige Zone Region, von daher mit ihnen spreche ich manchmal Englisch.
- HT:** Ja ok. Welche Sprache verwenden Sie Zeitung und Zeitschriften?
- YA:** Für Zeitschriften, ich lese oft die Nachrichten aus Kamerun, sie sind aus Französisch oder Englisch ich aber ich lese für meine Bericht oder so was. Für Arbeit wird dann auf Deutsch oder Französisch. D.h. für mich oder in Prozent vielleicht?
- HT:** ja also es ist Deutsch und Französisch für Zeitung und Zeitschriften.
- YA:** Ja Deutsch und Französisch.

HT: Ja, für Bücher?

YA: Für die Bücher, das ist überwiegend Französisch.

HT: Ok. Welche Sprache für Musik?

YA: Für Musik, die amerikanische Musik im Allgemeinen und unsere Muttersprache für die kamerunische Musik, die ich gern auch höre, d.h. ewondo für Bikutsi Douala für Bikutsi aber die versehe ich trotzdem nicht, aber die mag ich gern hören.

HT: Ja, okay, im Internet, auf welche Sprache surfen Sie?

YA: Ich surfe eher auf Deutsch.

HT: Und E-Mail schreiben auch?

YA: Je nach dem, an wen ich das E-Mail schreibe

HT: Ok und Notizen?

YA: Für Notizen, manchmal fange ich einen Satz auf Französisch an und schließe das auf Deutsch oder umgekehrt.

HT: Also für Notizen,

YA: Deutsch und Französisch.

HT: Okay, welche Sprache für Träumen

YA: Sicherlich Französisch.

HT: Ja okay Rechnen und Zählen

YA: Rechnen und Zählen, Deutsch und Französisch.

HT: Ja okay, auf welche Sprache fluchen Sie zum Beispiel, wenn Sie sauer sind

YA: sehr oft auf Französisch.

HT: Kommt es vor, dass Sie Sie Sprachen mischen?

YA: Sehr oft.

HT: Ja, welche Sprachen?

YA: Deutsch und Französisch und vielleicht auch Französisch und Englisch, in Kamerun wird sehr oft die beiden Sprachen gemischt.

HT: und wenn Sie Ihre Muttersprache sprechen.

YA: Meine Muttersprache ja mit Französisch wird das sehr oft gemischt. Alle Wörter kenne ich nicht.

HT: So der Gebrauch von, gebrauchen Sie eine von Ihrer Sprachen als Geheimsprache?

YA: Ja, ja.

HT: Welche Sprache ist das?

YA: Muttersprache ist der Bagangté. (Medumba)

HT: Womit sprechen Sie das?

YA: Mit meiner Frau, mit meinem Papa, mit meinem Mama, je nach dem.

HT: So nächste Frage, zur Spracheinstellungen, empfinden Sie sich als mehrsprachige Person?

YA: Ja, ja.

HT: Wie stehen Sie dazu? Wie bewerten Sie die Mehrsprachigkeit?

YA: Schön erst mal für die Arbeit . Es ist ein Plus, wenn man mehr Sprache beherrscht, man hat mehr Chance, und auch ich mein, die Kontaktmöglichkeiten sind größer.

HT: Ok und welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

YA: Am liebsten. Äh für mich ist es einfacher Französisch zu sprechen. Aber, Ja, ja , am liebsten Französisch , weil es einfach ist.

HT: Okay, Sie sprechen Französisch am liebsten aber, oder?

YA: Am?

HT: Am liebsten.

YA: Liebsten bisschen anders, ob ich die französische Sprache möge ist das anders. Ich möge lieber die englische Sprache. Aber das spreche ich nicht so oft, weil ich bin nicht so gut auf Englisch. Aber ich mag gern die Sprache.

HT: Also Sie sprechen Englisch, Sie möchten gern Englisch als Französisch sprechen.

YA: Ja

HT: Und welche Sprache gefällt Ihnen am Besten?

YA: Genau , englische Sprache.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn sie sprechen?

YA: Französisch.

HT: Okay und beim Schreiben?

YA: Äh die deutsche Sprache schreibe ich sehr gut.

HT: Aber welche beherrschen sie am besten?

YA: Besser, ich würde sagen Französisch trotzdem.

HT: Nun zum Spracherziehen, welche Sprache erziehen Sie, bringen sie ihrer Tochter bei?

- YA:** (Hustet) Wir schaffen, wir versuchen zu schaffen, dass sie Französisch perfekt spricht aber trotzdem mit der Absicht, dass sie sich hier in der deutschen Gesellschaft auch integriert, von daher auch perfektes deutsch kennen zu lernen.
- HT:** Sie möchten also, dass das Kind Französisch und Deutsch...
- YA:** Und deutsch perfekt spricht.
- HT:** Was machen Sie besonders, damit das Kind diese beiden Sprachen erlernt?
- YA:** Wir sprechen mit ihr, wenn möglich auf Französisch, aber wir erklären ihr wenn es ein neues Wort gibt oder Situation, erklären wir das auf Französisch, aber durch Gewohnheit, sprechen wir auch mit ihr auf Deutsch, weil das ist ihre Gewöhnungssprache.
- HT:** Okay, gibt es keine weitere Fördermöglichkeiten?
- YA:** Äh, Bücher lesen wir auch, bevor sie ins Bett geht, lesen wir ihr eine Geschichte, das machen wir eher auf Französisch, Sie hat Paar Bücher auf, aber wir lesen ihr gern französische Geschichte.
- HT:** Und hat sie Zugang zu Medien in beiden Sprachen?
- YA:** Ja, hier wird Deutsch und Französische äh Sendungen Fernsehen.
- HT:** Ja okay, wissen Sie ob das Kind eine Sprache bevorzugt.
- YA:** Ja, Deutsch.
- HT:** Okay, lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Fragen zur Sozialdaten. Wann und wo sind sie geboren?
- YA:** In Kamerun , in Duala
- HT:** Wann?
- YA:** Neunzehn hundert neunzehn hundert sieben und siebenzig
- HT:** Okay, und wie lange leben Sie schon hier in Deutschland?
- YA:** Es wird elf Jahr sein, ja elf Jahr.
- HT:** Ja Okay, Sie haben hier in Deutschland studiert?
- YA:** Ja
- HT:** und was ist Ihrer Abschluss?
- YA:** Diplom Ingenieur, Maschinenbau.
- HT:** Was sind Sie von Beruf?
- YA:** Ich bin (unhörbar)
- HT:** Noch eine Frage, möchten Sie, dass das Kind eine Schriftkompetenz in Französisch erwirbt?

Interview 5

Teilnehmer:	(LA)
Alter:	32
Beruf:	Chemikerin
Erstsprache(n):	Limbum, Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von LA
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	02.Juli 2010

HT: In der Kindheit welche Sprachen haben Sie zuerst gelernt?

LA: Englisch und Französisch.

HT: Englisch und Französisch haben Sie keine kamerunische Sprache auch gelernt?

LA: Also Dialekt?

HT: Ja

LA: Ja, Ja klar

HT: Und wie heißt das?

LA: Limbum

HT: Limbum. Und Pidgin- Englisch in welcher Umgebung ?

LA: Pidgin haben wir nicht zu Hause gesprochen, aber mit Freunden oder im Internat. Ja wir haben mit den Freunden draußen gesprochen aber nicht zu Hause. Zuhause haben wir Englisch oder Limbum gesprochen.

HT: Und hier in Deutschland, Sie haben hier Deutschland Deutsch gelernt?

LA: Hm.

HT: Hier in Deutschland, im Rahmen ihrer Familie welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

LA: Englisch.

HT: Englisch.

LA: Wir sprechen Englisch mit den Kindern und aber mit meinem Mann, wir sprechen mehr oder überwiegend Pidgin.

- HT:** Also mit den Kindern Standardenglisch aber untereinander ...
- LA:** Untereinander manchmal, wenn ich daran denke, sprechen wir Englisch, aber normalerweise kommt immer Pidgin.
- HT:** Und warum haben Sie also entschieden warum ist es so, dass Sie Kinder hm: sprechen Englisch mit Kindern und untereinander oder mit ihrem Mann Pidgin Englisch? Wie erklären Sie das?
- LA:** Oh das das können wir nur so erklären werden. Mit Pidgin sind wir aufgewachsen in Kamerun also mit Freunden im Internat zum Beispiel haben wir immer nur, haben wir meistens Pidgin gesprochen. Und auch hier in Deutschland sprechen wir also die Anglofone aus Kamerun, wir sprechen draußen unter uns Pidgin. Es ist so schwer, wir versuchen uns umzugewöhnen wegen die Kinder, weil unser Sohn der spricht mal ab und zu Pidgin, das macht uns Spaß, aber das geht nicht so schwer, wenn man mit Freunden immer Pidgin gesprochen habe und jetzt auf einmal auf Englisch richtig Englisch, das ist immer schwer.
- HT:** Ok. Welche Sprache sprechen Sie mit den Kindern?
- LA:** Englisch Englisch , richtiges Englisch
- HT:** Und auf welcher Sprache beantworten die Kinder?
- LA:** Auch Englisch.
- HT:** Englisch?
- LA:** Ja.
- HT:** Und unter den Kindern, welche Sprache wird gebraucht?
- LA:** Sie sprechen auch Englisch.
- HT:** Ja also, in welcher Situation, mit wem sprechen Sie Pidgin-Englisch im Allgemeinen, nicht nur hier in der Familie hier in Deutschland?
- LA:** Freunden, Anglophone Kameruner, wir sprechen meistens nur Englisch äh nur Pidgin-Englisch.
- HT:** Ja und Englisch, Standardenglisch?
- LA:** Standardenglisch
- HT:** Mit anglofonen Kamerunern ?
- LA:** Englisch, richtiges Englisch spreche eigentlich ich mit äh sag ich mal so mit wichtigen Leuten. Zum Beispiel an der Uni, bei der Arbeit, wenn jemand Pidgin, äh Englisch, spreche ich Englisch weil die Deutsche oder Amerikaner, sie sprechen kein Pidgin und sonst spricht man richtiges Englisch.
- HT:** OK. Limbum
- LA:** Limbum?
- HT:** Im Allgemeinen, mit wem sprechen Sie ...

- LA:** Mit meiner Familie ,Mutter, Vater und Oma, Opa.
- HT:** Ja, gebrauchen Sie eine Ihrer Sprache als Geheimsprache? Ich meine, Sie sprechen zum Beispiel Limbum, damit jemand nichts versteht, was Sie meinen? Kommt es vor, dass Sie eine Ihrer Sprache als Geheimsprache gebrauchen?
- LA:** Ach! Ich hab, es gibt doch Leute, zum Beispiel ich habe vielleicht eine Kusine in Irland und wir sprechen sehr oft und wenn wir irgendwas sagen wollen vielleicht ihr Mann da ist und wir wollen nicht, er versteht oder mein Mann ist da, wir sprechen uns in Limbum, aber es ist nicht so oft.
- HT:** Also sie gebrauchen manchmal Limbum als Geheimsprache.
- LA:** Ja, selten.
- HT:** Nicht auch Pidgin-English oder Englisch?
- LA:** Nein
- HT:** Ja in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- LA:** Alle Sprache, ich lese Englisch, Deutsch, Französisch, ne ich habe nie in Französisch gelesen, aber Englisch Deutsch.
- HT:** Okay ja ich habe auch vergessen, in welchen Umständen sprechen Sie Französisch?
- LA:** Wenn wir Besuch haben zum Beispiel Sie sprechen wir Französisch aber unter uns sprechen wir kein Französisch.
- HT:** Also wenn Sie Besuch von Frankophon Kameruner haben, sprechen Sie Französisch.
- LA:** Genau.
- HT:** Also in welcher Sprache lesen Sie die Bücher?
- LA:** Englisch oder Deutsch
- HT:** Englisch oder Deutsch ok, und Musik in welcher Sprache hören Sie Musik?
- LA:** Englisch, Deutsch, Französisch, alle.
- HT:** Okay im Internet, auf welcher Sprache Surfen Sie?
- LA:** Englisch und Deutsch.
- HT:** Auch Email schreiben?
- LA:** Englisch und Deutsch. Ich schreibe auch ab und zu mal Email Französisch, weil, ich habe in Kaiserlauten studiert und als ich dort studiert hatte, war es so viel Frankophonen. Wir waren nur zwei Anglophone, das heißt all meine Freunde waren Frankophone und ich habe selten Französisch gesprochen und auch jetzt habe ich noch Kontakte und ab und zu mal schreibe ich Französisch um meine Französisch aufzufrischen.
- HT:** Ok welche Sprache für Notizen?

LA: Deutsch, Englisch.

HT: Ok welche Sprache für Rechnen und Zählen?

LA: Auch beiden, Deutsch und Englisch

HT: In welcher Sprache fluchen Sie?

LA: Englisch und Deutsch

HT: Kommt es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen? Eine Mischung?

LA: (zögert) hum:

HT: Mischen Sie zum Beispiel Französisch und Englisch, Französisch und Deutsch oder Deutsch und Englisch, kommt es vor?

LA: ne, ab und zu mal kann auch schon sein , dass ich vielleicht gerade ein Wort nicht übersetzen kann sag ich das Wort auf Deutsch obwohl ich Englisch spreche, aber das kommt selten vor. So ich mische nicht äh: (zu ihrem Kind) *Yeah, Jo, close the door. Good boy thank you, yeah it's ok.* Das mache ich nicht , wie sag man je ne fais pas exprès, c'est-à-dire

HT: Das kommt ab und zu

LA: Das kommt manchmal ab und zu also selten sehr selten

HT: Ok ich verstehe das ist nicht absichtlich

LA: Genau, genau.

HT: Sie mischen Englisch und Deutsch

LA: unbeabsichtigt

HT: Okay nur diese beide Sprachen?

LA: Manchmal kommen französische Wörter.

HT: In Englisch in Englisch oder

LA: ja Englisch meisten in Englisch

HT: Ja wenn Sie ihre Muttersprache Limbum sprechen...

LA: Dann mische ich mit Englisch

HT: Ja Limbum mit Englisch

LA: Das das ist ja ganz schlimm, weil ich so lange hier bin und ich kann die Sprache nicht so gut, deshalb mische ich mit Englisch

HT: Sie haben ihre Kompetenz in Limbum...

LA: Genau

HT: So so und die Kinder, welche Sprache sprechen sie andere kamerunischen Kinder hier in Deutschland?

LA: Englisch.

HT: Englisch.

LA: Ah! Es gibt auch Kinder, sie sprechen die Sprache, die die anderen Kinder sprechen. Manche Kinder sprechen Deutsch zuhause, wenn sie solche Kinder treffen, dann sprechen sie auch Deutsch, aber wenn sie Kinder treffen, die Englisch sprechen, dann sprechen sie auch Englisch.

HT: Und welche Sprache sprechen die Kinder mit Familienverwandten und –freunden?

LA: Meistens Englisch, es sei denn, dass die Leute sind Deutsch oder so.

HT: Okay. Fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

LA: Ja, auf jeden Fall.

HT: Und wie bewerten sie die Mehrsprachigkeit?

LA: Also ich kann Englisch gut, ich kann Deutsch gut, ich Französisch gut

HT: Die Tatsache, die Sie all diese Sprache können, wie bewerten Sie das?

LA: Ah! Natürlich gut

HT: Und welche Sprache sprechen Sie am Liebsten?

LA: Am liebsten?

HT: Ja.

LA: Natürlich Englisch.

HT: Welche Sprache gefällt ihnen am besten?

LA: Gefallen?

HT: Ja.

LA: Französisch ist eigentlich sehr cool (lacht)

HT: Also Französisch gefällt Ihnen am besten?

LA: Also die französische Aussprache so ist gut, die Sprache ist gut.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

LA: Englisch natürlich.

HT: Auch beim Schreiben ?

LA: Ja.

- HT:** So nun zum Spracherziehung, erziehen Sie sie Ihre Kinder mehrsprachig oder bringen Sie ihre Kinder nur eine Sprache bei?
- LA:** Also die Kinder werden zweisprachig erzogen. Von mir kriegen sie Englisch und in Kindergarten kriegen sie Deutsch.
- HT:** Also zu Hause sprechen sie lernen sie Englisch.
- LA:** Und draußen, Kindergarten, Schule lernen sie Deutsch.
- HT:** Okay, welche anderen Maßnahme haben Sie ergriffen, damit die Kinder diese beiden Sprachen gut erwerben? Nur mit der Tatsache, dass sie Englisch deutsch mit ihnen zu Haus sprechen?
- LA:** Ja.
- HT:** Gibt es keine andere Fördermöglichkeiten?
- LA:** also wir haben, zum Beispiel, wir haben Lernvideos, cds auf Englisch, aber das ist nicht, nicht so, damit sie die Sprache lernen, sondern einfach dass sie Sachen lernen, also Alphabet, Zahlen, und so ich finde. Meine Tochter zum Beispiel, sie spricht ganz gut Englisch, sie ist in Kamerun bei meiner Mutter aufgewachsen, und als sie nach Deutschland kam, war sie drei und die Leute haben gesagt ,wir sollen mit ihr nur Deutsch sprechen, damit sie das schnell lernt, aber zum Glück habe ich gesagt nein das mach ich nicht, weil wenn mein Kind in Kindergarten ist, dann ist sie gezwungen, Deutsch zu sprechen, und ich glaube ,dass sie das lernt und nur drei Monate in Kindergarten konnte sie perfekt Deutsch , also jetzt kommt sie auf einer bilingualen Schule hier in Köln dort 70 % Englisch und 30% Deutsch gesprochen und ich denke das ist auch gut für sie.
- HT:** Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?
- LA:** Das weiß ich leider nicht?
- HT:** Verweigern Sie eine Sprache?
- LA:** Nein, Sie wollen sogar mehr lernen, meine Tochter zum Beispiel, sie möchte sogar Französisch lernen. Ich denke, wenn ich die Möglichkeit habe, dann lasse ich sie Französisch französische Kurse machen.
- HT:** Also die Kinder wollen mehrere Sprachen lernen.
- LA:** Hm: hm:
- HT:** Okay lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten, wann und wo sind Sie geboren?
- LA:** In Nkambe das ist in Kamerun März 78
- HT:** Und seit wann leben Sie schon hier in Deutschland?
- LA:** Seit August 96 das ist seit 14 Jahr
- HT:** Sie haben hier in Deutschland studiert?

LA: Ja

HT: Was haben Sie als Abschluss?

LA: Uni?

HT: Ja.

LA: Diplom Lebensmittel Chemikerin.

HT: ich bedanke mich.

Interview 6

Teilnehmer:	(AL)
Alter:	40
Beruf:	Kaufmann
Erstsprache(n):	Fêfê, Französisch,
Aufnahmeort:	Wohnung von AL
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	09.Juli 2010

HT: Hier in Deutschland, welche Sprache wird im Rahmen ihrer Familie gebraucht?

AL: hm: hier bei uns ist es ein bisschen schwierig. Zum Beispiel mit meinem Sohn Herrmann er ist 7 Jahre alt, er ist aufgewachsen mit Sprachproblemen, es hat ab 5 angefangen zu sprechen, darum spreche ich ihm nur Deutsch und mit meiner Frau nur Französisch

HT: Der Herrman spricht mit der

AL: Mit mir der Hermann spricht mit meiner Frau nur Französisch mit mir nur Deutsch. Deswegen ist es ein bisschen schwierig zu sagen, was ist die Hauptsprache hier bei uns, natürlich spreche ich mit meiner Frau entweder nur Französisch oder nur Fêfê, aber am meistens Fêfê eine Hauptsprache hier ich würde sagen es ist tendenziell Französisch. Ja.

HT: Warum ist es so, dass Französisch als Hauptsprache gebraucht wird?

AL: Weil es ist für uns wie unsere Muttersprache, Französisch ist unsere Muttersprache und das ist auch unsere Identität das wollen wir nicht äh: weglassen, wir wollen nicht, dass das weggeht.

HT: OK bei dem Gespräch zwischen Eltern und Kindern, welche Sprache sprechen zum Beispiel zu den Kindern?

AL: Ich habe eben gesagt mit Hermann spreche ich nur Deutsch, meine Frau spricht den ganzen Kindern nur Französisch, die beiden Kleinen Betila und Doris manchmal ist es gemischt die sprechen mit mir manchmal Französisch, manchmal Deutsch. Das ist mit der gemischt.

HT: Und wenn sie mit den Kindern sprechen, auf welcher Sprache beantworten die Kinder?

AL: oh, äh, das ist ein Bisschen gemischt, die Kinder sind noch nicht, ganz genau sind sie noch, sie haben sich wirklich noch keine Sprache ausgewählt, zum Beispiel jetzt ist meine Schwiegermutter auch da, sie kommt aus Belgien, die Kinder sprechen mit ihr nur Französisch, wirklich nur Französisch, weil sie wissen ja, dass sie keine deutsch kann und das sie nichts verstehen kann.

- HT:** Ok und unter ihnen untereinander die Kinder welche Sprache gebrauchen sie?
- AL:** Oh, die Kinder zwischen sich es ist immer unterschiedlich weil Betila und Doris sind in Kindergarten und es gibt Begriffe, die die sie besser auf Deutsch ausdrücken können, weil sie das von Kindergarten her das sagen und hm meistens Deutsch würde ich sagen. Aber der Herrmann er spricht nur Deutsch mit Betila und Doris hauptsächlich nur Deutsch.
- HT:** Und hier in Deutschland im Allgemeinen mit wem sprechen Sie Fêfê?
- AL:** Oh mit schon ein paar Bekannten, wenn einer Fêfê kann, dann werden wir keine andere Sprache sprechen.
- HT:** und Französisch?
- AL:** Französisch zum Beispiel mit Dir kann ich nur Französisch sprechen, weil du Fêfê nicht kannst, nehme ich an. Genau so ist das?
- HT:** Deutsch
- AL:** Deutsch, Deutsch taucht immer auf, weil es bei Kindern Begriffe, Sachen, die wir besser erklären können
- (...)
- HT:** Gebrauchen Sie eine Ihrer Sprache als Geheimsprache? Ich meine, Sie sprechen zum Beispiel mit Ihrer Frau Fêfê um etwas geheim zu halten.
- AL:** Ja, natürlich, wenn eine da ist, wenn zum Beispiel eine Deutsche da ist und ich möchte erst mal mit meiner Frau etwas besprechen bezüglich eines bestimmten Thema, dann sage ich zu ihr auf Fêfê, das ist schon klar, es ist überall, ich habe auch in Kamerun mit Ausländern gearbeitet, es ist so es ist so zum Beispiel (...) also wie eben gesagt, wie eben gesagt, das ist ganz normal, wenn eine da ist und wir sprechen über irgendetwas und ich möchte das erst mal mit meiner Frau besprechen, dann sprechen wir auf eine Sprache, die der das nicht versteht. Das ist normal.
- HT:** Ok in welcher Sprache lesen Sie Zeitung und Zeitschriften?
- AL:** oh das ist mir egal, ob Deutsch...
- (...)
- HT:** Kommt es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?
- AL:** Ja, Mischungen, am meisten Deutsch und Französisch
- HT:** und die anderen Mischungen zwischen...
- AL:** öh, die anderen Mischungen es ist immer je nachdem, mit wem spreche ich, wenn ich mit meiner Frau spreche, Mischung kann nur zwischen Französisch und Dialekte sein, wenn ich mit Freunden spreche, Mischung kann nur zum Beispiel mit dir, Mischung kann nur Französisch und Deutsch Mischung kommen. Es ist immer je nachdem, weil die deutsche Sprache ist eine schwierige Sprache und man lebt hier mit Leuten mit verschiedenem Niveau, die haben, manche können wirklich kaum Deutsch und ,wenn man mit ihnen rede, dann versucht man

wirklich nur Französisch zu reden und manche sind gut integriert die können gut Deutsch, dann können wir Deutsch reden, das kommt manchmal vor. Immerhin gibt es Ausdrücke, die man richtig nur auf Deutsch ausdrücken kann.

HT: Also Sie mischen Deutsch und Französisch ...

AL: und fêfê und Französisch.

(...)

HT: Nun zum Spracherziehen, Ihren Kindern, welche Sprache bringen Sie ihnen bei?

AL: Ich habe schon gesagt mit der Hermann spreche ich nur Deutsch, aber das weil, das war damals, dass wir nicht wollten, dass der mehrere Sprachen auf einmal lernt, weil er hat sehr spät angefangen zu sprechen und Betila und Doris ich spreche mit ihnen am meisten, meistens ist Französisch, weil es ist unsere Identität, das darf nicht weggehen.

HT: Ok Sie sprechen Französisch mit den Töchtern.

AL: Und mit der Hermann nur Deutsch, weil wir wollte, das er ganz gut in die Sprache kommt, dann wird Französisch kommen, aber trotzdem spricht meine Frau nur Französisch mit den ganzen Kindern.

HT: Warum ist es so, warum haben Sie entschieden, dass die Frau nur Französisch mit den Kindern spricht?

AL: Damit Französisch bleibt.

HT: Okay.

AL: Und auch, weil meine Frau immer, sie traut sich nicht zu auf Deutsch zu sprechen. Das auch.

HT: Also sie bringen also den Kindern...

AL: Beide Sprachen

HT: Welche Maßnahme haben sie ergriffen, damit die Kinder dieser beiden Sprachen gut erwerben? Welche Maßnahmen gibt es? Welche Fördermöglichkeiten?

AL: Fördermöglichkeiten, die gibt, meine Kinder machen Sprachförderung bei Therapeuten, die machen Logotherapie, die Betila macht dass jetzt, der Herman macht das in der Schule, Betila macht das an einer Außentherapeutin und die letzte die Doris das geht, bei ihr ist's okay. Ihr Sprachniveau ist okay.

HT: und wissen sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

AL: Ich würde sagen Deutsch, aber bei uns hier ist speziell ein Bisschen schwierig, weil meine Kinder haben viel Kontakt gerade die beiden Töchter, die haben eine sehr enge Kontakt mit der Oma mit der Oma und die Oma spricht nur Französisch, deswegen Französisch ist auch für sie die Sprache, die auch da, aber ich glaube, die können besser Französisch.

HT: Da muss man entscheiden entweder Deutsch oder Französisch

AL: Nein, entscheiden, entscheiden, nein, wir wollen, dass, wir leben in Deutschland und wir haben für Muttersprache Französisch, die Kinder müssen die beiden Sprachen beherrschen.

HT: Ja, okay haben Sie die Kinder in einer bilingualen Schule geschickt?

AL: Die sind noch nicht so, nein, nein. Ja so was bei uns in der Nähe gibt es nicht, bilinguale Schule hier in der Nähe gibt es nicht, auch in Köln nicht, wenn dann teuer muss man zahlen.

HT: OK lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten. Wann und wo sind sie geboren?

AL: Ich bin in Kamerun west Bafang geboren

HT: Im Jahr

AL: Im Jahr 1970

HT: und wie lange leben Sie schon in Deutschland?

AL: Ich lebe in Deutschland seit 11 Jahre

HT: Und was ist Ihr Schul oder Hochschulabschluss?

AL: Ich habe in Kamerun BWL studiert und habe hier in Deutschland eine Studienergänzung gemacht um das dann auf die deutsche Niveau zu bringen oder anerkennen zu lassen.

(...)

HT: Und was sind Sie von Beruf?

AL: Ich arbeite im kaufmännischen Bereich, ich bin Kaufmann.

Interview 7

Teilnehmer:	(MB)
Alter:	29
Beruf:	Erzieherin
Erstsprache(n):	Duala, Französisch,
Aufnahmeort:	Wohnung von MB
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	10.Juli 2010

HT: So lass uns anfangen mit der ersten Frage, in Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprache haben Sie zuerst gelernt?

MB: Wir haben Duala geredet und Französisch

HT: Deutsch haben Sie hier gelernt?

MB: Hier in Deutschland gelernt, bin zur Schule gegangen und auch so mit deutschen Freunden aufgewachsen

HT: Hier im Rahmen ihrer Familie, Mutter, Tochter, Sohn welche Sprachen werden gebraucht?

MB: Französisch und Deutsch.

HT: Französisch und Deutsch.

MB: Mehr Französisch zuhause.

HT: Mehr Französisch zuhause mit ihrem Mann Sie sprechen...

MB: Ja der kommt aus andere er hat eine andere Sprache, deswegen sprechen wir lieber Französisch, wir sprechen miteinander Französisch.

HT: Miteinander Französisch, und mit den Kindern?

MB: Mit den Kindern auch Französisch mehr Französisch ab und zu mal Deutsch aber mehr Französisch.

HT: Und die Kinder auf welche Sprache beantworten Sie?

MB: hm so Französisch so Deutsch hein, wenn man auf Französisch, wenn man auf Französisch etwas sagt, dann mal Französisch mehr Deutsch. Sie sprechen mehr Deutsch.

HT: Okay ist es so, dass Sie mit den Kinder immer Französisch gesprochen haben oder mit der Zeit, dass sie mehr Deutsch gesprochen haben.

MB: Ja das passiert sehr oft, dass man Deutsch spricht, aber ich versucht mehr Französisch, weil ich möchte, dass die Kinder so Französisch sprechen.

HT: Also gebrauchen Sie eine ihrer Sprachen als Geheimsprache also zum Beispiel sprechen Sie Duala um etwas geheim zu halten?

MB: Hm: Ja, wenn das sein muss.

HT: Nur Duala?

MB: Ja nur Duala, manche Leute, viele Leute verstehen ja Französisch, das ist kein Geheimsprache

HT: Ja okay, mit wem sprechen Sie Französisch hier in Deutschland im Allgemeinen?

MB: So so ich habe so afrikanische Freunde, fast alle meine afrikanischen Bekannten wir reden Französisch.

HT: Und Duala?

MB: Ja Duala mit anderen Bekannten auch.

HT: Und Deutsch?

MB: Und Deutsch Klar.

HT: und Deutsch mit wem?

MB: Fast alle, jeden Fall es kommt darauf an, so Nachbarn, Schule, Freunde, ja.

HT: Auf welcher Sprache in welcher Sprache lesen Sie Zeitung und Zeitschriften?

MB: Deutsch.

HT: Und Bücher, in welcher Sprache lesen Sie Bücher?

MB: Deutsch, ich bin ja gewöhnt Deutsch zu lesen, ich verstehe schneller, wenn ich Deutsch lese und so.

HT: Welche Sprache für Musik?

MB: Musik, unterschiedlich, Französisch, Deutsch, Englisch

HT: In Internet auf, in welcher Sprache surfen Sie?

MB: Deutsch.

HT: Beim Emails Schreiben?

MB: Emails Schreiben ist unterschiedlich, es kommt darauf an, mit wem ich etwas schreibe. Wenn derjenige Französisch, dann Französisch oder nur Französisch dann Französisch, wenn der auf Deutsch, denn auf Deutsch, das ist unterschiedlich. Französisch und Deutsch.

HT: Ja, ok in welcher Sprache machen Sie Notizen?

MB: Hm ja Französisch.

HT: Träumen in welcher Sprache?

MB: (undeutlich) Französisch, glaube ich.

HT: Und welche Sprache für Rechnen und Zählen?

MB: Rechnen und zählen Französisch

HT: Welche Sprache für Fluchen

MB: Fluchen so Französisch (lachen)

HT: Und komm es vor, dass Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

MB: Wie bitte?

HT: Komm es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

MB: Ja, ja doch, wenn ich manchmal Französisch spreche, dann kommt kein Wort, vergesse ich ein Wort(...)

HT: Also Deutsch und Französisch werden gemischt

MB: ja.

HT: Und wenn Sie Duala sprechen?

MB: Öh wenn ich Duala spreche, ja dann nur Duala, hoffe ich.

HT: Es gibt keine Mischung, wenn Sie Duala sprechen?

MB: Doch, doch mit Französisch (Lachen)

HT: Ok, welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen Verwandten?

MB: Mit anderen Verwandten Französisch.

HT: Untereinander, die Kinder welche Sprache wird gebraucht?

MB: Deutsch.

HT: Und welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?

MB: Deutsch, sie machen keinen Unterschied, ob sie kommen aus Deutschland oder nicht

HT: Fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

MB: Als was?

HT: Eine mehrsprachige Person.

MB: Also ja

HT: Und wie bewerten Sie das, die Mehrsprachigkeit? Die Tatsache, dass Sie mehrere Sprachen können.

MB: Ja ich spreche Englisch, Französisch, ein Bisschen Spanisch.

HT: Wie bewerten Sie das, die Tatsache, dass sie mehrere Sprachen können? Wie finden Sie das?

MB: Toll.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

MB: Das ist ein Bisschen unterschiedlich am liebsten Französisch ja das geht schneller, man denkt nicht viel...

HT: Und welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

MB: Französisch ist eine sehr schöne Sprache hein?

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

MB: Ich glaube mehr Deutsch.

HT: Und beim Schreiben?

MB: Französisch.

HT: Welche Sprache bringen Sie Ihre Kinder bei?

MB: Französisch.

HT: Französisch.

MB: Und Deutsch ja das kommt darauf an, das kommt darauf an aber ich spreche die Kinder, weil wir wir sind hier in Deutschland und dich bringe die so Französisch bei hein?

HT: Also Sie bringen ihren Kindern Deutsch und Französisch?

MB: Ja.

HT: Wie, welche Maßnahmen haben Sie ergriffen damit, so dass die Kinder die beiden Sprachen gut erwerben?

MB: Also mit welchen?

HT: Mit welchen Maßnahmen, welche Fördermaßnahmen haben Sie ergriffen

HT: Also ok es gibt vielen Fördermöglichkeiten, also mit Musik, mit Spielen spielerisch , also viel daran.

HT: Ok. Haben Kinder Zugang zu französischsprachigen Medien?

MB: Ja.

HT: Welche Medien zum Beispiel?

MB: France 2 so die haben auch Bücher

HT: Die Kinder haben Bücher

MB: Kinderbücher

HT: Auf Französisch?

MB: Ja auf Französisch

HT: Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

MB: Was kann ich sagen, ja doch.

HT: welche Sprache?

MB: Deutsch.

HT: kommt es vor, das sie Französisch verweigern?

MB: Ja ja die verstehen alles, aber sie sprechen lieber auf Deutsch.

HT: So lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten, wann und wo Sind Sie geboren?

MB: Wer ich oder die Kinder?

HT: Sie.

MB: Also ich bin in Brazzaville geboren.

HT: im Jahr...

MB: Ein und achtzig.

HT: Ein und achtzig. Was ist Ihr Schulabschluss?

MB: Fachabitur.

HT: Was sind Sie von Beruf?

MB: Erzieherin.

HT: Ich bedanke mich.

Interview 8

Teilnehmer:	(SO)
Alter:	40
Beruf:	Krankenschwester
Erstsprache(n):	Yemba, Französisch,
Aufnahmeort:	Wohnung von SO
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	15. Mai 2011

HT: Lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, die lautet: In Ihrer eigene Kindheit, welche Sprache haben sie gelernt?

SO: Die Frage habe ich nicht richtig verstanden?

HT: Die Frage, ich frage, welche Sprachen

SO : Also die Sprachen. Ja ja in meiner Kindheit, ich habe meine Muttersprache.

HT: Wie heißt das?

SO: Die heißt Dschang, dann habe ich Französisch aber die Muttersprache konnte ich nicht richtig, ich habe mal vermischt, so Dschang und Französisch.

HT: So Sie haben zu Hause Yemba gesprochen und Französisch in der Schule gelernt.

SO: Ja.

HT: Also hier in Deutschland im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

SO: Französisch.

HT: Warum ist es so, dass Französisch Hauptsprache ist? Wie können Sie das rechtfertigen?

SO: Ja ich kann das nicht so richtig erklären, das Problem ist, dass ich wollte, dass meine Kinder mit meiner Familie in Kamerun sich richtig unterhalten und Französisch war für mich Hauptsprache, weil die ganze Familie , die sprechen nicht diese Yemba , sondern andere Sprachen und das war für mich so jetzt Yemba als Hauptsprache für die Kinder.

HT: Sie meinen Ihr Mann kann kein Yemba?

SO: Der kann, aber nicht so gut so, dass wir diese Sprache hier als Hauptsprache benutzen können.

- HT:** OK, mit Ihrem Mann, was ist die Hauptsprache?
- SO:** Französisch, aber ab und zu können wir Yemba sprechen, aber das ist selten.
- HT:** Mit den Kindern, welche Sprache wird gebraucht?
- SO:** Französisch, Deutsch manchmal auch, wenn die Kinder nicht richtig verstanden haben, dann muss ich in Deutsch übersetzen, damit sie klar kriegen.
- HT:** Und die Kinder, welche Sprache wird untereinander gesprochen?
- SO:** Deutsch, selten Französisch, das ist eher sehr selten.
- HT:** Die Kinder, haben sie untereinander immer Deutsch gesprochen oder haben sie zuerst Französisch und dann später Deutsch?
- SO:** Ja so ich habe erstmals Französisch.
- HT:** Ich meine die Kinder untereinander
- SO:** Sie haben direkt am Anfang mit Deutsch, das ist die Hauptsprache, die in der Schule benutzen, Deswegen habe ich nie gehört, wie sie Französisch untereinander sprechen.
- HT:** Und hier in Deutschland, das ist nicht mehr im Rahmen der Familie, das ist im Allgemeinen, mit wem sprechen Sie Yemba?
- SO:** Ja sagt mal mit Freunden, Freundinnen, die aus der gleichen Region kommen.
- HT:** Und Französisch?
- SO:** Und Französisch auch.
- HT:** Mit wem sprechen Sie Französisch?
- SO:** Ja , mit den Leuten, die Französisch können.
- HT:** Kommt es vor, dass Sie eine Ihrer Sprachen als Geheimsprachen verwenden, ich meine, Sie Sprechen eine Sprache, damit eine dritte Person nichts kriegt von dem, was Sie sprechen.
- SO:** Ja, natürlich.
- HT:** Welche Sprache wird gebraucht?
- SO:** Entweder Yemba oder diese Broken-Englisch diese Pidgin, das in Kamerun gesprochen wird.
- HT:** Kommt es vor, dass Sie Sprachen mischen?
- SO :** Ja.
- HT:** Welche Sprachen?
- SO:** Wenn ich jetzt zum Beispiel Französisch spreche, kommt es wirklich oft vor, dass ich Französisch und Deutsch, weil manchmal kenne ich diese Wort nicht auf Französisch oder wenn ich Französisch spreche vielleicht ein Bisschen Yemba dazu, ne umgekehrt, wenn ich Yemba spreche , dann mische ich mit Französisch.

HT: Ja okay Yemba und Französisch werden gemischt.

SO: Hum.

HT: Kommt es vor , dass sie Deutsch und Yemba mischen?

SO: Ne, ne.

HT: In welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

SO: Hum Deutsch und Französisch.

HT: Und für Bücher?

SO: Das gleiche.

HT: Und für Musik in welcher Sprache hören sie Musik?

SO: Ja ich höre mehr afrikanische Musik, so es gibt mehrere Dialekt und

HT: Ich verstehe. Und im Internet , in welcher Sprache Surfen Sie?

SO: Im Internet Deutsch Französisch.

HT: Beim Email-schreiben

SO: Beide.

HT: Welche Sprache für Notizen?

SO: Das kommt darauf, wenn ich eine deutsche Texte habe, dann mache ich Notizen auf Deutsch.

HT: Also Notizen machen Sie auf Deutsch und Französisch.

SO: Nein nein nicht gemischt für einen deutschen Text mache ich auf Deutsch und für französische Text mache ich auf Französisch.

HT: Für Träumen welche Sprache, ich meine in der Nacht, wenn Sie träumen, welche Sprache wird gebraucht?

SO: Ja meist Yemba mir ist aufgefallen so

HT: Für Rechnen und Zählen, welche Sprache?

SO: Es ist schon mir aufgefallen, dass wenn ich rechne, ich benutze Französisch.

HT: Und für Fluchen, wenn sie fluchen möchten, welche Sprache wird verwendet?

SO: So was auf Deutsch auf keinen Fall, weil das ist für mich eine Fremdsprache, ich kann nicht sage nicht beherrsche diese Sprache wie es ein sollte, ich kann besser das auf Französisch oder in meiner Muttersprache, diese Yemba so was machen, sagen.

HT: Ja nochmals zurück zu den Kindern, welche Sprache gebrauchen die Kinder mit anderen kamerunischen Kinder hier in Deutschland?

SO: Deutsch.

HT: Und wenn die Kinder mit euch Eltern sprechen möchten, welche Sprache wählen sie aus?

SO: Französisch.

HT: Französisch?

SO: Aber wenn, das nicht klappt , dann können wir das auf Deutsch, damit sie das verstehen.

HT: Ich meine, wenn das Kind mit euch Kinder ein Gespräch anfangen möchte, welche Sprache benutzt er?

SO : Französisch (undeutlich) Das ist Deutsch aber ich verlange manchmal , dass sie Französisch benutzen, sie fangen erst mal Deutsch, das kommt darauf an, das ist nicht immer Deutsch, sie versuchen manchmal auf Französisch was zu sagen, wenn das schwerfällt, dann machen sie weiter mit Deutsch.

HT: Und mit Familienfreunden und Verwandten, welche Sprache wird gebraucht?

SO: Die Kinder?

HT: Ja, die Kinder.

SO: Die fangen mit Französisch an.

HT: Also mit Familienfreunden und Verwandten sprechen die Kinder Französisch.

SO: Außer mein Kleiner, die Großen sprechen Französisch.

HT: Sind sie alle hier in Deutschland geboren?

SO: Ja.

HT: Nun zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

SO: Schwer zu sagen, würde ich ja sagen würde ich auch nein sagen, weil ich würde noch mehr Sprache, aber Sprachbegabt bin ich nicht.

HT: und wie bewerten sie die Tatsache, dass sie mehrere Sprachen können?

SO: Ja das finde ich erst mal als Vorteil, weil ja schön, wenn man mehrere Sprachen kann, kann man sich überall unterhalten so überall in der Welt.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

SO: Ich würde am liebsten Französisch sprechen.

HT: Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

SO: Oh Gott, schwer zu sagen Englisch also ich kann, Englisch für mich von jetzt ist mein Englisch arm geworden, aber Englisch finde ich schön, eine schöne Sprache.

HT: Und welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn sie sprechen?

SO: Französisch würde ich sagen.

HT: Und beim Schreiben?

- SO:** Beim Schreiben?
- HT:** Ja.
- SO:** Französisch auch.
- HT:** Welche Sprachen bringen Sie Ihren Kindern bei?
- SO:** Ich würde sagen beide, Deutsch und Französisch, oder ich versuche mehr Französisch, weil Deutsch lernen in der Schule, ich nur versuchen, dass sie Rechtschreibfehler verbessern. Das ist für mich wichtig
- HT:** Warum bestehen Sie darauf, dass die Kinder diese beiden Sprachen erwerben?
- SO:** Ja das finde schon mal wichtig, wie ich vorher gesagt, wenn man mehr als eine Sprache spricht hat man im Leben mehr Chance, zum Beispiel ein guten Job zu finden, das ist schon mal ein Vorteil, den man nicht vergessen soll.
- HT:** Mit Welchen Maßnahmen sorgen Sie dafür, dass die Kinder diese beiden Sprachen erwerben?
- SO:** Ich versuche, dass die Kinder mit mir nicht nur Deutsch sprechen, die sprechen Französisch , wenn das falsch gesprochen wird , dann versuche ich das zu korrigieren, deswegen verlange ich von den Kindern mit mir nicht viel Deutsch zu sprechen. Am Anfang habe ich gesagt ok ich verstehe kein Deutsch, deswegen sollen sie Französisch sprechen sogar, wenn wir unterwegs sind. Wenn sie schon anfangen brrr dann sage sich: hören sie auf ich spreche jetzt Französisch mit euch und Schluss.
- HT:** Gibt es auch andere Fördermöglichkeiten neben der Tatsache, dass sie verlangen, dass die Kinder mit Ihnen Französisch sprechen.
- SO:** Ja zum Beispiel Klassenfahrten nach Frankreich, oder in Centre culturel francais anmelden, es gibt auch Bücher, videos so was könne wir auch mal, oder Austauschschüler so was kann man unternehmen.
- HT:** Haben Kinder Zugang zu Französischsprachigen Medien?
- SO:** Ja
- HT:** Welche Medien zum Beispiel?
- SO:** Medien, Medien, was kann ich sagen, ich kaufen manchmal DVD auf Französisch, Musik die hören auch Musik auf Französisch, Fernsehen die gucken ein paar Filme auf Französisch.
- HT:** Und wissen, ob die die Kinder eine Sprache bevorzugen?
- SO:** Ja
- HT:** Welche Sprache?
- SO:** Deutsch.
- HT:** Die andere Sprache, wird von ihnen verweigert oder toleriert

- SO:** Verweigern nicht die wissen ok , die Sprache beherrsche ich nicht richtige deswegen will ich das nicht benutzen, weil wenn sie einen Satz anfangen, und dann es ist schwierig zu vervollständigen oder vielleicht haben das Gefühl ok das ist nicht richtig, das ist nicht das richtige Wort, dass ich benutzt habe, dann kommen sie nicht mehr weiter oder sie mischen.
- HT:** OK wann und wo sind sie geboren?
- SO:** Ich bin geboren in Dschang in fonkouodeng , das ist ein Dorf ich bin geboren am 06. 04 1971.
- HT:** Wie lange leben sie schon hier in Deutschland?
- SO:** Seit 15 Jahren.
- HT:** Was haben sie als Abschluss?
- SO:** Ja nach der Abitur habe ich an der Uni von Jaunde studiert, dann habe ich ein Diplom in Chemie und nach meinem Abschluss bin ich nach Deutschland geflogen ich habe mich an der Uni angemeldet und habe Chemie studiert mit Sozialproblem und Schwierigkeiten habe ich mich entscheiden ein Ausbildung hier in Deutschland zu machen als Gesundheit und Krankenpflegerin
- HT:** Was sind Sie von Beruf?
- SO:** Krankenschwester.
- HT:** Ich bedanke mich
- SO:** Bitte schön.

Interview 9

Teilnehmer:	(BO)
Alter:	42
Beruf:	Doktorand
Erstsprache(n):	Ghom'ala, Französisch
Aufnahmeort:	Wohnhaus von BO
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	05. Sept 2010

HT: So lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, in Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprache haben Sie gelernt?

BO: Meine Mutter hat mit mir Baham gesprochen, das war meine Muttersprache, Französisch habe erst später gelernt erst mal in meiner Umgebung, ich meine die Leute haben mir Französisch gesprochen, aber mit meinem Vater mit meiner Mutter habe ich baham gesprochen, es ist also die Sprache, die sie gesprochen haben. In meiner Umgebung wurde sowohl Pidgin-Englisch als auch Französisch gesprochen, aber hauptsächlich habe ich meine Muttersprache gelernt, das ist Baham.

HT: Und hier in Deutschland, haben Sie erst hier in Deutschland Deutsch gelernt oder?

BO: In Deutschland musste ich, ich habe in einer Umgebung gelebt, wo ich mit Afrikaner war, die meiste Zeit wir haben natürlich Französisch gesprochen bzw. Englisch aber kurz darauf musste ich Deutsch lernen.

HT: Okay und hier in Deutschland im Rahmen ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

BO: Wir sprechen hauptsächlich Französisch Zuhause.

HT: Warum ist es so, warum ist Französisch die Hauptsprache?

BO: Bereits Zuhause in Kamerun ist es natürlich, dass man Französisch spricht. Unter Jugendlichen in der Gesellschaft spricht man Französisch, ganz spontan, wenn man in französischsprachigen Teil von Kamerun lebt, spricht man ganz spontan Französisch, in englischsprachigen Teil ganz spontan Englisch.

HT: Okay mit Ihrem, wie viele Kinder haben Sie?

BO: Ich drei Kinder, aber ich lebe hier in Deutschland nur mit einem.

- HT:** und mit ihrem Kind, welche Sprache wird gebraucht?
- BO:** Ich versuche meinem Sohn meine Muttersprache beizubringen, Zuhause sprechen wir mit ihm hauptsächlich Französisch, es kommt aber vor, dass man Deutsch spricht.
- HT:** Was machen Sie genau um ihm diese Sprache beizubringen?
- BO:** Morgen wünsche ich ihm guten Morgen in meiner Muttersprache und ich bring ihm bei, wie man zu antworten hat. Ich lerne ihm, wie man in meiner Muttersprache sagt: Wie geht es dir? Und wie man die Gegenstände des täglichen Lebens nennt, ein Tisch ein Stuhl, ein Löffel, ein Gabel, ein Messer, der Himmel, die Erde, Autos, wie auch immer, wie man den Vater nennt, die Mutter nennt und wie die Verhältnisse so bei uns sind. Das versuche ich ihm beizubringen.
- HT:** Warum bringen Sie ihm diese Muttersprache bei?
- BO:** Ich halte es für sehr wichtig, dass er die Übermittlung unserer Kultur bekommt, und das ist mit der Sprache eng verbunden, die Sprache ist ja der Mittel zur Vermittlung einer Kultur insofern sehe ich die Beibringung meiner Sprache meiner Kultur an meinem Sohn sehr wichtig und vor allem derzeit ich vorhabe nach meinem Studium heimzukehren zurückzukehren und dort wird zu tun haben mit meiner Mutter, die nur die Muttersprache spricht und das ist schon wichtig (undeutlich).
- HT:** okay, und auf welcher Sprache beantwortet das Kind?
- BO:** Nun der kennt schon einige Wörter in der Muttersprache, der hat schon angefangen spontan, wenn er aufsteht, Papa in der Muttersprache zu begrüßen und das finde ich prima. Deutsch werde er schon zur Schule lernen, aber das bedeutet nicht, dass Deutsch zweitrangig ist in der Familie in Gegenteil, dieser Phase seiner Schulung ist noch zu früh, was mich angeht, es ist ja noch das spielerische Lernen, es geht wenig um die Vermittlung von Sprache und diese spielerische Lernen wird ja durch die deutsche Sprache gemacht, und in der Tat spricht er Deutsch. Er wächst also mehrsprachig auf.
- HT:** Also was ist die Hauptsprache bei dem Kind?
- BO:** Seine Hauptsprache, er spricht spontan Französisch.
- HT:** Die Hauptsprache von dem Kind ist also Französisch.
- BO:** Wenn ich ihn zur KITA bringt, Kindertageseinrichtung, spricht er spontan Deutsch, er ist schon ganz gut gepasst an seiner besonderen Lage.
- HT:** Ok, kommt es vor, dass sie eine ihrer Sprache als Geheimsprache gebrauchen?
- BO:** Ich weiß nicht, ob ich die Frage richtig verstanden habe...
- HT:** Ich meine, kommt es vor, dass sie eine Sprache als Geheimsprache sprechen, d.h. Sie sprechen eine Sprache um etwas geheim zu halten.
- BO:** Eigentlich habe ich nicht als Ziel etwas geheim zu halten, obwohl es denke, es gibt Situationen in denen man seinem Kind in Anwesenheit von Fremden etwas mitteilen kann ohne zu wollen, dass die Fremde davon nichts bekommen, in diesem Fall wäre es fantastisch, dass das Kind es verstehen kann.

- HT:** wenn so etwas vorkommt, welche Sprache wird gebraucht?
- BO:** Natürlich werde ich meine Muttersprache gebrauchen, denn Deutsche können sowohl Englisch als auch Französisch sprechen, aber ganz bestimmt nicht meine Muttersprache.
- HT:** Also für Sie kann nur die Muttersprache als Geheimsprache gelten.
- BO:** Ja, ja.
- HT:** So hier in Deutschland, im Allgemeinen, nicht nur im Rahmen der Familie, wo wird die Muttersprache gesprochen?
- BO:** Ich kenne einige Landsleute, die aus meinem Dorf in Kamerun stammen und mit den ich die Muttersprache spreche, der eine wohnt hier in Mülheim an der Ruhr, der andere in Düsseldorf, mein Bruder wohnt in München . Ob meine Muttersprache irgendwo hier draußen gesprochen wird, weiß ich nicht ich kann nur vorstellen, dass in ganz begrenzten Fällen einige unter sich spricht, aber wie gesagt in ganz begrenzten Fällen...
- HT:** Ok, Französisch, womit mit wem sprechen Sie Französisch?
- BO:** Mit Afrikanern anderer frankofonen Länder Afrikas, mit Kamerunern natürlich, und also meistens mit Afrikanern ich kenne keinen Kreis, der gebildet ist aus Franzosen, diese Sprache Französisch wird mit die Kolonialgeschichte Afrika gebunden und wird von Afrikanern gesprochen, die in den französischen Gebieten Afrika gelebt haben.
- HT:** in welcher Situation wird Deutsch gesprochen?
- BO:** Wenn ich zu tun habe mit der Verwaltung, beim Einkaufen, aus Anlass irgendeines sozialen Situation, die es erfordert und natürlich in meinem Studium.
- HT:** In welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- BO:** Ich lese Deutsche Zeitschriften, ich lese englische und französische Zeitschriften es ist also die drei Sprachen, die ich schriftlich und wörtlich beherrsche.
- HT:** Ok , welche Sprache für Bücher?
- BO:** Die drei Sprachen Englisch Deutsch und Französisch.
- HT:** In welcher Sprache hören Sie Musik?
- BO:** Wir haben auch Afrika Musik in aller Sprachen, ich höre gern die afrikanische Musik, aber natürlich auch die französische, englische deutsche Musik na ja ich kann nicht sagen, dass ich die deutsche Musik mag, es ist nicht ja mein Musiktyp, aber es kann sein, dass ich in Radio im Fernsehen hören kann , aber es gehört nicht zu meiner Diskothek, außer Grönemeyer.
- HT:** Und im Internet in welcher Sprache surfen Sie? Im Internet.
- BO:** Hauptsächlich in Deutsch weil ich wegen meiner Recherchen Texte recherchieren muss und das sind meistens deutsche Texten, daneben kommt gleichgestellt Französisch.
- HT:** Welche Sprache beim Emailschieben?
- BO:** Ich schreibe in Deutsch Englisch und Französisch.

- HT:** Und welche Sprache für Notizen?
- BO:** Für meine Notizen benutze ich Französisch.
- HT:** In welcher Sprache träumen Sie?
- BO:** Träumen?
- HT:** ja Träumen
- BO:** Das ist (lacht) Ich habe schon Träume in meiner Muttersprache gehabt, in meiner Träume ist es eine französische Welt, noch habe ich in Deutsch nicht geträumt.
- HT:** Und für Rechnen und Zählen?
- BO:** Deutsch und Französisch.
- HT:** Ok und in welcher Sprache fluchen Sie?
- BO:** Deutsch und Französisch, aber auch Englisch
- HT:** Kommt es vor, dass Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?
- BO:** Ja ich bin nebenberuflich arbeite ich als Dolmetscher und Übersetzer und es kommt vor, dass während einer Übersetzung ich die Wörter mische. Eine Übersetzung vom Deutschen ins Englische führt dazu, dass ich neben einem englischen Wort ein deutsches Wort setze.
- HT:** Also Deutsch und Englisch werden gemischt?
- BO:** Genau.
- HT:** Nicht Deutsch?
- BO:** Nicht Deutsch und Französisch
- HT:** Ok keine deutsch-französische Mischung.
- BO:** Nein
- HT:** ok und wenn sie Ihre Muttersprache sprechen, gibt es auch keine Mischung?
- BO:** Nein ich spreche reine Muttersprache ich beherrsche meine Muttersprache sehr gut und Sachen wie le Übersetzung was im Französisch ach so im Französisch tue ich das auch, wenn ich zum Beispiel le Behörde sage oder l'affaire là c'est le Übersetzung de ce que j'avais dit.
- HT:** Also Deutsch und Französisch werden gemischt
- BO:** Ja und in meine Muttersprache
- HT:** ganz rein keine französische Mischung
- BO:** Wir haben in unsere Muttersprache in Afrika manche Fremdwörter eingeführt wie zum Beispiel, für Tisch sagen wir taplé und table ist nur eine déformation nicht eine Abwertung von Table trossi das ist trouser aus dem Englischen, wenn ich zum Beispiel mit meiner Mutter spreche, das reine Muttersprache ohne irgend Mischung.

HT: Wünschen Sie, dass ihr Kind eine Schriftkompetenz in Französisch oder Englisch erwirbt?

BO: Ich habe vor, ihm das beizubringen.

HT: Sie bringen schon dem Kind das Schreiben bei?

BO: Das Lesen von Alphabet erst mal es ist zu jung drei Jahre, ich habe vor ihm die Beherrschung schriftlich und wörtliche Beherrschung wenigsten des Französischen der französischen Sprache beizubringen, Englisch wird er so wie so in der Schule lernen.

HT: So welche Sprache spricht er mit anderen kamerunische Kinder hier in Deutschland?

BO: Sie sprechen entweder Französisch oder Deutsch, wir haben eine Nachbarin aus Kamerun also mit ihren Kinder mit den Kindern der Nachbarin spricht er die beiden Sprachen, sie wechseln wörtlich ganz spontan von der einen zu der anderen.

HT: Und welche Sprache spricht er mit Familienverwandten?

BO: Französisch.

HT: nun zum Empfinden fühlen sie sich als eine mehrsprachige Person?

BO: eine ?

HT: mehrsprachige Person

BO: Ja.

HT: Und wie bewerten sie diese Mehrsprachigkeit?

BO: Als ein Vorteil, das erlaubt mir das Erwerben von Kenntnisse aus mehreren Quellen und auch ein besseres Verständnis anderer Kulturen und auch die Möglichkeit in kulturell sozial schnell sich einzufinden. Nur Vorteile würde ich sagen.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

BO: Französisch ist die spontanste Sprache, die ich sprechen, ich würde am liebsten meine Muttersprache sprechen.

HT: Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

BO: Meine Muttersprache

HT: Und welche Sprache beherrschen Sie am besten wenn Sie sprechen?

BO: Französisch

HT: Auch beim Schreiben?

BO: Ja

HT: Wissen Sie, ob Ihr Kind ein Sprache bevorzugt?

- BO:** Ob er eine Sprache bevorzugt, also bevorzugt setzt ein Urteil voraus und ich weiß nicht, ob dieses Urteilsvermögen bei ihm bereits vorhanden ist , aber immer in welcher Sprache man ihm anspricht, beantwortet er entsprechend.
- HT:** Also das heißt, dass wenn man Deutsch spricht, antwortet er auf Deutsch, wenn Französisch, dann Französisch.
- BO:** dann Französisch.
- HT:** Gibt es Fördermaßnahmen dem Kind alle diese Sprache gut beizubringen?
- BO:** Meinst du so etwas wie ein Stipendium?
- HT:** Ne, ne, ich meine für das Kind wie wird diese Mehrsprachigkeit bei ihm gefördert?
- BO:** Ich habe keine besondere Fördermaßnahmen einsetzen müssen, obwohl man ihm immer gesagt hat, er würde mit Oma gut unterhalten.
- HT:** Wissen Sie, ob das Kind eine Sprache verweigert?
- BO:** Meine Muttersprache kommt ihm immer so komisch vor, er muss immer lachen, wenn ich in auffordere ein Wort nachzusagen. der lacht immer so komisch, das klingt bei ihm so komisch in dem Kopf.
- HT:** lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Fragen zu Sozialdaten: Wann und wo sind Sie geboren?
- BO:** Ich bin im Loum Chantier in Kamerun geboren in der Littoral-Provinz,
- HT:** In welchem Jahr?
- BO:** 1968 geboren
- HT:** Wie lange leben Sie schon hier in Deutschland?
- BO:** Ich bin 1998 nach Deutschland gekommen, muss aber 2000 nach Kamerun zurückgehen.

Interview 10

Teilnehmer:	(CY)
Alter:	-
Beruf:	Kaufmann
Erstsprache(n):	Bulu, Französisch
Aufnahmeort:	Sportanlage bei der Universität zu Köln
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	25.Sept 2010

HT: So lass uns anfangen mit der ersten Frage, welche Sprache haben sie gelernt?

CY: Französisch.

HT: nur Französisch , keine kamerunische Sprache?

CY: In meiner Kindheit

HT: Ja in ihrer eigenen Kindheit.

CY: Französisch.

HT: Nur Französisch?

CY: Ja, und Englisch

HT: Sprechen Sie keine kamerunische Sprache?

CY: Ja gut in der Schule war Französisch und Englisch, meine Muttersprache gibt es auch.

HT: Also Sie sprechen ihre Muttersprache, Französisch und Englisch.

CY: Super.

HT: Ja ok, hier in Deutschland im Rahmen ihrer Familie welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

CY: Beide, Französisch ,Deutsch.

HT: Französisch und Deutsch, ok zwischen Ihnen und ihrer Frau welche Sprache wird gebraucht?

CY: Französisch.

HT: Ok und mit den Kindern?

CY: Beide, Französisch , Deutsch je nachdem

- HT:** Die Kinder untereinander, welche Sprache?
- CY:** Die untereinander auch beide Französisch und Deutsch.
- HT:** Hat die Zeit über den Sprachgebrauch von ihren Kinder eine Rolle gespielt, ich meine haben die zuerst Französisch gesprochen und dann später Deutsch?
- CY:** Beide, sie wachsen mit beiden Sprachen.
- HT:** Von Geburt an haben sie Deutsch und Französisch gesprochen. Ok Warum haben Sie sich dafür entschieden die beiden Sprachen mit den Kindern zu sprechen.
- CY:** Wir haben uns nicht entschieden es ist einfach so ein Stand überwiegend wird werden Französisch und Deutsch täglich gebraucht, Englisch nicht so viel, wir haben uns nicht entschieden es ist einfach so aus der Natur aus...
- HT:** Hier in Deutschland, mit wem sprechen Sie Französisch im Allgemeinen?
- CY:** Gut, bekannten, oder meinen Kumpeln aus dem französischen Teil aus dem französischen kamerunischen Teil.
- HT:** Und Ihre Muttersprache, wie heißt das?
- CY:** Meine Muttersprache, ich habe zwei Muttersprachen erst mal meine Muttersprache ist Bulu, ich kenne auch in Kamerun 10 Sprachen , ich kenne bafang, bangangte, bandjoun, Bangwa, Dschang, Mbouda, ich kenne auch in Kamerun einige Sprachen.
- HT:** Ok mit wem sprechen sie hier in Deutschland Bulu?
- CY:** Kommt selten vor, wenn ich einer treffe, der das kann, dann versuchen ich mit dem zu so was zu so was zu kommen. Weil es selten Leute zu treffen, die Bulu sprechen überwiegend Leute treffen, die die Sprachen aus Westen Kamerun sprechen.
- HT:** Und Deutsch?
- CY:** Bei der Arbeit mit Arbeitskollegen, mit einigen deutschen Freunden, manchmal mit Kindern Zuhause, das ist alles.
- HT:** Und Englisch?
- CY:** Englisch , wenn ich einen Kameruner treffe, der aus dem englischen Teil von Kamerun kommt, dann spreche ich Englisch mit dem, manchmal bei der Arbeit, manchmal treffe ich Leute aus anderen Ländern, mit denen man auch Englisch sprechen kann.
- HT:** Gebrauchen Sie eine ihrer Sprache als Geheimspracheich meine, Sie Sprechen eine Ihrer Sprache damit einer nicht versteht um etwas geheim zu halten.
- CY:** Das vermeide ich bin ein globaler Mensch und so was mache ich nie. Meine Muttersprache zu sprechen, damit der andere nicht verstehe, das mache ich nicht. Wenn ich etwas geheim habe, dann warte ich bin keiner da ist, dann es ist immer besser die Sprache zu sprechen, die die anderen auch verstehen können.
- HT:** Ok und in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

CY: Deutsch Französisch und Englisch.

HT: Also Deutsch, Englisch und Französisch für Zeitung und Zeitschriften.

CY: Ja.

HT: Und für Musik, in welcher Sprache hören Sie Musik?

CY: Französisch und wenn ich sagen darf in vielen Sprachen aus Kamerun, weil Musik aus Kamerun einige singen in eigener Muttersprache, dann höre ich manchmal zu, aber deutsche Musik nur Grönemeyer nicht so viel.

HT: So und für Bücher, in welcher Sprache lesen Sie Bücher?

CY: Die drei Sprachen auch.

HT: Und im Internet ?

CY: Die drei Sprachen, es kommt darauf an, was ich gerade im Internet mache.

HT: Und Email schreiben?

CY: Die drei Sprachen auch, es kommt darauf an, mit wem ich zu tun habe.

HT: Und in welcher Sprache träumen Sie?

CY: Wenn ich ehrlich bin, ich habe noch nicht in Deutsch geträumt, würde mich sehr freuen, aber ich träume überwiegend in meiner Muttersprache.

HT: Welche Sprache für Rechnen und Zählen?

CY: Wie bitte?

HT: Rechnen du Zählen

CY: drei.

HT: Und welche Sprache für fluchen?

CY: Fluchen ?

HT: Ja

CY: Fluchen mag ich nicht.

HT: Wirklich?

CY: Nein

HT: Sogar wenn Sie böse sind?

CY: Nein.

HT: Kommt es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

CY: (unhörbar) Und zwar Pidgin in Kamerun, es ist eine Mischung aus Französisch, Englisch und einige...

- HT:** Wir wissen alle, dass Pidgin eine gemischte Sprache ist, aber kommt es vor, dass Sie die anderen Sprachen mischen so Deutsch Französisch oder Französisch mit ihrer Muttersprache.
- CY:** Ja manchmal
- HT:** Also Deutsch Französisch und Bulu werden gemischt
- CY:** Ne nur Französisch und Bulu manchmal, ich bin schon lange in Europa und manchmal muss ich die Wörter in Bulu suchen und um die Zeit zu gewinnen tue ich einfach mische ich in Französisch und komme damit zurecht.
- HT:** Möchten Sie, dass ihre Kinder eine Schriftkompetenz in Französisch erwerben?
- CY:** Eine?
- HT:** Dass die Kinder ja Französisch schreiben können.
- CY:** Nicht nur Französisch, meine würde, dass meine Kinder würden zumindest vier Sprachen können könnten, weil die Welt ist sehr global.
- HT:** Ja was machen Sie besonders um das zu fördern?
- CY:** Ja zum Beispiel ich habe mein Kind in einer internationalen Schule geschickt, damit mein Kind diese Möglichkeit hat einige viele Sprache zu lernen. Andere Kultur kennen zu lernen auch in Berührung mit anderen Kulturen zu kommen. Das ist wirklich sehr fördernd für das , wenn man weiß, wie die anderen ticken.
- HT:** Hm ok, welche Sprache sprechen die Kinder mit euch?
- CY:** Öhm meine Kinder, ich habe gesagt, ich habe schon bereits erwähnt Französisch und Deutsch.
- HT:** Sie haben keine Bevorzugung für eine Sprache?
- CY:** Ne im Moment noch nicht, aber die Tendenz geht immer hin, dass sie die wollen immer mehr Deutsch sprechen, das ist normal, weil alle Kumpel sind Deutsch oder Kinder, die Deutsch sprechen.
- HT:** Und welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?
- CY:** Gut, Deutsch, wenn sie sich treffen, es ist überwiegend Deutsch.
- HT:** Und mit Verwandten Familienverwandten und Freunden welche Sprache wird gebraucht?
- CY:** Französisch oder Deutsch
- HT:** Französisch oder Deutsch
- CY:** Verwandten in Deutschland, in Ausland, wenn wir nach Frankreich fahren oder England, dann versuchen die Kinder Französisch zu reden oder in England die versuchen gebrochenes Englisch zu sprechen.
- HT:** So nun zum Sprachempfinden, fühlen sie sich als eine mehrsprachige Person?

CY: Eine?

HT: Mehrsprachige Person.

CY: Ja , schon , schon

HT: und wie bewerten Sie die Mehrsprachigkeit?

CY: Das ist eine Stärke.

HT: Und welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

CY: Meine Muttersprache würde ich am liebsten sprechen aber (undeutlich).

HT: Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

CY: Die Sprache, die mir gefällt Englisch und meine Muttersprache.

HT: Sie müssen entscheiden nur eine Sprache

CY: Gut nur eine Sprache, meine Muttersprache

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

CY: Oh Englisch.

HT: Am besten, wenn Sie sprechen.

CY: Englisch.

HT: Und welche Sprache am besten, wenn Sie schreiben?

CY: Englisch.

HT: Ok nu zum Spracherziehen.

CY: Weil ich kann meine Muttersprache nicht schreiben.

HT: Also Sie sprechen Englisch besser als Französisch

CY: Ne ich schreibe Französisch besser als Englisch

HT: Ne, das ist nicht eine Frage von Wunsch sondern von Kompetenz, welche Sprache sprechen Sie am Besten.

CY: Ah Französisch.

HT: Also beim sprechen und schreiben ist Französisch.

CY: Französisch am Besten.

HT: Nun zum Spracherziehen, Sie erziehen ihre Kinder zweisprachig mehrsprachig.

CY: Zweisprachig ich habe eben gesagt wir reden meine Frau ist nicht aus meinem Stamm deswegen müssen wir eine Sprache suchen, mit der man zurechtkommen kann und das ist Französisch und Deutsch ist so, dass man zuhause Deutsch und Französisch und mein Muttersprache, ich könnte meine Kinder beibringen aber ich denke, es wird zu viel für die Kinder, ich

möchte, dass meine Kinder vielleicht Französisch, Englisch, Spanisch, gut meine Muttersprache habe ich nicht versucht, meinen Kinder beizubringen.

HT: Sie haben eben gesagt, ihre Frau kommt nicht von demselben...

CY: Meine Frau und ich, wir sprechen nicht dieselbe Muttersprache

HT: Sie möchten, dass Ihre Kinder mehrere Sprache erwerben, was machen Sie genau um das zu fördern?

CY: Ich habe schon eben erwähnt, meine Kinder schicke ich in einer internationalen Schule, damit in dieser Schule meine Kinder die Möglichkeit hat Türkisch, Chinesisch, und alle Sprache zu lernen und ich versuche zuhause meine Kinder beizubringen, weil die Welt ist sehr global und die Tendenz geht immer dahin, dass man mehr Sprache und mehr Kulturen kennen muss. Das ist die Zukunft. Und ich versuche Zu Hause irgendwie meinen Kindern zu erklären, warum mehr Sprache sehr wichtig ist.

HT: Und haben die Kinder Zugang zu anderssprachigen Medien?

CY: Ja.

HT: Welche Medien zum Beispiel?

CY: Wir haben Fernsehen ich kann auch Zeitung kaufen und das wollen(undeutlich) man versucht ihm das zu erklären viel Zeitung lesen viele Nachrichten aus anderen Sprachen auch und in der Schule bei der Wahlfächer andere Sprache auswählen zum Beispiel Latein oder Spanisch oder er kann schon Englisch oder Chinesisch.

HT: Wissen Sie, ob Ihre Kinder eine Sprache bevorzugen?

CY: Ne, ich kann nicht für meine Kinder entscheiden

HT: Sie haben eben gesagt, die Kinder sprechen häufiger Deutsch.

CY: Ja genau ich würde mich freuen, wenn meine Kinder meine Muttersprache spreche würde, aber es kommt damit, wie viele Leute können nur meine Muttersprache.

HT: Also die Kinder bevorzugen Deutsch

CY: Ja genau

HT: Ok nun einige Frage zu den Personaldaten, wann und wo sind Sie geboren?

CY: Ja gut wenn ich ehrlich bin, ich gebe meine Daten so ungern aus. Das ist öh ich habe heute Geburtstag, ich bin in September geboren.

HT: Wie lange leben Sie schon hier in Deutschland?

CY: 16 Jahre.

HT: Was haben Sie als Abschluss?

CY: Ich habe drei Abschluss, Diplom Ingenieur, Diplom Betriebswirt und MBA Master of Business Administration.

HT: Und was sind Sie von Beruf?

CY: Ich bin von Beruf, ich arbeite als Regional Assesment Manager in strategisches Marketing.

HT: So ich bedanke mich.

Interview 11

Teilnehmer:	(JU)
Alter:	29
Beruf:	Studentin
Erstsprache(n):	Yemba, Französisch
Aufnahmeort:	Wohnung von JU
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	12. Mai 2011

HT: In Ihrer Kindheit, welche Sprache haben sie gelernt?

JU: Ich habe Französisch gelernt, Englisch später und meine Muttersprache auch

Kind: Mama j'ai fini.

Vater: Viens tu va brosser tes dents.

JU : hm hm viens t'asseoir à côté de Mama, éteins à la cuisine.

Vater : Et on ne parle pas ja ?

HT: Also Sie haben Französisch Englisch und

JU: Meine Muttersprache

HT: Und wie heißt Ihre Muttersprache?

JU: Bamileke.

HT: Bamileke hm hier in Deutschland im Rahmen ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

JU: Wir habe keine wir sprechen Deutsch und Französisch.

HT: Mit ihren Mann, was ist die Hauptsprache?

JU: Mit meinen Mann spreche ich Französisch.

HT: Französisch. Und mit den Kindern?

JU: Mit den Kindern Französisch und Deutsch.

HT: Und die Kinder untereinander welche Sprache wird gebraucht?

JU: Deutsch und Französisch auch.

HT: Okay ist es immer so, dass die Kinder die Kinder die beiden Sprachen gesprochen haben oder haben sie zuerst Französisch gesprochen und später Deutsch?

- JU:** (undeutlich) Sie sprechen Deutsch mehr als Französisch.
- HT:** Also die Kinder scheinen, Bevorzugung für Deutsch zu haben
- JU:** Hm= hm weil sie sind den ganzen Tag, sie haben den ganzen Tag mit Deutsch zu tun in Kindergarten, zur Schule, wenn sie zu Hause kommen sie sprechen weiter Deutsch, Französisch auch, sie sprechen miteinander.
- HT:** Okay hier in Deutschland das ist im Allgemeinen nicht nur im Rahmen der Familie für Sie mit wem sprechen Sie Französisch?
- JU:** Ja mit meinen die Leute aus meiner Heimatland auch Afrikanern, die aus der französischen Seite kommen, Freunde, die Togolesen sind oder Elfenbeinküste sprechen wir auch Französisch zusammen.
- HT:** Und die kamerunische Sprache
- JU:** Die Bamileke.
- HT:** Mit wem sprechen Sie diese Sprache?
- JU:** Manchmal mit meinem Mann nur.
- HT:** Diese Bamileke- Sprache ist Fêfê?
- JU:** Dschang.
- HT:** Kommt es vor, dass sie eine ihrer Sprachen als Geheimsprache sprechen? Ich meine, sie sprechen eine ihrer Sprache um etwas geheim zu halten. Zum Beispiel, Deutsche sind da mit ihrem Mann sprechen Sie nur Französisch.
- JU:** Ja wir sprechen Französisch.
- HT:** Dabei wird nur Französisch gesprochen oder weitere Sprachen?
- JU:** nur Französisch.
- HT:** Nur Französisch und die kamerunische Sprache
- JU:** Ne, wir sprechen das nicht so sehr.
- HT:** Sogar unter euch?
- JU:** zwischen uns schon, zu Hause, wenn wir zuhause sind. Draußen, wo die anderen Kameruner sind, wir sprechen Französisch.
- HT:** Hier in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- JU:** Deutsch, weil ich mein Deutsch verbessern will.
- HT:** Und für Bücher, welche Sprache für Bücher?
- JU:** Deutsch auch ich denke es ist besser für mich, wenn ich die Sprache verbessern will.
- HT:** Und Musik, in welcher Sprache hören Sie Musik?

JU: Englisch auf Englisch Musik auch from Kamerun

HT: Musik in kamerunischen Sprachen ja?

JU: Ja, Bikutsi

HT: Im Internet in welcher Sprache surfen Sie?

JU: Deutsch, ich meine ich surfe, wenn ich auf diese kamerunische Seite camerouninfo ,es ist auf Französisch, aber Google es ist auf Deutsch mehr, Yahoo es ist auf Französisch natürlich, wenn ich etwas in Google suchen will, es ist auf Deutsch, es kann vorkommen , dass ich auf Französisch surfen, Email schreiben, wenn ich eine Email an Freunde, die kamerunische Seite, schicke ich auf Französisch, wenn es meine deutsche Freunde sind , dann schicke auf Deutsch.

HT: Also im Internet ist es entweder Deutsch oder Französisch.

JU: Hm=hm

HT: Für Notizen, in welcher Sprache machen Sie Notizen?

JU: Es kommt darauf an, es kann auf Deutsch sein oder Französisch, aber meistens Deutsch, weil ich habe vielleicht etwas auf Google gesucht. Das war auf Deutsch, dann notiere ich das auf Deutsch.

JU: Welche Sprache für träumen, in welcher Sprache träumen Sie?

HT: träumen?

HT: träumen ja träumen

JU: Ich träume, dass ich Deutsch fließend sprechen kann, ohne die öh zwischen zu sagen.

HT: Aber ich meine ich meine, wenn Sie träumen in der Nacht, ja welche Sprache?

JU: Hm: ich kann ich wirklich nicht wissen, in welche Sprache ich spreche in meinen Träumen

HT: Ja in den Träumen, welche Sprache sprechen Sie?

JU: Ich habe keine Antwort auf diese Frage.

HT: Und für Rechnen und Zählen welche Sprache?

JU: ich glaube, da ist die Sprache, die ich mehr beherrsche, Französisch.

HT: Und für fluchen, in welcher Sprache fluchen Sie? Fluche n, d. h. maudire

JU: Deutsch

HT: Nur Deutsch wirklich?

JU: Ja.

HT: Sprechen Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen?

JU: Ja manchmal mische ich Französisch und Deutsch.

- HT:** Nur die beiden Sprachen?
- JU:** OÙ est ton Jacke so was où est ton Jacke das ist Französisch und Deutsch.
- HT:** Nur die beiden Sprache? Nur Französisch und Deutsch, zum Beispiel, wenn sie Ihre kamerunische Sprache sprechen
- JU:** Ich kann nicht die Dialekte nicht sprechen, weil die Kinder das nicht richtig verstehen, sie verstehen das nicht richtig, nur mit meinen Mann kann ich das sprechen.
- HT:** Und wenn Sie diese kamerunische Sprache sprechen, gibt es keine Mischung mit Französisch?
- JU:** schon, ja
- HT:** Also Französisch wird mit der kamerunische Sprache gemischt.
- JU:** Ja auch viel.
- HT:** Sie haben schon gesagt, dass die Kinder untereinander Deutsch und Französisch sprechen, welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kinder hier in Deutschland?
- JU:** Also mit den Kindern, die hier geboren und auch gewachsen sind sprechen Sie meistens Deutsch, aber zur Schule, wo mein Sohn geht, die Kinder auch Französisch, aber sie sprechen mehr Deutsch miteinander, sie sprechen zwar Französisch aber nicht so viel wie Deutsch zum Beispiel.
- HT:** Und welche Sprache sprechen die Kinder mit Familienfreunde und Verwandten?
- JU:** Das kommt darauf an , wenn ich mit den Kinder, die aus Kamerun sind, dann sprechen die Kinder, da sprechen sie Französisch, die Kinder sie sprechen Französisch miteinander aber auch Deutsch so meine Freundin, die aus Kamerun, wie ich sie spricht mit den Kindern Französisch: tu das, mach das, aber auf Französisch und die Kinder sie reden miteinander Französisch Deutsch auch, das kommt, weil sie sind hier geboren, das ist deren Sprache, die Sprache von jedem Tag.
- HT:** Also für Familienverwandten und –freunden, die beiden Sprachen, Deutsch und Französisch auch?
- JU:** Hm= hm
- HT:** Nun zum Sprachempfinden, fühlen Sie Sich als eine mehrsprachige Person?
- JU:** Mehrsprachige
- HT:** Eine Person, die mehrere Sprachen sprechen kann.
- JU:** Ich kann nicht sagen, dass ich Deutsch beherrsche, manchmal spreche ich auf Deutsch und dann weiß ich nicht mehr, dann fehlt mir manche Worte auch um das zu vollständigen.
- HT:** Und wie bewerten sie die Mehrsprachigkeit, wie finden Sie die Mehrsprachigkeit?
- JU:** Ich finde sehr toll , wenn man mehrere Sprache spricht, zum Beispiel Französisch, Deutsch, Englisch, ich wünsche mir auch, dass ich das kann, das ist nicht immer einfach zu können.

HT: All diese Sprachen?

JU: Hm=hm

HT: So welche Sprache sprechen sie am liebsten?

JU: Die Sprache, die Sprache, wo ich mich besser fühle , wo ich weiß hier kann ich sprechen, ohne Fehler zu machen, ohne man mir beurteilt huhu sie spricht nicht gut oder so, das ist Französisch.

HT: Also welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

JU: Mich gefallen?

HT: Ja.

JU: Ja Deutsch, es gefällt mir sehr, aber ich wünsche mir, dass ich das wirklich richtig ganz ohne Fehler ohne zu zögern.

HT: Ja okay welche Sprache beherrschen sie am besten, wenn Sie sprechen?

JU: Französisch.

HT: Auch beim Schreiben?

JU: Ja.

HT: Nun zum Spracherziehen, Erziehen Sie auch ihre Kinder mehrsprachig auch?

JU: Ja ich wünsche mir meine Kinder, dass, wir kommen aus Kamerun, also, wo ich komme spricht man Französisch und das wäre für mich besser und gut für die Kinder, dass sie auch Französisch richtig kennt, kennen und Deutsch auch , weil die haben mit Deutsch jeden Tag zu tun, es ist auch sehr wichtig, dass sie das richtig kennen Sprache Deutsch schreiben und lesen und sprechen auch.

HT: Und welche Maßnahmen haben Sie ergriffen, um den Kindern diesen beiden Sprachen beizubringen.

JU: Mein Sohn geht, besucht die Europaschule und da kann er Französisch und Deutsch zusammenlernen, damit er die beiden Sprachen zusammen damit aufwächst.

HT: Nur das, nur dass sie Das Kind in einer bilingualen Schule geschickt haben, für Sie das genügt?

JU: Wir haben auch viele Bücher auf Deutsch und auf Französisch und wir bringen ihm, wie er, er kann schon Deutsch allein lesen, aber Französisch muss man ihm ein Bisschen helfen, damit er allein liest wo er nicht kann, fragt er immer wir üben auch mit ihm mit Bücher mit Internet.

HT: Haben die Kinder auch Zugang zu Medien in beiden Sprachen? Ich meine Radio, TV Zeitschriften?

JU: Fernsehen schon, mit Internet muss er machen die Übung, die wir für ihn haben so vielleicht auf aber auch auf Französisch, dann macht er die Übungen, Radio nicht wirklich Fernsehen schon und Internet.

HT: Wissen ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

JU: Deutsch natürlich die haben mit Deutsch jeden Tag zu tun, ich denke Deutsch schon.

HT: Ok lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten, wie lange leben Sie schon in Deutschland?

JU: 5 Jahre

HT: Wann und wo sind Sie geboren?

JU: In Jaunde Kamerun

HT: Jaunde Kamerun in welchem Jahre? Darf ich fragen?

JU: einundzwanzig neunzehn hundert einundzwanzig

HT: neunzehnhundert ein und zwanzig?

JU: Ah pardon mil neufcent quatre vingts quatre vingt et un

HT : ach ja ein und achzig

JU: Hm=hm

HT: Was sind ihre Schulabschlüsse? Was haben Sie Als Abschluss?

JU: Ich habe Abitur bei uns zuhause gemacht, ich habe drei Jahre an der Uni Biologie studiert aber keinen Abschluss bekommen, weil ich nach Deutschland kommen musste und dann habe ich hier in Deutschland weiter studiert und bin noch dabei.

HT: Also Sie sind von Beruf Studentin.

JU: Ja.

HT: Ich bedanke mich.

JU: Bitte.

Interview 12

Teilnehmer:	(Tho)
Alter:	43
Beruf:	Kellner
Erstsprache(n):	Bafut, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnhaus von Tho
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	01.Nov. 2010

HT: So lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, in Ihrer eigene Kindheit, welche Sprache haben Sie gelernt?

Tho: Ja zuhause, wir benutzen English, Deutsch und unsere Dialekt und manchmal Französisch.

HT: Ich meine als Sie Kind war.

Tho: Also bei mir, in Kamerun, es war English und mein Dialekt.

HT: Und wie heißt diese Sprache, dieses Dialekt?

Tho: Mein Dialekt ist Bafut.

HT: Sie haben das in der Schule gelernt

Tho: Ja.

HT: Und welche Sprache haben Sie später gelernt?

Tho: Nachdem Bafut habe ich English in der Schule und Französisch auch.

HT: Hier in Deutschland im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird oder werden gebraucht?

Tho: Hier zuhause wir benutzen English, manchmal Deutsch zu Hause und unsere Dialekt auch.

HT: Und zwischen Ihnen und Ihrer Frau welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

Tho: Zuhause wir benutzen English.

HT: Zwischen Ihnen und Ihrer Frau Sie benutzen English als Hautsprache?

Tho: Mit den Kindern welche Sprache wird gebraucht?

- HT:** Englisch und dann manchmal die Dialekt.
- HT:** Der Dialekt und Englisch mit den Kindern.
- Tho:** Und manchmal Deutsch, weil die Kinder manchmal Deutsch sprechen(unhörbar)
- HT:** Und auf welche Sprache antworten die Kinder?
- Tho:** Wenn wir sprechen Englisch, sie antworten in Englisch, wenn wir sprechen auf Deutsch, sie beantworten auf Deutsch, aber in Dialekt sie haben ein Bisschen Schwierigkeit.
- HT:** Sie versuchen auch Dialekt zu sprechen.
- Tho:** Ja und auch Französisch hein
- HT:** Hier in Deutschland im Allgemeinen nicht nur im Rahmen der Familie welche Sprache mit wem sprechen Sie ihren Dialekt?
- Tho:** nur mit meinen Landsleuten, weil in meiner Heimat oder Dorfmeeting , wir sprechen nur unsere Dialekt.
- HT:** In welcher Situation, mit wem sprechen Sie Französisch?
- Tho:** Mit meinen kamerunischen französischen Kollegen.
- HT:** Und Englisch?
- Tho:** Englisch mit meinen kamerunischen Kollegen auch oder andere afrikanische Länder, wir sprechen auch Englisch.
- HT:** Kommt es vor, Sie eine ihrer Sprache als Geheimsprache sprechen? D.h. Sie benutzen eine Sprache um etwas geheim zu halten.
- Tho:** Ja wir haben diese Pidgin-English von früher in Kamerun wir sprechen diese Pidgin-English von Geheimsprache.
- HT:** Mit wem sprechen Sie Pidgin-English?
- Tho:** Mit meiner Frau, mit meinen Landleuten von Frankofone und Anglophone sprechen wir diese Pidgin Englisch.
- HT:** Also wird nur Pidgin Englisch als Geheimsprache gebraucht?
- Tho:** Unsere Dialekt auch(undeutlich)
- HT:** Ok, in welche Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- Tho:** Es kann sein auf Deutsch in Englisch oder in Französisch.
- HT:** Ok ich meine nicht in welcher Sprache Sie können sondern in welcher Sprache sie lesen gewöhnlich.
- Tho:** Zum Beispiel hier in Deutschland it's schwer zum Englisch Zeitung haben, wir lesen vielmals deutsche Zeitung, weil it's schwer Französische Zeitung haben oder Englisch.

HT: Also hier ist hauptsächlich Deutsch für Zeitung.

Tho: Ja.

HT: In welcher Sprache lesen Sie Bücher?

Tho: Zum Beispiel ich habe viele English Bücher zu Hause, weil ich lese für meine Kinder und für mich auch, zu Hause haben wir mehr English Bücher als deutsche Bücher.

HT: In welcher Sprache hören Sie Musik?

Tho: Deutsch, we have Deutsche Musik, Englisch, Französisch, wie ein Afrikaner kameruner , wir haben viel Musik in English , wie der zouk in Französisch , English , we have auch Deutsche Musik , we have Deutsche auch für meine Kinder hein

HT: Im Internet, in welcher Sprache surfen Sie?

Tho: Im Internet wie auch Französisch, Englisch und Deutsch, weil es gibt viele Sache, dass meine Kinder muss auf Englisch und Deutsch lernen oder lesen oder singen hein weil auf Internet, weil mein Internet ist multilingual.

HT: und E-Mail schreiben

Tho: E-Mail schreiben auf Deutsch, Französisch und Englisch.

HT: In welcher Sprache machen Sie Notizen?

Tho: Vielmal English, aber ich etwas zu tun mit Deutsche versuche ich zum Deutsch.

HT: und in welcher Sprache rechnen und zählen Sie?

Tho: Ja für meine Kinder English und Deutsch, mir selber ist English.

HT: Und in welcher Sprache träumen Sie?

Tho: (Lacht) Ich träume mit English ja das kommt darauf an, was the Traum ist, das kann in Deutsch passiert, weil ich bin schon lange hier, das kommt darauf an, ich kann auch in Deutsch träumen ,das kommt darauf an, was ist passiert.

HT: Also English und Deutsch

Tho: Ja, English und Deutsch, auch im Dorf, es kann passieren, dass ich

HT: Ja in welcher Sprache fluchen Sie? d.h. maudire

Tho: Ja Deutsch und English hein

HT: Sprechen Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen?

Tho: Ja ja klar manchmal Französisch und English und Pidgin und Deutsch, weil wir sind zwischen uns Kamerunern wir mischen alle.

HT: Also sie mischen gleichzeitig alle diese Sprachen?

HT: Ja, Ja Deutsch, English Französisch und Pidgin-English, it's schwierig

- HT:** Möchten Sie, dass Ihre Kinder eine Schriftkompetenz in Englisch erwerben?
- Tho:** Ja klar, wir sind in Computerwelt so wie so English ist auch besser für.
- HT:** Und was machen Sie um die Kinder dazu zu bringen diese Kompetenz im Englisch zu erwerben?
- Tho:** it's nicht so leicht, jeden Tag nach jeden Tag etwas Neues, weil die Kinder (...)Zum Beispiel sie willen Französisch auch sprechen, weil sie versuchen zum Französisch lernen, deswegen , wenn ich am Telefon französisch spreche , sie will verstehen , was ich und ich muss auch erklären, was bedeutet(unhörbar)
- HT:** Und die Kinder, welche Sprache sprechen Sie untereinander?
- Tho:** Die beiden spreche viel Englisch und Deutsch.
- HT:** Und was ist die Hauptsprache? Englisch oder Deutsch?
- Tho:** Die beide sprechen manchmal Englisch manchmal Deutsch
- HT:** kannst du schätzen, wie ...
- Tho:** they can yet der kleine fand Kindergarten jetzt, sie will nur Deutsch sprechen, aber sie versteht richtig Englisch (unhörbar) sie kann jederzeit die Sprache wechseln und wir sagen nicht ne du muss nur Englisch sprechen.
- HT:** Ok welche Sprache sprechen Sie die Kinder, zum Beispiel, wem sie mir Ihnen sprechen wollen , welche Sprache wird ausgewählt?
- Tho:** Mir mit meinen Kindern ich spreche Englisch, manchmal they nicht versteht, dann spreche ich Deutsch. Weil ich lese auch die Bücher, ich muss immer in Englisch erklären, manchmal Deutsch(unhörbar) wir kaufen viel Bücher, wo es Englisch und Deutsch darin.
- HT:** Und welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?
- Tho:** They sprechen Deutsch, weil meine Kinder sie spielen mit anderen kamerunischen Kinder sie spielen aber Deutsch.
- HT:** Und welche Sprache die Kinder sprechen mit Familienfreunden und -Verwandten?
- Tho:** Alle they spricht zu viel Deutsch, meine Kinder sie sprechen mit die Großeltern in Kamerun Englisch in Telefon oder ein bisschen die Dialekt.
- HT:** Fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?
- Tho:** for me ist gut, weil heute du kannst(...)
- HT:** Ich meine für sie persönlich als eine mehrsprachige Person?
- Tho:** Ja it's good

- HT:** Und wie finde Sie das, wie bewerten Sie das die Tatsache, dass Sie mehrere Sprachen sprechen können.
- Tho:** (undeutlich) Die Kinder they have diese chance that they have Eltern un mit diesen Eltern sie kann mehr Sprache, von unsere Zeit weh ad unsere Eltern.
- HT:** Die Frage richtet sich an Sie persönlich
- Tho:** For me persönlich, it's gut.
- HT:** Und welche Sprache sprechen Sie am liebsten?
- Tho:** Erste meine Englisch, meine Dialekt, meine Nationalsprache Französisch und in Deutschland, man muss auch Deutsch
- HT:** Zwischen all diese Sprachen
- Tho:** English ist erste.
- HT:** Ok welche Sprache gefällt ihnen am besten?
- Tho:** English.
- HT:** Und welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?
- Tho:** Englisch.
- HT:** Auch beim Schreiben?
- Tho:** Ja.
- HT:** Jetzt zum Spracherziehen, welche Sprache bringen Sie den Kindern bei?
- Tho:** English, weil zu Hause wir lernen viel in Englisch, manchmal ich unterstütze ich Kinder in Deutsch, in Kindergarten they have mehr deutsche Sprache, zuhause wir habe wenig Deutsch Sprache, aber Englisch mehr.
- HT:** Also Sie bringen den Kindern English bei.
- Tho:** Ja, weil it's international
- HT:** Weil Englisch ist?
- Tho:** International
- HT:** Wie machen Sie das , welche Maßnahmen haben Sie ergriffen.
- Tho:** The Statistics sagt du kann überall mit English schaffen, ja Deutsch ist nur hier in Deutschland kannst du in Frankreich Englisch sprechen kannst du in Nachbarland englisch sprechen, the Computer kann Englisch da in die ganze Welt kannst du English benutzen.
- HT:** Ich denke, welche Methoden haben Sie ergriffen um den Kinder Englisch zu lernen beizubringen?

Tho: Zum Beispiel, wir schauen Kinderfilm, sie sind original in Englisch und übersetzt in Deutsch, ich kaufe mal erst Bücher in Englisch und Deutsch, da kann die Kinder immer wissen was heißt das in English was heißt das in Deutsch.

HT: Haben die Kinder Zugang zu englischsprachigen Medien?

Tho: In Medien noch nicht, keine Opportunität (undeutlich)

HT: Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

Tho: Was ist das?

HT: Bevorzugen das heißt if the children prefer one specific language

Tho: Okay for that ich habe schon gesagt in der Zukunft kann die Kinder noch mehr Sprache lernen, ich kann noch nicht entscheiden, aber jetzt sie will Französisch auch verstehen.

HT: Die Frage ist dass wissen Sie persönlich, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen that heißt they prefer one specific language

Tho: hum no (unhörbar)

HT: Oder verweigern sie eine Sprache? verweigern , das heißt sie wollen eine Sprachen nicht sprechen.

THO: Nein

HT: Also sie lehnen keine Sprache ab.

Tho: Sie will mehr, ich denke sie will mehr.

HT: Lass uns dieses Interview abschließen mit einigen Fragen zu Sozialdaten, wann und wo sind Sie geboren?

Tho: In Kamerun

HT: In welchem Jahr?

Tho: 1967.

HT: Und wie lange leben Sie schon hier in Deutschland?

Tho: Fast 7 Jahre

HT: Was haben Sie als Abschluss?

Tho: Ich habe Architekt gemacht

HT: Mit welchem Abschluss? Diplom Ingenieur?

Tho: hum hum

HT: Und was sind Sie von Beruf?

Tho: (undeutlich) Bau Architek und Bautechnik gemacht.

HT: Und was arbeiten Sie?

Tho: Ich arbeite nicht in meinem Beruf, ich arbeite in Gastronomie.

HT: ich bedanke mich.

Interview 13

Teilnehmer:	(JI)
Alter:	39
Beruf:	Ingenieur
Erstsprache(n):	Mbem , Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von (JI)
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	25. August 2011

- HT: Wir werden dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, die lautet: In Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprache haben Sie gelernt?
- Jl: Englisch und Französisch als eine zweite Sprache und eine afrikanische Sprache als dritte Sprache.
- HT: Und wie heißt diese afrikanische Sprache?
- Jl: Mbem es ist eine Sprache aus North von Kamerun
- HT: Hier in Deutschland im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?
- Jl: Englisch wird als Hauptsprache
- HT: Ok ich will noch fragen, haben Sie auch Pidgin-English gelernt?
- Jl: Ja zwischen meiner Frau und ich, aber wenn wir mit den Kindern reden sprechen Standard Englisch, damit sie das lernen können.
- HT: Warum ist es so, dass die Paarsprache Englisch ist anstatt eine kamerunischen Sprache?
- Jl: OK, es hat eigentlich nur ein Grund es ist so, dass ich mich mit meiner Frau nicht in einer afrikanischer Sprache verständigen kann, weil meine Frau aus einem anderen Teil kommt , ich verstehen kein Wort, wenn sie mit ihren Eltern spricht und sie versteht kein Wort , wenn ich mit meinen Eltern spreche, deswegen können wir nicht nur in Deutsch, Englisch , Französisch oder in Pidgin verständigen kann, Pidgin ist für uns wie die eigentliche Dialekt Muttersprache
- HT: Und mit den Kindern, welche Sprache wird gebraucht?
- Jl: Die erste Sprache mit den Kindern ist Englisch, aber wenn sie nicht verstehen, weil sie manchmal die Begriffe nicht nur in Deutsch verstehen, dann übersetzen wir das in Deutsch, aber hauptsächlich in Englisch.
- HT: Und die Kinder in welcher Sprache beantworten Sie?

- Jl: Meistens in Englisch, meistens ins Englisch, aber wenn sie schon in Kindergarten oder Schule sind, ist es so, dass Deutsch stärker im Vordergrund steht und es kann sein, dass sie eher in Deutsch antworten, aber wenn wir wieder in Englisch beantworten mit dem Hinweise in English please, dann bemühen sie sich, das auch in Englisch, aber die erste Reaktion ist immer Deutsch, weil es flüssiger und schneller kommt, aber wenn wir sagen hum hum , dann switchen sie um.
- HT: Hier in Deutschland und das ist nicht mehr im Rahmen der Familie sondern im Allgemeinen mit wem sprechen Sie Pidgin Englisch?
- Jl: Mit allen Freunden, die aus Kamerun kommen und die Pidgin-Englisch verstehen. Aber wenn die Leute Pidgin Englisch nicht verstehen, sprechen wir Französisch oder so, aber in erster Linie mit Freunden, die Pidgin verstehen.
- HT: Und Standard englisch?
- Jl: Standard englisch spreche ich mit meinen Freunden aus Kamerun nicht. Andere Ausländer, die auch kein Deutsch sprechen, die kein Französisch sprechen, dann ja oder in der Arbeit, wenn es um internationale Veranstaltung geht, wo man sich nur in Englisch verständigen kann, dann ja.
- HT: Und Französisch?
- Jl: Französisch spreche ich dann mit meinen Landsleuten spreche ich sehr viel Französisch. Wenn die Leute eher französisch sprechen, dann spreche ich Französisch.
- HT: Kommt es vor, dass sie Sprachen mischen?
- Jl: Ja , ja.
- HT: Welche Sprachen?
- Jl: Ja wir mische sehr viel, wenn ich Französisch spreche, dann mische ich mit Deutsch. Wenn ich Englisch spreche, dann mische ich auch sehr oft mit Deutsch.
- HT: In welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- Jl: Zeitungen, die über die Post kommen Deutsch , weil da sind die Zeitung nur auf Deutsch, wenn ich online gehe, Berichte und Nachrichte und das in Englisch.
- HT: Und für Bücher welche Sprache für Bücher?
- Jl: Ich kaufe nur englische Bücher.
- HT: Und für Musik, in welcher Sprache hören Sie Musik?
- Jl: In allen Sprachen, aber die Reihenfolge Englisch, 80 90 Prozent, aber ich habe auch Musik aus Dialekt, das sind aus Kamerun und auch in Französisch und Deutsch.
- HT: Im Internet , in welcher Sprache Surfen Sie?
- Jl: Englisch.
- HT: Und beim Email-schreiben

Jl: auch Englisch.

HT: Und in welcher Sprache machen Sie Notizen?

Jl: Englisch.

HT: In Träumen, in der Nacht wenn sie träumen welche Sprache wird gebraucht?

Jl: Englisch und Deutsch.

HT: Und für Rechnen und Zählen?

Jl: Englisch.

HT: Und für fluchen, wenn Sie einfach sehr böse sind.

Jl: Deutsch sehr oft ja aber Englisch auch, aber Deutsch mehr

HT: Welche Sprache sprechen die Kinder untereinander?

Jl: Deutsch und Englisch.

HT: Und mit Familienfreunden und -verwandten?

Jl: Sie sprechen Deutsch.

HT: Mit Familienfreunden und Verwandten?

Jl: In Deutschland, Freunde, weil sie keine Verwandten in Deutschland haben mit Freunden auch mir kamerunischen Eltern, Französisch unter sich nicht Englisch oder so , aber es gibt Ausnahmen , es gibt Eltern, die strenge Regeln geben nach dem Motto nicht Deutsch sondern Englisch, deswegen ist es so, dass mit solchen Kindern, dass sie Englisch sprechen. Wenn die Eltern die Kinder so einfach lassen, dann sehen wir, dass sie lieber Deutsch sprechen.

HT: Fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

Jl: Ja.

HT: und wie bewerten Sie diese Mehrsprachigkeit?

Jl: Ich würde sagen gut...

HT: Welche Einstellung haben Sie zu der Tatsache, dass Sie mehrere Sprachen sprechen können?

Jl: Also welche Einstellung?

HT: Ja.

Jl: Ja ich bin froh, dass ich mehrere Sprachen sprechen kann ja das ist schön ja, ich würde gern all diese Sprache flüssiger sprechen vor allem diese beiden Sprachen, französisch und Deutsch also ich kann Englisch flüssig und die anderen, nicht schlecht .

HT: Und welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

Jl: Englisch.

- HT: Und welche Sprache gefällt ihnen am besten?
- Jl: Englisch.
- HT: Und welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?
- Jl: Englisch.
- HT: Und beim Schreiben?
- Jl: Englisch.
- HT: Nun zum Spracherziehen, welche Sprache oder Sprachen bringen sie ihren Kindern bei?
- Jl: Englisch ja, das ist die erste Sprache aber Französisch auch, weil die Kinder schon Deutsch in der Schule oder Kindergarten lernen.
- HT: Englisch und Französisch zu Hause
- Jl: 80 zu 20 %
- HT: Und wie machen Sie das konkret? Den Kindern diese beiden Sprachen beizubringen?
- Jl: Ja wir lernen, wir stellen Fragen in Englisch dann beantworten sie in Englisch und wenn sie Fehler machen , dann korrigieren wir d.h. wir unterhalten uns in Englisch und wir sagen ganz klar bitte nur in Englisch, manchmal geben sie die richtige Antwort aber in Deutsch aber wir sagen bitte wiederholen in Englisch und wenn sie das wiederholen. Manchmal sagt der eine ich das nicht auf Englisch, aber ich sage try wiederholen sie das auf Englisch und in Französisch stellen wir immer Fragen, wie heißt ein Auto, wie heißt ein Haus, bon appetit , what ist that? What ist he meaning and then Englisch kommt immer aus im Auto, wenn ich sie zur Schule bringe sage ich bonjour comment ca va? Tu as mangé? Oder wenn I drop I say aurevoir, oder when I come back in the evening I say au revoir , what is the meaning of aurevoir what is the meaning of house? What is the meaning of the car la voi... so tha t is the way I bring them so bringe ich ihnen die Sprache bei.
- HT: Gibt es auch andere Fördermöglichkeit?
- Jl: Ja wir kaufen Bücher, wir leihen aus Bibliotheken und wir lesen das vor, wenn sie in der Schule lernen.
- HT: Welche Bücher sind das?
- Jl: Kinderbücher
- HT: Auf welche Sprache?
- Jl: Das sind meisten in Deutsch deutsche Bücher, aber wenn wir Bücher kaufen, dann englische Bücher, oder wenn wir Geschenke von englischsprachigen Leuten haben, dann auch in Englisch, aber Französisch ohne Bücher sondern mehr gesprochen.
- HT: Also Sie kaufen für die Kinder englische Bücher, damit sie...
- Jl: ja wir kaufen Bücher auf Englisch, oder wenn wir Verwandte aus London haben oder so, dann sagen wir auch, dass sie uns englische Bücher, englische Spielzeuge, englische Spielcomputer

kaufen sollen für die Kinder, wir sind noch bereit Geld dafür zurückzugeben, damit , weil es ist einfacher das in England zu finden, in Deutschland ist es keine Selbstverständlichkeit , deswegen kaufen wir dann deutsche Bücher, weil es manchmal um den Inhalt geht, damit die Kinder auch weiterkommen.

HT: Haben die Kinder Zugang zu fremdsprachigen Medien? Eine TV auf Englisch

Jl: Ja genau wir kaufen auch Lernvideos unterschiedlicher Sprache.

HT: Wie intensiv wie oft benutzen die Kinder diese Medien?

Jl: Oh sehr oft vor allem aus Spielcd auf Computer und dann viel Videos in Englisch es gibt auch Song auf Video CD mit Fragestellungen zum Beispiel Dora und dann wird in Englisch gesprochen die Frage wird gestellt und dann fünft oder zehn Sekunden später kommt die Antwort die Kinder versuchen das zu antworten und helfen dabei, wenn sie Fragen nicht verstehen.

HT: Wissen Sie on die Kinder eine Sprache bevorzugen?

Jl: Ja sie bevorzugen Deutsch vor allem, mein Sohn, der schon in die Schule geht ist jeden Tag mit deutschen Freunden unterwegs und sein Deutsch ist flüssiger, weil er Fach Fächer in Deutsch lernt, deswegen ist es schon klar, dass sein Deutsch klar im Vordergrund steht, aber bei meiner Tochter, die noch zu Hause ist , ist eher Englisch, der in Erster Linie steht.

HT: Die Tochter, die geht schon in Kindergarten?

Jl: Nein noch nicht, erst in zwei Wochen.

HT: Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache verweigern?

Jl: Nein, ich haben noch nicht gemerkt, dass sie eine Sprache verweigern.

HT: Wir werden dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten, wann und wo sind Sie geboren?

Jl: In kamerun 1972

HT: Seit wann leben Sie schon hier in Deutschland?

Jl: In Deutschland?

HT: Ja seit wann leben Sie hier?

Jl: Ich bin hier 1992 gekommen.

HT: Was haben Sie als Abschluss?

Jl: Ich haben ein Diplom-Abschluss, ich bin Diplom-Ingenieur ich arbeite als Software Ingenieur.

HT: Was sind Sie von Beruf?

Jl: Ich bin von Beruf Software-Ingenieur.

HT: OK, ich bedanke mich.

Interview 14

Teilnehmer:	(AD)
Alter:	28
Beruf:	Hausfrau
Erstsprache(n):	FêFê, Französisch
Aufnahmeort:	Wohnung von AD
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	15 Janvier 2011

AD: Und wir haben versucht mit unserem ersten Sohne haben wir zuerst Französisch gesprochen. Und zum Glück hatten wir hier in Deutschland eine Ersatzoma, die war früher Lehrerin und sie hat uns empfohlen unsere Sprache mit unserem Kind zu sprechen. Dann haben wir angefangen das war ein Bisschen zu spät damals war 2 oder 3 Jahre alt mit ihm Französisch zu sprechen. Dann kam später unsere Muttersprache auch zuhause. Also wir sprechen Französisch und FêFê mit den Kindern.

HT: Zwischen den beiden Sprachen welche Sprache ist die Hauptsprache? Was kommt häufiger?

AD: Was am meistens kommt, ich nicht einfach sagen, das ist Französisch.

HT: Französisch. So warum ist es so, dass Französisch als Hauptsprache gebraucht wird anstatt FêFê?

AD: Ja genau, das ist eine gute Frage, wir hätten die Kinder auf FêFê aufziehen möchten, aber es kommt immer, dass unsere Freunde die meisten, sie sprechen Französisch, manchmal gehen sie in Urlaub in Frankreich und dort wird nur Französisch gesprochen. Das ist eine der Grund, warum wir mehr Französisch sprechen als FêFê.

HT: Zwischen Ihnen und ihrem Mann, welche Sprache wird gebraucht? Was ist die Paarsprache?

AD: Wir sprechen FêFê.

HT: Nur FêFê?

AD: Wir sprechen FêFê, am meisten FêFê.

HT: Und mit den Kindern, welche Sprache wird gebraucht?

AD: Zum Beispiel, mein Mann spricht mit den Kindern mehr FêFê und ich Französisch und FêFê, wenn ich meinem Mann spreche, dann hören sie auch und sagen :“Mama , wir wollen auch sprechen“. Wir sprechen FêFê und Französisch. Aber manchmal kommt auch Deutsch, wenn die Kinder auf Deutsch antworten, dann müssen wir auf Deutsch sprechen.

HT: Ok das heißt die Kinder beantworten immer auf Deutsch oder?

AD: Nein nein nicht immer auf Deutsch, sie beantworten sehr viel auf Französisch, ein bisschen auf Fêfê 20 Prozent Fêfê.

HT: Und hier Deutschland nicht nur im Rahmen der Familie, mit wem sprechen Sie Fêfê?

AD: Freunde, die aus dem gleichen Stamm kommen wie wir sprechen wir Fêfê

HT: Und Französisch?

AD: Freunde auch deutsche Freunde, die die französische Sprache regiert, die die Sprache richtig gut können sprechen wir manchmal Französisch.

HT: Und Deutsch?

AD: Deutsch

HT: ich meine die deutsche Sprache, mit wem sprechen Sie die deutsche Sprache?

AD: also wie ich schon vorher gesagt habe haben wir eine Ersatzoma, mit ihr sprechen wir nur Deutsch.

HT: Kommt es vor, dass Sie eine ihrer Sprache als Geheimsprache verwendet? Ich sie spreche ein Sprache uns etwas geheim zu halten.

AD: Geheim, nein, nicht dass man weiß, dass kommt manchmal unbewusst, aber

HT: nicht so ganz gezielt, zum Beispiel, das ist nur ein Beispiel, Deutsche sind da und Sie möchten den Kindern etwas sagen, ohne dass die anderen mitkriegen

AD: Nein, das klingt noch nicht bei uns, dass (undeutlich)

(...)

HT: das kommt selten vor?

AD: Das ist für uns schon eine Gewohnheit, dass wir mit unseren Kindern unsere Sprache sprechen. Es kommt so einfach raus ohne zu wissen. Ob jemand da ist, ob er Aufmerksamkeit hat, was wir machen. Also wenn die Leute da sind, wir können einfach nicht vermeiden, dass der versteht, dass wir eine andere Sprache haben. Für uns ist das ein Stolz einfach unsere Sprache zu sprechen.

HT: Ok, in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

AD: Deutsch.

HT: Und für Bücher?

AD: Deutsch.

HT: Und für Musik? In welcher Sprache hören Sie Musik?

AD: Unterschiedlich, wir haben deutsche Lieder, Geschichte für die Kinder wir haben auch Französisch

HT: Französische Musik?

AD: Französische Musik und auch Musik, die aus unserem Land kommt.

HT: im Internet, in welcher Sprache surfen Sie?

AD: Deutsch.

HT: Wie bitte?

AD : Deutsch.

HT: Nur Deutsch?

AD: Deutsch.

HT: Und beim E-Mail schreiben?

AD: ich schreibe auf Deutsch, ich schreibe auf Französisch.

HT: In welcher Sprache machen Sie Notizen?

AD: Französisch.

HT: Und für Träumen in Ihren Träumen welche Sprache wird gebraucht?

AD: jetzt Zurzeit meine Träume sind in Deutsch.

HT: Für Rechnen und Zählen?

AD: Toll das ist Deutsch

HT: In welcher Sprache fluchen Sie? Wenn sie böse sind und sie möchten einfach fluchen d.h. maudire

AD hum

HT: Welche Sprache?

AD: Französisch oder die Muttersprache

HT: Französisch oder fêfê

AD: oder Fêfê

HT: kommt es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

AD: ja sicher.

HT: Welche Sprachen gemischt?

AD: Französisch und Deutsch und Muttersprache auf einmal und man weiß nicht mehr

HT: möchten Sie, dass die Kinder eine Schriftkompetenz in Französisch erwerben?

AD: Das ist ein Traum.

HT: Was machen Sie genau, um das zu fördern?

AD: Zur Zeit gar nicht, weil hier für die Kinder ist es ganz , wenn deutsch lesen und schreiben, könnte Französisch später , weil sie schon Französisch mit uns zu Hause sprechen , hoffen wir, dass es später einfacher sein wird.

HT: Ja und welche Sprache sprechen die Kinder untereinander?

AD: Deutsch

HT: Ja wenn die Kinder mit euch ein Gespräch beginnen möchten welche Sprache wird gewählt?

AD: Es kommt darauf an, also es fängt manchmal auf Deutsch oder auf Französisch

HT: und welche Sprache spreche die Kinder mit anderen kamerunischen Kinder hier in Deutschland?

AD: Deutsch, sie sprechen Deutsch.

HT: Und mit Familienfreunden und Verwandten welche Sprache sprechen sie?

AD: Es kommt darauf an, wir haben Verwandten, die aus Frankreich kommen, wenn sie hier zu uns kommen, dann sprechen sie die Kinder nur Französisch, dann versuchen die Kinder mit ihnen Französisch zu sprechen, wenn die Verwandten hier in Deutschland wohnen, dann sprechen sie nur Deutsch.

HT: Fühlen sie Sich eine mehrsprachige Person?

AD: Ich muss Deutsch sprechen, weil ich hier in Deutschland bin.

HT: Sie können Französisch, Fêfê und Deutsch das ist schon drei Sprachen, fühlen sie sich als eine mehrsprachige Person?

AD: Ja man kann das sagen.

HT: Und wie bewerten das, die Tatsache, dass sie mehrere Sprachen können?

AD: Wie ich das bewerte, ha ha, wunderbar, gut.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

AD: Französisch.

HT: Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

AD: Fêfê.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

AD: Fêfê.

HT: Und am besten, wenn sie schreiben.

AD: Französisch.

HT: Nun zum Spracherziehen, welche Sprache bringen sie den Kindern bei?

AD: Französisch.

HT: Warum Französisch?

AD: Weil es ist die Sprache, die ich am besten beherrsche. Man kann nicht den Kindern Deutsch beibringen, denn Deutsch kann ich nicht.

HT: Was machen Sie konkret, um den Kindern diese Sprache beizubringen?

AD: Das mache ich, indem ich mit den Kindern ständig spreche.

HT: Haben die Kinder Zugang zu Französischsprachigen Medien?

AD: Ja Jetzt seit drei Wochen besorge ich DVD aus Frankreich, damit sie nur einfach hören.

HT: Wie oft wie intensiv benutzen die Kinder diese DVD?

AD: Das kommt darauf an einmal in der Woche.

HT: Ok wissen, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

AD: Ja.

HT: Welche Sprache?

AD: Deutsch.

HT: Wissen Sie, ob sie eine Sprache verweigern?

AD: Nicht sprechen, ich weiß nur unsere kleinste, eine von unseren Kindern, der har ein Bisschen Schwierigkeiten mit der Sprache, dass er noch nicht sprechen will. Am Anfang wollte er nur Deutsch sprechen also spricht er ein bisschen Französisch ein paar Wörter, er sagt schon mal was, ansonsten die anderen, die wollen Französisch sprechen, warum die anderen Französisch und wir nicht, wir wollen auch sprechen. Verweigern , nein.

HT: Lass und dieses Interview abschließen mit einige Sozialdaten. Wann und wo sind Sie geboren?

AD: Ich bin kamerun geboren, in Douala

HT: In welchem Jahr?

AD: 200 ah 1983.

HT: Wie lange leben Sie schon hier in Deutschland?

AD: Seit 8 Jahren.

HT: Was haben Sie als Abschluss?

AD: Ich habe ein Abitur.

HT: In Kamerun?

AD : Ja.

HT: Und in Deutschland?

AD: In Deutschland bin ich Ehefrau.

HT: Also Sie sind von Beruf Hausfrau.

AD: Ich bin Hausfrau.

HT: Ok ich bedanke mich.

Interview 15

Teilnehmer:	Nr. (JO)
Alter:	30
Beruf:	Studierender
Erstsprache(n):	Medumba, Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von JO
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	14. Dezember 2010

HT: So lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, die lautet, in Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprache haben Sie gelernt?

JO: Ich habe zuerst Englisch in der Schule gelernt und Französisch zuhause Französisch und Madimba gelernt.

HT: Das heißt, sie haben zuerst Französisch und Madimba zu Hause gelernt und dann Englisch in der Schule.

JO: Ja.

HT: Und hier in Deutschland, im Rahmen ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

JO: Als Hauptsprache haben wir zuhause Englisch.

HT: Und was sind die anderen Sprachen?

JO: Die anderen Sprache sind, also zweite Deutsch also in zweite Position und Madimba sprechen wir selten, Französisch mit Freunden.

HT: Ok und was ist die Paarsprache?

JO: Die ?

HT: Die Paarsprache, ich meine Die Sprache, die...

JO: Die Partiesprache ? English

HT: Ich die Sprache unter ihrer Frau und Ihnen

JO: Englisch.

HT: Sprechen Sie auch Pidgin-English?

JO: Zuhause nicht vielleicht an der Universität mit Freuden, zu Hause mit den Kindern nicht.

HT: Und mit Ihrer Frau?

JO: Englisch, wir spreche ja nur Englisch.

HT: Und welche Sprache sprechen Sie mit Ihren Kindern?

JO: Jetzt fangen wir mit Englisch an, später fangen wir mit Deutsch, dann können zusammen in Deutsch, aber jetzt ist es wichtig für uns und für ihn, dass er muss jetzt English lernen.

HT: Warum ist es so, warum ist wichtig für Sie, dass das Kind zuerst Englisch lernt.

JO: Das ist wichtig für uns, weil wir sind Immigrant hier in Deutschland und auch in Kamerun unsere Hauptsprache ist Englisch, wenn er nicht jetzt Englisch lernt dann vielleicht in zwei oder drei Jahr kann er viel Problem haben englisch zu lernen, also wir haben an dieser Stelle gefunden, dass wenn wir jetzt mit Englisch anfangen, es ist besser, weil Deutsch so wie so kommt später, wenn er die Kindergarten besuchen, das ist dann einfach.

HT: Und die Kinder, welche Sprache sprechen sie?

JO: Die Kinder sprechen alle hier Deutsch, Englisch.

HT: Sogar untereinander?

JO: Untereinander gemischt also manchmal Englisch manchmal Deutsch also hauptsächlich Englisch. Zum Beispiel mein Kind er spricht jetzt viel Englisch als Deutsch.

HT: Ok mit wem spricht er Deutsch?

JO: Ja also wenn er ein paar Freunden draußen findet, kann er, er versucht manchmal auf Deutsch zu sprechen.

HT: Ok Hier in Deutschland das ist im Allgemeinen mit wem sprechen sie Madimba?

JO: Madimba nur mit meiner Familie, ich habe Schwester hier Deutschland manchmal dann kaum mit meiner Frau.

HT: Ja also nur mit Verwandten?

JO: Ja nur mit Verwandten

HT: Ja und Englisch?

JO: Überhaupt mit vielen Freunden von Kamerun Studierenden an der Uni, wir sprechen auch Englisch.

HT: Und Pidgin-English?

JO: Nur mit Freunden von Kamerun und das kaum

HT: Das kommt selten vor.

JO: hum.

HT: Also mit Freunden sprechen Sie lieber Englisch

- JO:** ja selbstverständlich
- HT:** Mit wem sprechen Sie manchmal Französisch?
- JO:** Französisch also ich spreche Französisch, Französisch kommt nur mit meinen Freunden von Kamerun, die nur Französisch oder Deutsch spricht, in diesem Fall wir können auf Französisch oder auf Deutsch sprechen.
- HT:** Und Deutsch?
- JO:** Ich spreche Deutsch, wenn auf der Straße bin, mit anderen Leuten für Kennenlernen, ich spreche Deutsch ich einkaufen gehen, muss ich auch Deutsch sprechen.
- HT:** Also in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- JO:** Also ich lese die Zeitung nicht so gut, aber alle meine Informationen Kriege ich in Internet, in Internet lese ich viele auf Englisch und dann kaum auf Deutsch.
- HT:** Und Bücher?
- JO:** Bücher ? Meine Fachbücher sind alle auf Englisch und Deutsch, ich gehe mich gern einfach mit Englisch Büchern.
- HT:** Für Musik? In welcher Sprache hören Sie Musik?
- JO:** Für Musik alles, ich spiele alles ich tanze alles, was gut ist.
- HT:** Also die Sprache spielt keine Rolle?
- JO:** Nein, nein Musik ist rythm
- HT:** Ja Ok in Internet, in welcher Sprache surfen Sie?
- JO:** English.
- HT:** Auch beim Email schreiben?
- JO:** Beim Email schreiben das geht von wem ich schreibe, wenn ich wenn ich also das ist ein Frage das, wenn ich antworte auf eine Mail, die ist auf Deutsch dann muss ich nicht muss ich dann beantworte ich auf Deutsch, wenn das auf Englisch, dann beantworte ich auf Englisch, aber viel der große Fall habe ich meine Email auf Englisch geschrieben.
- HT:** Also, wenn sie eine Mail auf Deutsch bekommen, dann beantworten Sie ...
- JO:** Französisch, ich kann nicht so gut Französisch schreiben.
- HT:** Ich meine, wenn Sie eine Mail auf Deutsch bekommen, dann beantworten Sie auf Deutsch.
- JO:** Ja, Ja
- HT:** Wenn auf Englisch dann beantworten Sie auf Englisch
- JO:** Ja.
- HT:** und Notizen, in welcher Sprache machen Sie Notizen?

JO: Englisch.

HT: und für Träumen, wenn Sie träumen, welche Sprache träumen Sie?

JO: Auch Englisch.

HT: für Rechnen und Zählen?

JO: Rechnen hat keine Sprache.

HT: Ich meine was kommt häufiger?

JO: Englisch.

HT: Für Fluchen, wenn sie böse sind und dass Sie fluchen möchten, in welcher Sprache machen Sie das?

JO: Das mache ich gemischt teilweise auf Englisch und teilweise auf Deutsch.

HT: Für Fluchen?

JO: ja.

HT: Kommt es vor, dass sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

JO: Nein

HT: Wirklich?

JO: Nein wirklich nein wie jetzt also, wenn ich mit meine Freuden an der Uni bin, und wenn wir Englisch sprechen, das wird nur auf Englisch, ja das kommt nicht.

HT: Sogar , wenn Sie madimba sprechen?

JO: Nur wenn man zu viel auf dem Kopf haben, dann kann Deutsch und Englisch mischen, sonst, wenn man konzentriert sich, dann kommt nicht sehr schnell, dass man viel zwei oder drei Sprachen mischen kann.

HT: Und wenn Sie Madimba sprechen, das ist rein Madimba da ist keine...

JO: Also Madimba ist die Sprache das man auch mit Französisch mischen, also wenn wir Madimba sprechen und haben Schwierigkeiten ein Wort zu finden, kann man einfach auf Französisch einfach borrow.

HT: Also Französisch und Madimba sind manchmal gemischt.

JO: liehen auch Wörter von Französisch liehen

HT: Ja also Sie mischen Französisch und Madimba

JO: Ja das ist ganz normal für Madimba

HT: Möchten sie, dass die Kinder eine Schriftkompetenz in Englisch erwerben, möchte Sie, dass die Kinder Englisch schreiben können?

- JO:** Ja ganz wirklich, weil Englisch ist zuerst ein internationale Sprache, man kann umgehen mit Englisch überall in der Welt.
- HT:** Und was machen Sie genauer um das zu fördern, was machen um die Kinder dazu zu bringen Englisch zu schreiben?
- JO:** Also unsere Idee ist das in der heutige Tage die mehr Sprache man lernen kann ist auch besser für die Zukunft eine Arbeit zu finden, wenn man so drei Sprachen, Deutsch, Englisch Spanisch oder Chinesisch kann man in der Zukunft einfach einen guten Job finden.
- HT:** Ich meine, machen Sie etwas besonders um die Kindern dazu zu bringen Englisch zu schreiben?
- JO:** Etwas besonderes , wie Bücher oder?
- HT:** Ich meine haben Sie Maßnahmen ergriffen, um die Kinder dazu zu bringen Englisch schreiben zu lernen?
- JO:** Ja, Ja wir haben ein Paar Bücher, die wir gekauft haben, also nicht nur sprechen, er lernt jetzt ein paar Bilder und Wörter auf Englisch.
- HT:** Und welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?
- JO:** Auch it's auch gemischt Englisch und Deutsch
- HT:** und mit den Familienfreunden und Verwandten?
- JO:** Die beiden auch.
- HT:** Ja nun zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?
- JO:** Ja
- HT:** Und wie bewerten sie die Mehrsprachigkeit? wie bewerten Sie das?
- JO:** Englisch 70 %
- HT:** Ich meine, wie bewerten Sie die Tatsache, dass sie mehrere Sprache sprechen können?
- JO:** Es ist gut, es ist gut, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann.
- HT:** Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?
- JO:** Englisch.
- HT:** Und welche Sprache gefällt Ihnen am besten?
- JO:** Englisch.
- HT:** Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?
- JO:** Englisch.
- HT:** Und beim Schreiben?

JO: Englisch.

HT: Nun zum Spracherziehen, welche Sprachen bringen Sie ihren Kindern bei?

JO: Englisch Hauptsächlich.

HT: Warum Englisch?

JO: Ich habe schon mal gesagt, Englisch ist auch gut für, also Englisch ist eine internationale Sprache, wenn man Englisch kennt, von Anfang, dann hat er eine gute Chance für Zukunft für Zukunft für Umgehen mit anderen Menschen, für Urlaub auch.

HT: Gibt es besondere Maßnahmen, die Sie getroffen haben um den Kindern Englisch beizubringen?

JO: Ja Bücher habe ich schon erwähnt.

HT: Nur Bücher?

JO: Spielen , Fernsehen.

HT: Haben die Kinder Zugang zu englischsprachigen Medien?

JO: Ja Fernsehen.

HT: Und wie oft nutzen die Kinder diese Medien?

JO: Wie oft mit den Kindern kann ich sagen fünfzig Prozent Deutsch und Englisch fünfzig Prozent

HT: Und wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

JO: Bevorzugen

HT: bevorzugen das heißt they prefer one specific language

JO: Hm nein also mein Kind kann nicht jetzt sagen er eine Sprache sprechen möchte.

HT: Lass uns dieses Interviews abschließen mit einigen Sozialdaten, wann und wo sind sie geboren?

JO: 27 01 1980

HT: Wie lange leben sie schon in Deutschland? Wo sind geboren?

JO: In Kamerun , Kumba

HT: Wie lang leben Sie schon hier in Deutschland?

JO: Seit 8 Jahren.

HT: Und was haben Sie als Anschluss?

JO: Ich habe noch nicht einen Abschluss ich bin im siebte Semester.

HT: Sie sind also von Beruf Student

JO: Ja.

HT: Ich bedanke mich.

Interview 16

Teilnehmer:	(EG)
Alter:	33
Beruf:	Schweißer
Erstsprache(n):	Bali, Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von EG
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	15. August 2011

HT: Lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, in ihrer eigenen Kindheit, als Sie noch ein Kind waren, welche Sprachen haben Sie gelernt?

EG: zwei Sprachen , ne drei Sprachen.

HT: Welche Sprache sind sie?

EG: Meine Muttersprache , Englisch and Französisch

HT: Ok wie heißt Ihre Muttersprache noch?

EG: Bali.

HT: Ok hier in Deutschland, im Rahmen ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

EG: Englisch und Deutsch.

HT: Welche Sprache ist die Hauptsprache, die dominierende Sprache?

EG: Englisch

HT: Können Sie Pidgin Englisch auch?

EG: Pidgin-English auch, aber ich versuche mal Englisch besser als Pidgin English.

HT: Also die Hauptsprache zuhause ist Englisch, nicht Pidgin Englisch?

EG: Nein , nein

HT: und die Eltern, also Sie und ihre Frau, welche Sprache gebrauchen Sie?

EG: Bali, Bamenda , Bali

HT: Ok das ist Hauptsprache zwischen den Eltern Und mit den Kindern, welche Sprache sprechen Sie mit den Kindern?

EG: Englisch mit Deutsch.

HT: Und die Kinder in welcher Sprache beantworten Sie?

EG: Manchmal Deutsch, manchmal Englisch.

HT: Hier in Deutschland, im Allgemeinen, mit wem sprechen Sie Pidgin-English?

EG: Ich verstehe nicht

HT: Ich meine hier in Deutschland nicht nur im Rahmen der Familie, mit wem sprechen Sie Pidgin-englisch?

EG: Mit meinen Landleuten , mit meinen Landleuten.

HT: Und Französisch.

EG: und Französisch auch ein bisschen auch.

HT: Und Bali mit wem sprechen Sie Bali?

EG: Ich spreche mit meiner Frau ich spreche mit meinen Landsleuten.

HT: Kommt es vor, dass Sie eine Sprache als Geheimsprache verwenden, ich meine Sie sprechen eine Sprache, damit einer nicht davon kriegt, was du sagst?

EG: Ja diese Bali oder? Du verstehst nicht Bali hein? Du verstehst ein bisschen Englisch mit Deutsch.

HT: Kommt es vor, dass sie mehrere Sprachen mischen?

EG: Hum nur eine, wenn ich sprechen Bali, ich spreche Bali, ich spreche Deutsch, ich spreche Deutsch so kann ich kann nicht Französisch, Englisch yeah manchmal passiert manchmal passiert.

HT: In welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

EG: Zeitung , Deutsch mit Englisch.

HT: Und für Bücher?

EG: Deutsch mit Englisch.

HT: In welcher Sprache hören Sie Musik?

EG: (lacht) Englisch Englisch Deutsch

HT: Im Internet, in welcher Sprache surfen Sie?

EG: Englisch.

HT: Beim Email schreiben?

EG: Englisch.

HT: In welcher Sprache machen Sie Notizen?

EG: Englisch.

HT: Für Rechnen und Zählen welche Sprache?

EG: Englisch.

HT: Wenn sie träumen, Sie schlafen Sie träumen, welche Sprache wird gebraucht?

EG: Englisch auch.

HT: für Fluchen, wenn sie böse sind in welcher Sprache fluchen Sie?

EG: Englisch.

HT: Die Kinder untereinander, welche Sprache wird gebraucht?

EG: Die Kinder, sie sprechen Englisch mit Deutsch.

HT: Und welche Sprache die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland verwenden?

EG: Sie sprechen Englisch mit Deutsch zusammen.

HT: Und die Familienfreunden und Verwandten, die Kinder welche Sprache verwenden Sie?

EG: Englisch Deutsch , die beiden.

HT: Jetzt zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

EG: Ja

HT: Und wie bewerten sie die Tatsache, dass Sie mehrere Sprachen sprechen können?

EG: hum that how I feel how I'm speaking more language.

HT: Yes.

EG: how I'm feeling, I find it OK I find it normal

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

EG: Englisch, Deutsch.

HT: Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

EG: Englisch.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

EG: Englisch.

HT: und beim Schreiben?

EG: Englisch.

HT: Welche Sprachen bringen Sie den Kindern bei?

EG: Englisch mit Deutsch jetzt in Deutschland.

HT: Was machen Sie besonders, um den Kindern diese beiden Sprachen beizubringen?

EG: Ja wir helfen Kinder for morgen for writing Arbeit or for gehen for Schule kommt klar wo alles bus

HT: Haben die Kinder Zugang zu englischsprachigen Medien?

EG: Ja.

HT: Was für Medien zum Beispiel?

EG: Dieses großes Kind geht zu einer so viel Organisation dieser andere Kind geht bei others groups.

HT: Wissen Sie, die Kinder eine Sprache bevorzugen?

EG: Äh?

HT: if the child they prefer one specific language?

EG: No the child is small he can speak many languages but now he is speaking Deutsch and Englisch.

HT: also they prefer

EG: They prefer Deutsch English now

HT: Also sie verweigern keine Sprache sie möchten keine Sprache sprechen they refuse to speak one specific language

EG: No, not they don't refuse

HT: So we are going to close this interview with some social questions, how long have you been living here in Germany?

EG: I have been living here for almost 15Years

HT: Und was haben Sie als Abschluss?

EG: Ich habe Abschluss als Schweißer, I'm Schweißer

HT: Wann und wo sind sie geboren?

EG: Geboren in Kamerun

HT: in welchem Jahr?

EG: 04 /5/1978

HT: Von Beruf sind Sie Schweißer

EG: Ja ich bin Schweißer

HT: Ich bedanke mich.

Interview 17

Teilnehmer:	(CK)
Alter:	38
Beruf:	Ingenieur
Erstsprache(n):	Pidgin-English, Englisch,
Aufnahmeort:	Wohnung von (CK)
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	16. August 2011

HT: so lass uns dieses Interviews anfangen mit der ersten Frage, die lautet: in Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprachen haben Sie gelernt?

CK: Sprachen?

HT: Ja, Sie persönlich.

CK: Ich bin aufgewachsen mit Pidgin- Englisch ich komme aus dem englischen Teil Kameruns d.h. nicht erstmals englisch, sondern diese Pidgin-English, wenn ich in die Grundschule gegangen bin, habe ich Englisch gelernt und Französisch als normales Fach.

HT: Haben Sie keine kamerunische Sprache gelernt oder gesprochen?

CK: Das Problem lag an meinen Eltern, die haben das Dialekt nur unter sich gesprochen und das nicht so oft, so dass wir nicht lernen konnten.

HT: Sie meinen, die Eltern sprachen untereinander die kamerunische Sprache

CK: Nicht oft und nicht mit den Kindern so dass wir die Möglichkeit haben, diese Sprache zu lernen.

HT: Also welche Sprache wurde zwischen ihnen und ihren Eltern gesprochen?

CK: Pidgin.

HT: Deine Eltern hatten dieselbe kamerunische Sprache nicht?

CK: ähnlich, aber nicht so

HT: Ja hier in Deutschland im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

CK: Zuhause rede ich, spreche ich Englisch mit meiner Frau und Pidgin-English auch, weil aus derselben Region kommen, mit den Kindern sprechen wir Deutsch.

HT: Die Paarsprache ist Englisch und Pidgin-English, also, was ist die Hauptsprache von den beiden, was kommt häufiger?

CK: Die Eltern?

HT: Ja.

CK: Die Eltern ist Pidgin-English.

HT: Und welche Sprache mit den Kindern?

CK: Deutsch.

HT: Warum ist es so, dass sie mit den Kindern nur Deutsch sprechen?

CK: Ehrlich glauben wir das Problem liegt an den Kindern, sie gehen in der Schule und wenn sie zurückkommen dann sprechen Sie miteinander Deutsch, ich kann mal diese Trend sagen, mein erstes Kind kann schon Pidgin sprechen, obwohl er das nicht gemacht, der versteht sehr gut Pidgin (unhörbar). Der zweite Kind versteht das nicht so viel, warum das so ist, weil am Anfang wir hatten nur ein Kind wir konnten immer so unsere Sprache, wenn er nach Hause war haben wir als er nicht in die Schule ging haben wir nur englisch mit ihm geredet so konnte er schnelle Englisch lernen konnte, da kam der zweite Kind da er hat ein Ansprechpartner hat zuhause, können Sie reden und die beiden reden dann nur Deutsch.

HT: So so hier in Deutschland im Allgemeinen, das ist nicht mehr im Rahmen der Familie, mit wem sprechen Sie Pidgin-English , im Allgemeinen?

CK: Mit den normalen kamerunischen Freuden, normale Leute, die aus Kamerun kommen (undeutlich) Häufig kommt dieses Pidgin-English.

HT: So hier in Deutschland sprechen Sie Pidgin- English mit ihren Landsleuten.

CK: Ok.

HT: Aus beiden Regionen oder nur aus englischsprachigem Teil?

CK: Aus Englischregion, aber ich rede auch ich spreche sehr viel Französisch, weil ich viel Freunden, die aus französischem Teil kommen.

HT: Mit wem sprechen Sie, Sie können keine kamerunische Sprache...

CK: Ich kann ja verstehen ich kann meinen Dialekt verstehen, aber nicht so viel.

HT: Wie heißt dieser Dialekt?

CK: Das ist Dschang

HT: So für Zeitungen und Zeitschriften in welcher Sprache lesen Sie die Zeitungen und Zeitschriften?

CK: Deutsch.

HT: Und für Bücher, in welcher Sprache lesen Sie Bücher?

CK: Deutsch und Englisch.

HT: Und für Musik, in welcher Sprache hören Sie Musik?

CK: Mir ist das egal, wenn eine Musik schön ist, auch wenn ich das nicht verstehe.

HT: Im Internet, in welcher Sprache surfen Sie?

CK: Im Internet ist es mir egal Deutsch oder Englisch.

HT: Und für Notizen?

CK: Notizen, Englisch.

HT: Und für Träumen, wenn Sie schlafen, welche Sprache wird überhaupt gebraucht?

CK: In meinen Träumen Englisch.

HT: Und für Rechnen und Zählen, welche Sprache wird gebraucht?

CK: Englisch.

HT: Und für Fluchen, welche Sprache?

CK: Scheiße

HT: Kommt es vor, dass Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

CK: Kann sein.

HT: Welche Sprachen werden also bei Ihnen gemischt?

CK: Pidgin-English wird gemischt.

HT: Pidgin-English ist schon eine gemischte Sprache und dann?

CK: Auch Englisch wird gemischt, manchmal rede ich Englisch und mir fehlen die Wörter und dann nehme ich das deutsche Wort und das gleiche in Deutsch.

HT: Und die Kinder untereinander, welche Sprache wird gebraucht? Wir kommen nochmals zurück zu den Kindern.

CK: Deutsch.

HT: Und welche Sprache die Kinder mit den Eltern sprechen?

CK: Deutsch.

HT: Welche Sprache sprechen die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?

CK: Deutsch.

HT: Und mit Familienfreunden und Verwandten, welche Sprache sprechen Sie?

CK: Deutsch.

HT: So jetzt zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

CK: Ja

HT: Ja und wie bewerten Sie diese Mehrsprachigkeit?

(...)

CK: Oh das ist gut, das ist für mich reiner Gewinn, es gefällt mir sehr viel, dass ich all diese Sprachen sprechen kann.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

CK: Englisch.

HT: Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

CK: Englisch.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

CK: Englisch.

HT: Und beim Schreiben?

CK: Englisch.

HT: Also jetzt zum Spracherziehen, welche Sprache bringen Sie Ihren Kindern bei?

CK: Wie gesagt, wir reden in Deutsch, aber ich versuche ihnen Englisch beizubringen.

HT: Was machen Sie besonders um den Kindern diese Sprache beizubringen?

CK: Ich versuche mal, dass sie Englischbücher lesen und dass sie auch englische Filme gucken (undeutlich) wir haben auch englische Serien aus England gekauft und die gucken das manchmal hum was noch (undeutlich) wir versuchen zusammen Englisch zu sprechen, aber sie setzen sich immer durch mit Deutsch, wir machen nicht sehr viel, wir denken sie werden das in der Schule lernen.

HT: Wissen , ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

CK: Ja.

HT: Welche Sprache ?

CK: Deutsch.

HT: Kommt es vor, dass Sie eine Sprache verweigern? Dass Sie einfach eine Sprache nicht sprechen wollen?

CK: Nicht, dass sie nicht wollen, sondern, weil sie vielleicht nicht können d.h. sie versuchen etwas in Englisch zu sagen, dann geht er auch und sagt es auf Deutsch.

HT: Wir werden dieses Interview abschließen mit einigen Sozialdaten, wann und wo sind Sie geboren?

CK: November 1973 in Kumba, Kamerun.

HT: Seit wann leben Sie hier in Deutschland?

CK: Seit 1998 d.h. 13 Jahre

HT: Was haben Sie als Abschluss?

CK: Diplom

HT: In welchem Fachbereich?

CK: Information- und Kommunikationstechnik

HT: Was sind Sie also von Beruf?

CK: Ingenieur in IT.

HT: So ich bedanke mich.

CK: Danke schön.

Interview 18

Teilnehmer:	MU
Alter:	39
Beruf:	Arzt
Erstsprache(n):	Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von MU
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	16. August 2011

HT: Also lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage: In Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprachen haben Sie gelernt?

MU: Hauptsächlich Englisch.

HT: Welche weiteren Sprachen haben Sie gelernt?

MU: Hum meine Muttersprache d.h. Kidjom, weil mein Vater kommt aus Babangki und meine Mutter kommt Mungaka, aber die zwei Sprachen, die waren im Hintergrund, die Hauptsprache war Englisch, und dann diese zwei Sprachen Pidgin- Englisch habe ich auf der Straße gelernt so zu sagen und Französisch nur in der Schule.

HT: Und hier in Deutschland, im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

MU: Ich glaube 50 Prozent Englisch 50 Prozent Deutsch.

HT: Was ist die Hauptsprache von den beiden? Was ist die dominierende Sprache?

MU: Ich würde sagen eher mehr Deutsch, weil wir haben so geteilt, dass ich Deutsch spreche und meine Frau Englisch mit den Kindern am Anfang aber hauptsächlich mehr Deutsch.

HT: Und mit Ihrer Frau, welche Sprache sprechen Sie?

MU: Zu 95% Pidgin.

HT: Und mit den Kindern, wir haben das schon vorweggenommen, mit den Kindern, welche Sprache wird gebraucht?

MU: Ja 65 Prozent Deutsch.

HT: Und 40 Prozent Englisch?

MU: Hum

HT: Standard Englisch

MU: hum hum

HT: Kommt es vor, dass Sie ein Ihrer Sprache als Geheimsprache verwenden, ich meine Sie sprechen eine Sprache um etwas geheim zu halten.

MU: Ja eigentlich nicht die Kindern die verstehen so wie so kein Pidgin-English.

HT: Das ist nicht nur im Rahmen der Familie.

MU: Nein.

HT: Ja kommt es vor, dass sie Sprachen mischen?

MU: Ja es kommt häufig vor, dass ich Deutsch und Englisch mische.

HT: Mit wem sprechen Sie Pidgin-English hier in Deutschland?

MU: Ich habe viele Bekannte, mit einigen Bekannten, die meisten Freunden, die ich schon lange kenne sprechen wir hauptsächlich nur Pidgin.

HT. Und Englisch?

MU: und Englisch genau

HT: Und Französisch?

MU: Französisch Mit den Leute, die Frankophon sind, die ich kenne, da versuche ich französisch zu sprechen.

HT: Und die Kamerunische Sprache, eine Ihrer kamerunischen Sprache

MU: Keine.

HT: Sie Sprechen kein Mungaka?

MU: Es gibt keine, mit dem ich das sprechen kann vielleicht, wenn ich nach Hause anrufe.

HT: In welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

MU: Deutsch, hauptsächlich Deutsch.

HT: Für Bücher ?

MU: Meistens Deutsch.

HT: Für Musik, in welcher Sprache hören Sie Musik?

MU: Es gibt keine bestimmte Sprache.

HT: Im Internet, in welcher Sprache surfen Sie?

MU: Ich glaube Englisch und Deutsch hauptsächlich

HT: und beim Emails Schreiben?

MU: Offizielle Sache Deutsch, unter Freunden Englisch

HT: Für Notizen, in welcher Sprache machen Sie Notizen?

MU: Gemischt Englisch und Deutsch.

HT: Und in Träumen, wenn Sie schlafen in der Nacht , welche Sprache wird gebraucht?

MU: ja das ist schwierig, ich glaube Englisch und Deutsch.

HT: Für Rechnen und Zählen, welche Sprache wird gebraucht?

MU: Deutsch.

HT: Für Fluchen, wenn Sie einfach böse sind ...

MU: ich glaube mehr Deutsch.

HT: Und die Kinder, welche Sprache sprechen Sie untereinander?

MU: Deutsch.

HT: Und mit Familienfreunden und Verwandten, welche Sprache sprechen Sie?

MU: Die Kinder, die Freunden, die sie wissen, dass sie Deutsch sprechen, sprechen Sie mit ihnen Deutsch, aber wenn die Verwandten zu Besuch sind meine Tante oder meine Mutter dann sprechen Sie Englisch, oder mit meiner Kusine, die nicht in Deutschland wohnt.

HT: Mit Familienfreunden und Verwandten sprechen die Kinder Englisch...

MU: Sie sprechen Deutsch, hum Englisch, die Kinder die wissen schon, wenn jemand nicht deutsch spricht, dann sprechen sie Englisch mit dem, oder wir sagen mal der eine der spricht kein Deutsch, dann versuchen sie mit dem Englisch zu sprechen.

HT. Jetzt kommen wir zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person? Also als eine Person , der mehrere Sprachen sprechen kann?

MU: Ja.

HT: Und wie bewerten Sie diese Mehrsprachigkeit? Was ist ihre Einstellung dazu?

MU: Mit Bewertung, das ist ein gute Sache.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

MU: Inzwischen glaube ich mehr Deutsch.

HT: Und welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

MU: kann man nicht sagen, ich würde sagen je länger ich hier in Deutschland bin, desto wird Deutsch die Hauptsprache für mich.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

MU: Ich würde sagen Deutsch mehr als Englisch pidgin

HT: Pidgin ?

MU: Ja Pidgin Englisch

HT: Und welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie schreiben?

MU: Englisch.

HT: Jetzt zum Spracherziehung, welche Sprache bringen Sie ihren Kindern bei?

MU: beide Deutsch und Englisch

HT: Und wie machen Sie das, wie sorgen Sie dafür, dass die Kinder Englisch erwerben?

MU: Ehrlich gesagt nur beim Sprechen, wir haben viele Verwandten, die häufig da sind und wir und wir sorgen immer dafür oder wenn wir verreisen alle meine Kusine, sie sprechen kein Deutsch sie sprechen nur Englisch, wir versuchen mehr Zeit mit Ihnen zu verbringen, damit auch die Kinder. Wie gesagt haben wir geteilt, dass meine Frau nur Englisch spricht und ich nur Deutsch mit den Kindern, weil jetzt meine große Tochter die ist jetzt in die Schule und wird ad so wie so Deutsch lernen. Wir haben gesagt gut die wenig Zeit, die wir haben nach der Schule, dann sprechen wir in dieser Zeit Englisch.

HT: Beschränken Sie sich nur darauf mit ihnen Englisch zu sprechen oder gibt es andere Fördermöglichkeiten?

MU: Im Moment bin der Meinung, dass wir mit ihnen nur sprechen, dann wird das klappen. So sie sprechen, Bücher ja Bücher kaufen wir deutsche Bücher, englische Geschichtsbücher sonst keine andere.

HT: Haben die Kinder Zugang zu englischsprachigen Medien?

MU: Filme , englische Kinderfilme englisch Kindersendungen nicht nur auf Deutsch auf beide.

HT: Wie oft nutzen sie das? Wie oft nutzen die Kinder diese englischsprachigen Filme?

MU: Häufig sagen wir mal im Vergleich zu dem deutschen 40 Prozent.

HT: 40 60 Prozent

MU: Genau.

HT: Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

MU: Deutsch.

HT: Verweigern Sie eine Sprache?

MU: Nein.

HT: Wir werden dieses Interview abschließen mit einigen Fragen zu Sozialdaten, wann und wo sind Sie geboren?

MU: In Kamerun Bamenda zwei und siebenzig.

HT: Wie lange leben Sie schon hier in Deutschland?

MU: 19 Jahre

HT: Was haben Sie als Abschluss?

MU: Diplom-Mediziner

HT: Was sind Sie also von Beruf?

MU: Arzt

HT: Welche Art von Arzt?

MU: Innere Medizin

HT: Ich bedanke mich.

Interview 19

Teilnehmer:	(NK)
Alter:	32
Beruf:	Ingenieur
Erstsprache(n):	Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von (NK)
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	16. März 2011

HT: Lass uns dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, die lautet in Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprachen haben Sie zuerst gelernt und welche später?

NK: Gelernt habe ich immer eigentlich Englisch, in meiner Kindheit es wurde andere Sprachen gesprochen zum Beispiel Pidgin und ab und zu mal also meine Eltern die beiden kommen aus zwei Regionen deswegen haben die beiden andere Sprachen gesprochen also wir leben wie viele Familien in Kamerun in großen Familien deswegen haben wir mit Cousin, Onkel Tante andere Sprachen gesprochen. Hauptsächlich Englisch und später Französisch.

HT: Wie heißt die Sprache deiner Eltern?

NK: Mein Vater Kommt aus Nkwen und die Sprache heißt Meda Nguemba und meine Mutter kommt aus Osing das ist in Südwest und die Sprache heißt Edjagam.

HT: Das in ihrer Kindheit haben die Eltern diese beiden Sprachen gesprochen.

NK: Eigentlich nicht, weil ich kann diese beiden Sprachen nicht meine Eltern sprechen andere Sprachen deswegen unter sich haben sie nicht diese Sprachen gesprochen, deswegen kann ich diese Sprache nicht ich kenne ein paar Begriffe, ein paar Worte, aber ich kann diese Sprache nicht wirklich. Also ich kann nicht sagen, ich kenne diese Sprachen.

HT: Sie können also Englisch

NK: Und Pidgin in der Kindheit zumindest.

HT: Und hier in Deutschland im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

NK: Wir sprechen hauptsächlich Englisch zuhause ab und zu sprechen wir Pidgin, wenn wir unter uns sind und mit den Kindern sprechen wir Englisch,

HT: Und Was ist die Paarsprache, ich meine unter Ihnen und ihrer Frau welche Sprache wird gebraucht?

NK: Pidgin, Hauptsächlich Pidgin

- HT:** Welche Sprache sprechen Sie mit den Kindern?
- NK:** Englisch.
- HT:** Und warum sprechen Sie mit den Kindern Englisch statt Pidgin?
- NK:** Es geht darum, dass die Kinder irgendwann mal zur Schule gehen müssen, und Pidgin-English ist keine Sprache, die in irgendeine Schule in der Welt unterrichtet wird, auf dem Unterricht stattfinden werden, wir haben in Gegensatz, wir haben nichts dagegen, wenn unser Kind Pidgin Englisch spricht, es nur darum, dass die dann Englisch und dann später Deutsch sprechen sollen also eine Sprache sprechen, in dem die auch ein Schule besuchen können. Wir haben auch vor irgendwann mal nach Kamerun, früher oder später es kann sein, dass wir nach Kamerun gehen, wenn die Kinder noch jung sind, und dann können sie dort in Kamerun in die Schule eingefangen werden, deswegen ist es auch wichtig, dass sie die englische Sprache beherrschen.
- HT:** Ok, und auf welche Sprache beantwortet das Kind?
- NK:** Das Kind kann noch nicht sprechen.
- HT:** Und im Allgemeinen mit wem sprechen Sie Pidgin-English?
- NK:** Also mit meinen Freunden ja so nur mit meinen Freunden.
- HT:** Und Englisch, Englisch?
- NK:** Englisch spreche mit ein paar Freunden, die entweder aus dem französischen Teil von Kamerun kommen, die vielleicht kein Pidgin können, ich spreche mit ihnen entweder Englisch oder Französisch je nachdem wer besser ist in welcher Sprache. Wenn jemanden aus dem Französischen Teil kommt, der vielleicht englisch besser sprechen kann als ich Französisch, dann sprechen wir Englisch, wenn er kein Englisch kann, dann sprechen wir Französisch.
- HT:** Mit wem sprechen sie Französisch?
- NK:** Ja wie gesagt, das ist also ich habe sehr viel Mannschaftskameraden von Fußball, die auch nur Französisch sprechen, deswegen sprechen wir auch oft Französisch.
- HT:** Ja und in welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?
- NK:** Deutsch.
- HT:** Und für Bücher, welche Sprache für Bücher?
- NK:** Bücher entweder Englisch oder Deutsch.
- HT:** Welche Sprache für Musik?
- NK:** Englisch.
- HT:** Im Internet in welcher Sprache surfen Sie?
- NK:** Ich surfe sowohl auf Deutsch als auch in Englisch.
- HT:** Beim Email Schreiben welche Sprache?

- NK:** Also privat Englisch hauptsächlich , beruflich Deutsch.
- HT:** In welcher Sprache machen Sie Notizen?
- NK:** Englisch ist aber, es ist eine schwierige Frage, ich mache Notizen hauptsächlich auf Deutsch, aber es geht darum, dass ich Notizen hauptsächlich im beruflichen Leben mache ich würde sagen 90% auf Englisch 10 % auf Deutsch.
- HT:** Und für Träumen, wenn sie schlafen und träumen, welche Sprache wird gebraucht?
- NK:** ja das weiß ich nicht, je nach dem, was man träumt(undeutlich) wenn ich träume, das ich auf dem Fußballplatz bin und bin mit meinen Freunden, dann sprechen wir Englisch oder Französisch, wenn ich von der Arbeit träume das ist natürlich Deutsch, ich habe mich nicht so richtig auseinandergesetzt.
- HT:** Und für Rechnen und Zählen?
- NK:** Zählen ich denke immer auf Englisch rechnen ich denke da gibt keine Sprache (undeutlich)ich denke beide, ich mache beide, ich weiß nicht zu welchem Anteil Englisch und zu welchem Anteil Deutsch.
- HT:** Für fluchen
- NK:** (Lacht) ich denke Deutsch
- HT:** Kommt es vor dass Sie mehrere Sprachen mischen?
- NK:** Ja
- HT:** Welche Sprachen bitte?
- NK:** Wenn ich Deutsch spreche, dann spreche ich nur Deutsch, wenn ich Englisch spreche kann es sein, dass ich ein paar deutsche Worte benutze, wenn ich Pidgin sprechen dann mische ich alles.
- HT:** Welche Sprache möchte Sie, dass ihre Kinder erwerben?
- NK:** Ja es ist uns egal welche Sprache die Kinder lernen, solange sie eine Sprache gut können ,die sie bei dem Unterricht helfen kann, es ist uns wichtig ,dass sie sowohl , als auch Englisch können, die Kinder haben die deutsche Staatsangehörigkeit und es ist auch wichtig dass, sie diese Sprache können und zweitens für Englisch ist es wichtig , weil wenn wir zurück nach Kamerun sind und die dann in die Schule gehen dann können sie in die Schule gehen und mit den Großeltern und anderen kommunizieren können.
- HT:** Ok, jetzt zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?
- NK:** Ja auf jedenfalls.
- HT:** Und wie bewerten Sie die Mehrsprachigkeit?
- NK:** Ja wie würde ich also bewerten?
- HT:** Ja wie finden Sie das, die Tatsache, dass Sie mehrere Sprachen können.

NK: Ja ich finde das gut, ich finde das sehr hilfreich.

HT: Welche Sprache sprechen sie am liebsten?

NK: Am liebsten spreche ich Pidgin

HT: Und welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

NK: Pidgin.

HT: Und welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn sie sprechen?

NK: Pidgin.

HT: und beim Schreiben?

NK: Beim Schreiben Englisch

HT: haben Ihren Kinder Zugang zu englischsprachigen Medien?

NK: ich verstehe ich nicht was sie unter englischsprachige Medien meinen?

HT: Ich meine haben die Kinder Zugang zu englischsprachigen Fernsehprogrammen, Büchern auf Englisch?

NK: Die Bücher, die haben so viele Bücher auf Englisch, also wir legen viel Wert auf Englisch, weil wir wissen, dass, wenn die Kinder in Kindergarten gehen, werden sie sehr gutes Deutsch lernen, die Eltern, die sprechen keine 100% gutes Deutsch, und deswegen ist uns es nicht sinnvoll, dass wir dieses falsches Deutsch den Kindern beibringen, deswegen können wir nur das beibringen, was wir richtig können und das ist Englisch, deswegen legen wir viel Wert auf Englisch sowohl auf Bücher oder so, die gucken Fernsehen auf Deutsch oder so.

HT: Lass uns dieses Interviews abschließen mit einigen Sozialdaten, wann und wo sind sie geboren?

NK: In Kamerun, in Limbé

NK: In welchem Jahr?

NK: 1979

HT: Und wie lang leben Sie schon hier in Deutschland?

NK: 12 Jahre.

HT: Und was haben Sie als Abschluss?

NK: Ich habe jetzt einen Masterabschluss.

HT: Was sind Sie von Beruf?

NK: Ich bin Ingenieur.

HT: In welchem Bereich?

NK: Im Bereich Nanopartikel.

HT: Ich bedanke mich.

NK: Ich auch.

Interview 20

Teilnehmer:	(ADW)
Alter:	28
Beruf:	Auszubildende Krankenschwester
Erstsprache(n):	Pidgin-English, Englisch
Aufnahmeort:	Wohnung von (ADW)
Interview und Transkription:	Hervé Tamko
Aufnahmedatum:	1. Sept. 2011

HT: Wir werden dieses Interview anfangen mit der ersten Frage, die lautet, das ist für Sie persönlich in Ihrer eigenen Kindheit, welche Sprachen haben Sie gelernt?

ADW: Englisch

HT: Nur Englisch?

ADW: In der Schule habe ich auch Französisch gelernt, aber ich habe es vergessen.

HT: Haben Sie keine kamerunische Sprache gelernt?

ADW: Ja wir haben das, aber ich kann das nicht sprechen, Dialekt.

HT: Wie heißt das?

ADW: Meine Mutter kommt aus Bamougo und mein Papa aus Bafut.

HT: Und Pidgin-english?

ADW: Englisch?

HT: Pidgin-English.

ADW: Ja ich kann Pidgin-English sprechen

HT: Wie haben Sie das gelernt?

ADW: Ja so wenn Kinder zusammen spielen oder so , bei uns zuhause sprechen wie kein Pidgin - Englisch, nur Englisch, aber wenn wie mit Kinder unterwegs sind , dann sprechen wir Pidgin - englisch.

HT: Und hier in Deutschland im Rahmen Ihrer Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

ADW: Hier in

HT: Hier in Deutschland, im Rahmen der Familie, ich meine die ganze Familie, welche Sprache wird als Hauptsprache gebraucht?

ADW: Hauptsprache?

HT: Ja

ADW: Englisch.

HT: mit ihren Mann, was ist die Hauptsprache?

ADW: Englisch.

HT: Standard Englisch oder Pidgin English?

ADW: Standard Englisch?

HT: Welche Sprache sprechen Sie mit den Kindern?

ADW: Die Kinder, ich spreche Englisch, Deutsch, manchmal sie verstehen etwas nicht , wenn sowas in Englisch rede, weil vorher konnten kein Englisch, dann sind wir nach Afrika geflogen und dann haben sie gelernt und dann jetzt sie Können Englisch, aber sie verstehen das aber sie verstehen nicht alle Wörter, man muss manchmal ins Deutsch übersetzen.

HT: Also sie meinen die Kinder Deutsch eher als Englisch sprechen.

ADW: Sie sprechen mehr Deutsch als Englisch.

HT: Kommt es vor, dass sie eine ihre Sprache als Geheimsprache verwenden, ich meine Sie sprechen eine Sprache, um etwas geheim zu halten.

ADW: Etwas geheim?

HT: Sie wechseln in eine Sprache um etwas geheim zu halten.

ADW: Ich kann nur Englisch und Deutsch, und Französisch kann ich nicht um Pidgin-English so diese drei hein?

HT: In welcher Sprache lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

ADW: Ich lese alle, Englisch und Deutsch

HT: Und für Bücher?

ADW: Bücher also mehr Deutsche Bücher , weil hier gibt es nicht so viel englische Bücher.

HT: In welcher Sprache hören Sie Musik?

ADW: Musik?

HT: Ja

ADW: Beide, Englisch, Deutsch

HT: Im Internet...

ADW: Englisch

HT: Beim E-mailschreiben

ADW: Ja das hängt davon, an wem ich Email schreibe, wenn ich meine englische Freunde schreibt , dann schreibe ich auf Englisch, aber deutsche Freunde muss ich auf Deutsch schreiben.

HT: Und für Notizen, in welcher Sprache machen Sie Notizen?

ADW: Zu Hause?

HT: Im Allgemeinen

ADW: Zu Hause mache ich englische Notizen aber in der Schule mache ich deutsche Notizen.

HT: Für Rechnen und Zählen welche Sprachen werden überhaupt gebraucht?

ADW: Hier ?

HT: Für Rechnen und Zählen, was kommt spontan?

ADW: Ja Englisch.

HT: Für Fluchen, Sie sind zum Beispiel böse...

ADW: Englisch.

HT: Kommt es vor, dass Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen sprechen?

ADW: Ich mische immer Englisch und Deutsch.

HT: Und die Kinder untereinander, welche Sprache wird gebraucht?

ADW: Englisch, äh Deutsch.

HT: Und mit den Eltern, wenn die Kinder mit euch Eltern sprechen wollen, welche Sprache wählen Sie aus?

ADW: Ich rede Englisch, aber die Kinder mit mir reden wollen, sie reden am meisten Deutsch.

HT: Welche Sprache die Kinder mit anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland verwenden?

ADW: Deutsch.

HT: Und mit Familienfreunden und Verwandten?

ADW: Deutsch auch.

HT: Und zum Sprachempfinden, fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

ADW: eine Mehrsprachige?

HT: Ich meine Sie Können Englisch, Deutsch und auch Pidgin Englisch das sind schon drei Sprachen, darunter verstehe ich eine mehrsprachige Person, also fühlen Sie sich als eine mehrsprachige Person?

ADW: Ja wenn so ist, dann ja.

HT: Also, wie bewerten sie diese Mehrsprachigkeit, die Tatsache, dass sie mehrere Sprachen sprechen können?

ADW: Ich finde das gut.

HT: Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

ADW: Englisch.

HT: Welche Sprache gefällt ihnen am besten?

ADW: Am besten Englisch.

HT: Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen?

ADW: Englisch.

HT: Und beim Schreiben?

ADW: Beim Schreiben?

HT: Hum.

ADW: Auch Englisch.

HT: Ok Jetzt zum Spracherziehen, welche Sprache bringen Sie ihren Kindern bei?

ADW: ich bringe meinen Kindern Englisch bei, weil ich weiß, dass sie Deutsch in der Schule so wie so in der Schule lernen werden, mehr als Englisch, hein.

HT: Ok was machen Sie besonders, um den Kindern diese Sprache beizubringen, was machen Sie besonders, wie?

ADW: Was mache ich? Ich mache Sätze , damit sie das nachahmen kann, damit sie das wissen, sie fragen mich immer , wie heißt das übersetzen so, aber mit Grammatik oder so habe ich nicht angefangen.

HT: Gibt es so andere Methoden, andere Strategien andere Fördermöglichkeiten, um den Kindern diese Sprache beizubringen? Sie spreche nur mit ihnen, gibt es andere Methoden, Strategien?

ADW: hum

HT: Sie beschränken sich darauf mit ihnen regelmäßig Englisch zu sprechen.

ADW: Ja.

HT: Haben die Kinder Zugang zu Englischsprachigen Medien?

ADW: Nein.

HT: Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

ADW: Nein, ich weiß nicht.

HT: Verweigern eine Sprache?

ADW: Ne.

HT: Wir werden dieses Interview abschließen mit einige Frage zu Sozialdaten, wann und wo sind Sie geboren?

ADW: Ich bin in Kamerun geboren

HT: Im welchen Jahr?

ADW: 1983

HT: Seit wann leben Sie schon hier in Deutschland?

ADW: Seit 8 Jahren.

HT: Und was haben Sie als Abschluss?

ADW: In Kamerun bin ich bis wie heißt das, Advanced level, dann bin ich hier gekommen ich habe das hier Deutschland nachgeholt, weil ich wollte hier Ausbildung als Krankenschwester machen und das habe ich nachgeholt damit es schneller gehen kann.

HT: Was sind sie also von Beruf?

ADW: Krankenschwester noch nicht abgeschlossen.

HT: Sie sind also eine auszubildende Krankenschwester.

ADW: Ja.

HT: Ok ich bedanke mich.

Transkript KF12

HT: Ja was steht auf den Bildern?

KF12: Auf Deutsch?

HT: Ja jetzt auf Deutsch

KF12: Die bauen ein Schlitten und die fahren Schlitten und die fallen auf dem Boden tragen das Holz und bauen ein Vogelschlittenhaus und die Vögel sind da drin.

HT: Auf Englisch

KF12: They are building a sleigh they are driving the sleigh and are falling on the floor and are caring the wood and building a bird and the bird are living in it.

HT: They are building?

KF12: A birdhouse.

HT: Ok thank you

Transkript KF14

KF14: kann ich schon anfangen?

HT: ja du kannst schon anfangen

KF14: es war einmal ein Mann mit sein Kind, es hatte geschneit und die wollten einen Schlitten bauen und dann haben sie einen Schlitten gebaut und dann sind sie losgefahren, als sie dann losgefahren sind als sie dann losgefahren sind, dann ist der Schlitten kaputt gegangen und die Teile sind zerbrochen und die und der Papa und das Kind sind runtergefallen und danach haben sie die Teile genommen, sind sie weggegangen und haben etwas Neues gebaut, ein Vogelhaus und dann haben sie das draußen hingestellt dann haben sie im Haus gegangen da haben sie Vogelfutter reingetan und dann sind die Vögel gekommen und haben das gegessen.

HT: Schön gut getan est que tu peux maintenant raconter tout ce que tu viens de la maintenant en francais? Essaie de dire cela en français. Allez vas y qu'est ce que tu ne sais pas dire en francais? Schlitten ? On appelle cela en français que le traîneau

KF14: il etait un papa et un petit et le papa il a

HT: Tu cherches quel mot?

KF14: Schlitten

HT: Un traîneau, le traîneau

KF14: il a fait un traîneau, ils sont partis avec le traîneau le traîneau est gâté, ils ont pris c'est gâté ils sont fait l'autre traîneau ils sont mis ca là bas il a donné à manger Vogelfuter, on dit ca comment Vogelfutter quelque chose à manger

HT: Aux oiseaux.

KF14: Aux oiseaux ils sont partis à la maison les oiseaux sont venus ils ont mangé ca ils sont partis.

HT: Tu peux encore répéter ca en Francais?

KF14: il était un papa et son petit fils ils sont fait un traîneau ils sont partis avec le traîneau et le traîneau s'est gâté (undeutlich) ils ont encore fait un traîneau ils sont mis ca dehors ils sont partis dedans on dit ca comment?

HT: maison pour oiseaux

KF14: Maison pour oiseaux sont venus ils ont mangé la nourriture que papa et son fils mis là bas ils sont donc partis.

Trankript K1F16

HT: Ja

K1F16: der Mann (undeutlich) ein Schlitten (undeutlich) der kaputt geworden dann mach er ein Vogelhaus.

HT: Ist es alle kannst du noch einmal erzählen, du gehst Bild per Bild vor

K1F16: Der Mann repariert (zögert) Schlitten für das Kind, dann (undeutlich) und dann ist es kaputt geworden(undeutlich) und dann mach er ein Vogelhaus.

HT: Can you now say it in English?

K1F16: (Schweigt)

Transkript KF4

- KF4: Die bauen und dann sind sie mit dem Schlitten fertig. Und geht es wieder kaputt und dann geht der Opa ohne den weg und damit der traurig und dann macht er ein Vogelhaus und dann sind sie wieder zusammen und dann kommt viele Vögel darein.
- HT: Wauh, kannst du nochmals erzählen?
- KF4: Nochmal?
- HT: Ja nochmals
- KF4: Okay, die bauen, die fahren damit das geht kaputt, der Opa geht weg ohne ihn der ist traurig und dann bauen die ein Vogelhaus und dann gehen alle Vogel darein.
- HT: La tu cours hein, tu vas vraiment vite, alors tu peux raconter tout ca en Français?
- KF4: Ils hum fabriquent
- HT : Finger weg von dem Mund
- KF4: Quoi?
- HT: Finger weg vom Mund.
- KF4: Ils fabriquent hum was nennt man rutschen auf Deutsch rutschen?
- HT: le traîneau
- KF4: Quoi?
- HT : Le traîneau
- KF4 : le traîneau, ca se gâte, le père part, il part avec lui et (schweigt)
- HT : Et puis après ?
- KF4 : Le père part et (zögert) le petit garçon et après (schweigt)
- HT : le père part et puis après ?
- KF4 : je ne sais pas il part weiß ich nicht
- HT : la maison des oiseaux
- KF4 : La maison des oiseaux et après c'est fini la maison des oiseaux.
- HT : Peux tu encore recommencer ?
- KF4: Pourquoi deux fois ?
- HT : Toujours deux fois pour que tu aies la chance de dire encore mieux. Recommence.
- KF4: Okay, ils fabriquent und dann rutschen die (schweigt)
- HT: Et ensuite?

KF4: Quoi?

HT : Continue

KF4 : Et après ça se gâte et après le papa il répare et après il fait un truc de l'oiseau et après les oiseaux part dans la maison.

Transkript KF18

HT: Los

KF18: Ersten anfangen bauen sie Schlitten und beim zweiten Bild fahren sie damit und im dritten Bild fallen sie runter kaputt gegangen zum vierten holen sie noch Holz und zum fünften bauen sie jetzt ein Vogelhaus und sechs die Vogel, die Vögel die sind da drin.

HT: Wauh schön kannst du nochmals erzählen? Und ganz ruhig nicht so schnell.

KF18: Erste Bild sie bauen einen Schlitten zweit Bild die fahren damit (unhörbar)

HT: Deutlicher, deutlicher

KF18: Erste Bild sie bauen einen Schlitten zweite Bild sie fahren damit dritte Bild das Schlitten ist kaputt gegangen das vierte sie holen Holz das dritte, das fünfte sie bauen damit ein Vogelnest und das sechste die Vögel die sind da drin.

HT: wuah cool du hast gut gemacht well done can say it now in english?

KF18: Kann ich nicht

HT: warum

KF18: Also ich weiß in English wie Vogelnest, Schlitten und Holz bedeutet

HT: Schlitten ist sleigh, Schlitten ist sleigh, Vogelnest birdhouse hum na los erzähl mal

KF18: Und Holz?

HT: Wood let's go just try du kann es , du schaffst es sag was

KF18: Ich kann das wirklich nicht.

Transkript KF11

HT: Da haben wir eine Reihe von Bilder, Bild ein, Bild zwei, Bild drei, Bild vier, Bild fünf und Bild sechs. Das Ganze bildet eine Geschichte, kannst du mir erzählen, was da passiert?

KF11: Er baut ein ein Schlitten (undeutlich) und dann fallen die runter und dann haben die eine andere (undeutlich) dann bauen sie eine Nestschlitten dann bauen sie eine Nest für die Vögel und dann sind sie sind sie froh.

HT: Ja kannst du nochmals sagen, ja nochmals kannst du nochmals erzählen?

KF11: Die bauen Schli eine Schlitten, dann fährt der Junge mit seinem Papa Schlitten auf dem Schnee dann fallen sie runter auf der Berg und dann es ist kaputt dann haben sie eine andere Idee dann bauen sie ein Haus für die Vögel dann sind sie froh zu Hause

HT: Tu peux alors raconter cela en Français?

KF11: Il y a un garçon avec son papa après il arrange un je ne connais pas comment ca s'appelle

HT: un traîneau

KF11 : Un traîneau après ils conduit avec le traîneau après ils tombent ils ont une autre idée après ils arrangent ähm la maison pour les oiseaux après ils sont ils sont bien.

Transkript KF5

KF5: Einmal hatten der Vater und das Kind ein Schlitten gebaut. Dann hatten sie es ausprobiert. Und dann sind sie runtergefallen vom Schlitten und dann haben sie alle Teile davon aufgehoben und haben daraus ein Vogelhaus gemacht. Und dann haben sie aufgestellt und dann sind viele Vögel reingegangen.

HT: Now can tell the same story in English?

KF5: One time they were building something and then they were trying it and then they fell down from it, so they picked up everything and then they wanted to build a bird house and the many birds came in and wanted to eat.

HT: Da ist eine Reihe von Bildern, Das Ganze bildet eine Geschichte. Du sollst mir erzählen, was da passiert.

K2F16: Also auf dem Bild ein da ist ein Mann darauf, der repariert, wie heißt noch mal ein öh ein Schlitten ein Schlitten von dem Sohn und dann sind sie auf den Hügel runterfahren und der Schlitten ist kaputt gegangen und dann wollen die es reparieren dann haben die daraus ein Vogelhaus gemacht

HT: Kannst du das nochmals erzählen?

K2F16: Wie bitte?

HT: kannst du nochmals erzählen?

K2F16: Der das Mann hat ein Schlitten repariert und sie sind am Hügel runtergefahren dann ist der Schlitten kaputt gegangen sie wollen das reparieren und daraus ist ein Vogelhaus entstanden da haben sie der Vogelhaus vor der Haustür.

HT: Can you now tell this story in English?

K2F16: In English?

HT: Yes

K2F16: oh! There was a man and his son and they want to fix the öh

HT: the sleigh Schlitten ist sleigh auf Englisch.

K2F16: The want fix the sleigh then they öh öh , wie heißt noch mal runterfahren?

HT: go down.

K2F16: they go down with the sleigh then the sleigh fall the they want to fix the sleigh the and they make of the sleigh a birdhouse.

HT: Du bist daran

K2F17: Hier ist eine Kind und sein Vater die bauen einen Schlitten hier rutschen sie sich vom Schlitten und dann geht der und dann fallen sie am Boden und der Schlitten geht kaputt hier nehmen sie die kaputten Teile mit und bauen was anderes und haben eine Vogelnetz gebaut, wo Vögel jetzt reingehen.

HT: Kannst du das noch einmal erzählen, wiederholen

K2F17: Auf Deutsch?

HT: Ja wiederholen

K2F17: Das ist ein Mann ein Papa mit seinem Sohn die bauen einen Schlitten mit einem Hammer und einer Säge dann rutschen sie mit dem Schlitten dann fallen die mit dem Schlitten auf dem Boden und dann geht der Schlitten kaputt dann nehmen sie die kaputten Teile mit und bauen was anderes und wenn sie fertig gebaut haben, haben sie die Vogelnetz gebaut, wo alle Vögel reingehen.

HT: now in Englisch just try just do your best

K2F17: There is a father and his and they are hm (schweigt)

HT: what happens? Which word are you looking for?

K2F17: Bauen

HT: building they are building

K2F17: They are building a äh:

HT: A sleigh

K2F17: the they are rolling with the sleigh they are falling down and spoiling the sleigh, they are taking the spoiled thing of the sleigh then they are building something other and they are finish a birdhouse

HT: noch einmal

K2F17: there are a father and a son they are building a sleigh then they rolling with the sleigh and then they fall down of the sleigh the they spoil the sleigh dann then they are taking the spoiled things of the sleigh build and building something other, and when they are finished , they have built a birdhouse

Trankript KF13

- HT: Ja du kannst anfangen, was passiert auf den Bildern?
- KF13: Da bauen die einen Schlitten mit Hammer und Säge und dann dann fahren die darunter den Schnee und dann geht der Schlitten mit ganz kaputt (undeutlich) und dann bauen die einen Schlittenhaus (undeutlich) und dann sind sie im Haus.
- HT: Kannst du nochmals durch erzählen, damit ich gut verstehe?
- KF13: Da bauen sie einen Schlitten mit Säge und Hammer
- HT: Wer baut?
- KF13: Da bauen ein Mädchen und ein Mann einen Schlitten mit Hammer und Säge und Holz dann rutschen sie den Berg runter auf dem Schnee und dann geht der Schlitten ganz kaputt und die drehen sich dann ist das dann fällt der Mann auf Holz dann haben sie all das Holz getragen und dann gehen sie auf den Schnee und bauen sie so ein Schlittenhaus und das Kind hält so eine Stange und dann sind sie im Haus drin und dann sind die Vo die Vögel gekommen.
- HT: ok vielen Dank kannst du das nochmals erzählen, aber diesmal auf Englisch? Can you try to tell this story in english?
- KF13: Aber ich weiß nicht wie Hammer und Sage auf Englisch heißen.
- HT: Hammer und Säge
- KF13: Ja
- HT: Ich auch das weiß ich nicht
- KF13: darf ich meine Mutter they are building a sleigh with Hammer and
- HT: Saw
- KF13: saw and then they are sliding the snow down the
- HT: Sleigh
- KF13: sleigh is going spoiled and then the man has falling on the and then man has falling and the girl also and then they are carrying ... hum wie heißt Holz auf Englisch?
- HT: Holz? wood
- KF13: Holz wood and then they are building something and then they are in House and then the birds are coming.
- HT: So nochmals auf Englisch
- KF13: Ich habe die Wörter jetzt alle vergessen.
- HT: Ja nochmals ich werde dir die Wörter erklären.
- KF13: A man and a girl they are building a sleigh with a hammer and

HT: And saw

KF13: And a saw, then they are sliding down and then they are falling down on the snow and then they are carrying something and then they are building something and then the birds are coming.

Transkript K1F8

HT: Hier ist eine Folge von Bildern. Das Ganze bildet eine Geschichte, kannst du mir diese Geschichte erzählen?

K1F8: Öh kann ich auch Name erfinden?

HT: Ne ne keinen Name erfinden

K1F8: wie nennt man das denn auf Französisch? Also soll ich das auf Französisch oder auf Deutsche machen?

HT: Zuerst auf Deutsch.

K1F8: Der Vater baut einen Schlitten mit seinem Kind mit seinem Sohn. Und zusammen fahren sie mit dem Schlitten den Schnee entlang und hinterher haben gemerkt, dass es irgendwas gefehlt hat (undeutlich) dann fallen sie runter und der Schlitten wird ein Vogelhaus (undeutlich)

HT: Du gehst richtig ganz schnell kannst du nochmal erzählen?

K1F8: Also der Vater und der Sohn hatten einen Plan und sie wollten einen Schlitten bauen (undeutlich) sind sie mit dem Schlitten gefahren und haben bemerkt, dass irgendwas an dem Schlitten fehlt und haben das weitergebaut dann sind sie unter gefallen und haben sich gedacht vielleicht können wir ein Vogelhaus bauen und haben ein Vogelhaus gebaut die Vögel finden das schön und der Vater und Sohn waren glücklich, weil sie die Vögel retten könnten.

HT: ja jetzt auf Französisch, maintenant en Français ich helfe dir gerne.

K1F8: Wie sagt man Schlitten?

HT: Le traineau

K1F8: Öh le père et son fils voulaient construire un traineau après ils ils sont wie sagt man mit dem Schlitten gefahren ?

HT : Après ils ont conduit le traineau.

K1F8 : ils ont conduit le traineau, mais après cela ils ont remarqué que le traineau n'était pas très bien, qu'il y avait quelque chose qui manquait, donc ils ont reconstruit et après ils sont tombés et ils avaient l'idée une maison pour les oiseaux et les oiseaux ont aimé. A la fin tout le monde était content.

Transkript K2F8

HT: Da steht eine Reihe von Bildern, Bild eins, zwei, drei, vier, fünf und sechs. Das ganze bildet eine Geschichte. Kannst du mir einfach diese Geschichte erzählen?

K2F8: Auf Deutsch oder auf Französisch?

HT: Zuerst auf Deutsch

K2F8: Wie bitte ?

HT: Zuerst auf Deutsch.

K2F8: Da der Junge baut mit seinem Vater der baut gerade einen Schlitten. Dann fahren sie zusammen. Der Schlitten geht auseinander und sie fallen auf dem Boden. Sie nehmen die Teile mit. Aus den Teilen bauen sie ein Baumhaus. Sie haben das Baumhaus aufgestellt es kommen viele Vögel und wohnen darein und sie gucken aus dem Fenster zu wie sich das abläuft.

HT: Maintenant en francais

K2F8: ähm le garçon et son père fait un fait un Schlitten

HT : Ils construisent un traîneau

K2F8 : Quoi ?

HT : un traîneau

K2F8 : un traîneau hum ils roulent avec le traîneau est gaté, ils tombent. Ils prend le reste de ca et ils vont il faisez ils font une maison pour les oiseaux. Les oiseaux entrent là bas dedans et ils regardent.

Transkript KF3

HT: Na los

KF3: Also beim ersten Bild ist ein Junge und sein Vater und die bauen gerade einen Schlitten und beim zweiten Bild sind sie fertig und fahren Schlitten. Bei drittem Bild mach fallen sie aus dem Schlitten und der Schlitten geht kaputt. Bei dem vierten Bild sammeln sie das Holz und gehen nach Haus und versuchen Neues zu bauen. Bei der Nummer fünf bauen sie eine neuen Schlitten einen Vo... ein Vogelhaus bei den sechsten Bild ist der Mann guckt der Vater und der Junge aus dem Fenster und gucken zu wie die was die Vögel machen.

HT: Ok jetzt auf Französisch

KF3: hum sur la première photo il y a un monsieur et un garçon. Il veut...

HT : Ils fabriquent un traineau

KF3 : Ils fabriquent un traineau

HT : traineau un traineau Schlitten ist traineau auf Französisch.

KF3 : Sur le deuxième, sur la deuxième photo son papa et le garçon hum conduit avec le traineau. Sur la troisième photo le traineau se gâte et son papa et la garçon tombent sur la sur la quatrième photo son papa et le garçon prend les choses qui sont gâtées sur la l'autre photo cinquième photo son papa et le garçon fabriquent une maison pour les pigeons et dans le sixième photo son papa et le garçon regardent quoi le pigeon fait.

Transkript K1F20

HT: Da steht eine Reihe von Bildern. all die Bilder bilden eine Geschichte. Kannst du mir einfach diese Geschichte erzählen?

K1F20: Der Schlitten geht kaputt

HT: Vom Bild ein bis Bild sechs

K1F20: (undeutlich) der Schlitten ist kaputt gegangen (undeutlich)

HT: Kannst du nochmals erzählen?

K1F20: Ja

HT: Na los

K1F20: Der Schlitten baut der Vater (undeutlich) der Schlitten geht kaputt dann sägen dann gehen sie nach Hause (undeutlich) und gucken.

HT: Now can you tell it in English? Just try

K1F20: Just try?

HT: Just try to say it in English

K1F20: Kann nicht in English

HT: OK

Transkript K2F20

HT: Da haben wir eine Reihe von Bildern. All die Bilder bilden eine Geschichte. Kannst du mir einfach sagen was da passiert?

K2F20: Da bauen die einen Schlitten.

HT: Ja und dann?

K2F20: Die fahren mit dem Schlitten da bauen sie einen Vogelnest

HT: geht zu Bild 3 geh in Ordnung.

K2F20: Da machen die einen Unfall da machen sie einen Unfall öh

HT: Weiter.

K2F20: Was?

HT: Weiter, weiter

K2F20: Da holen die Holz da bauen die einen Vogelnest und dann kommen die Vogel hierher.

HT: Kannst du nochmals erzählen?

K2F20: Da bauen die einen Schlitten dann fahren die mit dem Schlitten Das Schlitten geht kaputt da holen sie ein Stück Holz bauen die einen Vogelnest und die Vögel kommen.

HT: Can you say it now in English?

K2F20: Oh, ja.

HT: Versuch mal das auf Englisch zu erzählen.

K2F20: Ich weiß nicht, wie Schlitten in Englisch heißt.

HT: Sleig

K2F20: Da bauen die einen Sleig da drive mit dem Sleig have spoiled was heiß das auf English ich weiß nicht wie Holz auf Englisch heißt

HT: Wood

K2F20: Da holen die wood und säge Vogelnest wie heißt das Vogelnest?

HT: Birdhouse

K2F20: they bauen ein birdhouse und da kommen der ich weiß nicht mehr.

Transkript K1F17

HT: Na was steht auf den Bildern?

K1F17: Vater und Kind bauen einen Schlitten. Vater und Kind rutschen. Der Schlitten geht kaputt und Vater und Kind fallen runter.

HT: Ja weiter

K1F17: Die kaputten Sachen nehmen sie weg. Der Vater sägt ein paar Sachen ab. Jetzt sind sie haben sie eine ein Vogelhaus gebaut.

HT: Schön kannst du das nochmals erzählen?

K1F17: Vater und Kind bauen einen Schlitten. Vater und Kind rutschen und der Schlitten geht kaputt. Beide fallen runter. Sie nehmen die kaputten Sachen weg. Vater sägt (undeutlich) ab. Jetzt ist der Vogelhaus fertig.

HT: Ok, vielen Dank. Jetzt auf Englisch, just try do your best. I would help you if you don't find the word , just start

K1F17: (schweigt)

Interviewleitfaden

1. Sprachgebrauch in der Familie

Welche Sprache(n) haben Sie als Muttersprache(n) gelernt? Welche Sprache(n) haben Sie in der Kindheit besonders benutzt? Welche später?

Welche Sprache wird als Hauptsprache in der Familie gebraucht?

Welche Sprache sprechen die Eltern untereinander?

Welche Sprache sprechen Sie zu den Kindern? Und in welcher Sprache beantworten Sie?

Hat diese Sprache mit der Zeit verändert?

In welcher Sprache beantworten die Kinder, wenn die Eltern sie auf Französisch/Englisch/Kamerunisch sprechen?

Wenn die Kinder auf Deutsch beantworten, sprechen Sie auf Deutsch weiter oder sprechen Sie Französisch/Englisch/ Kamerunisch weiter?

Gebrauchen die Eltern eine Sprache als Geheimsprache?

Gibt es Themen, Situation, Orte, wo Sie eher Französisch, Englisch, oder Kamerunisch sprechen? In welcher Sprache:

Lesen Sie Zeitungen und Zeitschriften?

Lesen Sie Bücher?

Hören Sie Musik?

Surfen Sie im Internet, Email schreiben?

Machen Sie Notizen?

Traumen Sie?

Rechnen Sie und zahlen Sie?

Fluchen Sie?

Sprechen Sie eine Mischung aus mehreren Sprachen? Aus welchen Sprachen?

Wünschen Sie, dass die Kinder die Schriftkompetenz in Französisch/ Englisch erwerben?

Wenn ja, was machen Sie um das zu fördern?

Welche Sprache sprechen die Kinder untereinander?

Welche Sprache sprechen die Kinder zu den Eltern?

Welche Sprache sprechen die Kinder mit den anderen kamerunischen Kindern hier in Deutschland?

2. Sprachempfinden

Empfinden sie sich als mehrsprachig?

Empfinden Sie die Mehrsprachigkeit als gut oder schlecht?

Welche Sprache sprechen Sie am liebsten?

Welche Sprache gefällt Ihnen am besten?

Welche Sprache beherrschen Sie am besten, wenn Sie sprechen, schreiben?

3. Zweisprachige Erziehung

Erziehen Sie die Kinder zweisprachig? Wenn nein warum?

Wenn ja , warum?

Welche Maßnahmen haben Sie ergriffen, um den Kindern die beiden Sprachen beizubringen?

Gibt es Fördermöglichkeiten in der Sprache, die die Kinder eventuell schlechter sprechen?

Haben Kinder zu nicht deutschsprachigen Medien (Radio, TV, Zeitschriften)?

Wenn ja, nutzen sie das und wie intensiv?

Wissen Sie, ob die Kinder eine Sprache bevorzugen?

Grammatikalitätstest

I)Deutsch

richtig *falsch*

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Jeden Tag Papa geht zur Arbeit..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. In der Schule lernt Thomas Englisch..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Gestern habe ich zwei Stücke Kuchen gegessen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Mama hat gewaschen meine Klamotten..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Im Supermarkt ist Markus seinen Freund getroffen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Der Junge ist sich die Zähne geputzt..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Er ist lange Zeit im Ausland gewesen..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Der Gast ist pünktlich gekommen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Wenn ich meine Hausaufgabe mache, hilft mich mein Bruder..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Er wäscht seinem Vater das Auto..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Er schreibt dem Freund einem Brief..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Der Arzt antwortet dem Patienten auf seine Frage..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Das Kind geht zur Schule, obwohl er hat keine Lust darauf..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Sie empfiehlt ihm, dass er regelt die Angelegenheit..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Als er in München ankam, besuchte er seinen Freund | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

II) Englisch

true *false*

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. The pencils and paper are on your desk..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. What do you like to do on week-ends?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. My sister is on home today..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Children is playing football..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Peter has not his homework done..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. The child cries when his mother the room leaves..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. He always works very hard..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. She is a athlete..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. I don't know where is my book. I have to look it..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Driving to work in a car is much fast than riding a bicycle..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Yesterday Peter ate a big cake..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. She is always the best of her class..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Children have to obey their parents..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Playing with fire is dangerous..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. When strangers come, the dog barks..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Grammatikalitätstest

I) Deutsch

	<i>richtig</i>	<i>falsch</i>
16. Jeden Tag Papa geht zur Arbeit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. In der Schule lernt Thomas Englisch.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Gestern habe ich zwei Stücke Kuchen gegessen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mama hat gewaschen meine Klamotten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Im Supermarkt ist Markus seinen Freund getroffen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Der Junge ist sich die Zähne geputzt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Er ist lange Zeit im Ausland gewesen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Der Gast ist pünktlich gekommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Wenn ich meine Hausaufgabe mache, hilft mich mein Bruder.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Er wäscht seinem Vater das Auto.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Er schreibt dem Freund einem Brief.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Der Arzt antwortet dem Patienten auf seine Frage.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Das Kind geht zur Schule, obwohl er hat keine Lust darauf.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sie empfiehlt ihm, dass er regelt die Angelegenheit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Als er in München ankam, besuchte er seinen Freund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II) Französisch

	<i>vrai</i>	<i>faux</i>
1) Elle a pris rendez-vous au coiffeur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Elle a toujours fait ce qu'elle a voulu.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) C'est ce dont elle a envie.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Elles s'avaient trompés de chemise.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Je parle souvent en dormant.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Nous sommes rentrés de la campagne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Louis est content parce qu'il le concours réussi a.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Ne mange pas le mangue verte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Le matin Pierre est mangé un gâteau.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Chez le fermier nous avons vu de très beaux chevaux.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) J'ai retrouvé ma montre qui était perdue.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Paul est aussi talentueux que son frère.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Si j'avais eu le temps, je serais allé à la piscine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) C'est un collier auquel je tiens beaucoup.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Jeanne est au marché allée.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lebenslauf

Name: Hervé de Paul,
Tamko Kuate M.A.

Geburtsdatum: 15- 02- 1983

Geburtsort: Kamerun

Anschrift: Buchheimerstr. 9, 51063 Köln -
Mülheim
Tel: 0221-16858435
Handy: 0176-78622737
E-mail : htamko@gmail.com

Schulbildung: 1994 - 2001
Gymnasium Bepanda-
Duala

Hochschulstudium: 2001 - 2003
Universität Duala
Bachelor in Germanistik

2007 - 2008
Universität Jaunde
M.A. in Germanistik

Ab 2009
Promotion in germanistischer
Linguistik in Köln

Berufliche Tätigkeit: 2008 - 2009
Kamerun/
Online-Journalist bei Open-
Solution

2010 -2011
Deutschland/
Berufserlernen Finanzbuchhaltung
mit SAP

Sprachen: Französisch, Englisch, Deutsch

EDV: Word 2007, Excel 2007,
PowerPoint 2007, Publisher 2007.
SAP – FI
Internet