**Katedra germanistiky**

**Filozofická fakulta**

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Barbora Skotnicová

***Sprachliche Interferenzen in der Kommunikation von Kindern mit dem tschechisch-deutschen Hintergrund***

Olomouc 2023 Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Kristýna Solomon, Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní předepsaným způsobem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne …………………….. ……………………

Barbora Skotnicová

**Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Kristýně Solomon, Ph.D., za její rady a odborné poznatky, které mi během psaní této práce poskytla.

Můj velký dík patří také rodinám, které se účastnily tohoto výzkumu a bez jejichž ochoty a pomoci by tato práce nemohla vzniknout.

Zpracování diplomové práce bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA\_FF\_2022\_015).

Inhaltsverzeichnis

[Einführung 7](#_Toc121643359)

[1. Bilingualismus 9](#_Toc121643360)

[1.1. Definition des Bilingualismus 9](#_Toc121643361)

[1.2. Typologie des Bilingualismus 10](#_Toc121643362)

[1.3. Bilinguale Familie 12](#_Toc121643363)

[1.3.1. Strategien der Eltern 14](#_Toc121643364)

[1.4. Kognitive Auswirkungen des Bilingualismus 16](#_Toc121643365)

[1.4.1. Vorteile des Bilingualismus 17](#_Toc121643366)

[1.4.2. Nachteile des Bilingualismus 19](#_Toc121643367)

[2. Sprachentwicklung 21](#_Toc121643368)

[2.1. Gegenwärtige Konzeptionen der Entwicklungspsycholinguistik 21](#_Toc121643369)

[2.2. Ontogenetische Sprachentwicklung 22](#_Toc121643370)

[2.2.1. Vorsprachliche Entwicklungsphase 23](#_Toc121643371)

[2.2.2. Die Phase der eigenen Sprachentwicklung 23](#_Toc121643372)

[2.2.3. Sprachentwicklung in der Schulzeit 24](#_Toc121643373)

[2.3. Sprachebenen und ihre Entwicklung 25](#_Toc121643374)

[2.4. Spezifika der Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern 27](#_Toc121643375)

[3. Linguistische Besonderheiten bei bilingualen Sprechern 30](#_Toc121643376)

[3.1. Interferenz 32](#_Toc121643377)

[3.2. Code-Mixing 33](#_Toc121643378)

[3.3. Code-Switching 34](#_Toc121643379)

[3.4. Sprachentlehnung 36](#_Toc121643380)

[4. Konzeption der Erforschung 39](#_Toc121643381)

[4.1. Fragestellungen 39](#_Toc121643382)

[4.2. Hypothese 40](#_Toc121643383)

[4.3. Methodologie 40](#_Toc121643384)

[5. Praktischer Teil der Erforschung 43](#_Toc121643385)

[5.1. Kontext der einzelnen bilingualen Familien 43](#_Toc121643386)

[Familie 1 44](#_Toc121643387)

[Familie 2 45](#_Toc121643388)

[Familie 3 46](#_Toc121643389)

[Familie 4 48](#_Toc121643390)

[Familie 5 49](#_Toc121643391)

[Familie 6 51](#_Toc121643392)

[Familie 7 52](#_Toc121643393)

[5.1.1. Zusammenfassung 53](#_Toc121643394)

[5.2. Interferenzen in der Kommunikation von bilingualen Kindern 55](#_Toc121643395)

[5.2.1. Lexikalische Interferenzen 56](#_Toc121643396)

[5.2.2. Morphologische Interferenzen 62](#_Toc121643397)

[5.2.3. Syntaktische Interferenzen 64](#_Toc121643398)

[5.2.4. Ergebnisse – Beantwortung der ersten Fragestellung 69](#_Toc121643399)

[5.3. Aktiver Wortschatztest und Sprachdominanz 72](#_Toc121643400)

[5.3.1. Testergebnisse 73](#_Toc121643401)

[5.3.2. Interferenzhäufigkeit 74](#_Toc121643402)

[5.3.3. Ergebnisse – Beantwortung der zweiten Fragestellung 76](#_Toc121643403)

[Schlussfolgerungen 78](#_Toc121643404)

[Resümee 81](#_Toc121643405)

[Literaturverzeichnis 83](#_Toc121643406)

[Quellenverzeichnis 86](#_Toc121643407)

[Anhang 87](#_Toc121643408)

[Anotace 101](#_Toc121643409)

[Abstract 102](#_Toc121643410)

Einführung

Der Bilingualismus und die damit verbundene bilinguale Erziehung sind Phänomene, die aufgrund der Globalisierung eine zunehmende Tendenz zeigen. Nicht nur jungen Menschen stehen heutzutage zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, dank deren sie langfristig im Ausland bleiben können. Und daher ist es sicher nicht ungewöhnlich, wenn sie während des Aufenthaltes einen fremdsprachigen Lebenspartner oder eine fremdsprachige Lebenspartnerin finden und eine Familie mit jener Person gründen.

Es ist jedoch auch keine Ausnahme, dass sich Eltern freiwillig dafür entscheiden, seit der Geburt ihrer Kinder in dem alltäglichen Leben zwei Sprachen anzuwenden, obwohl sie in einer einsprachigen Umgebung leben. Dieser Beschluss kann auch unterstützt werden, indem die Kinder einen bilingualen Kindergarten besuchen, oder dass man sie einem fremdsprachigen Unterricht ganz bald ausstellt.

Was den Sprachkontakt zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen betrifft, gab es jedoch ein Aufeinandertreffen früher als im 21. Jahrhundert und im Fall dieser Sprachkombination war der Bilingualismus sogar viel stärker als heute. Der Einfluss der deutschen Sprache wirkte sich in böhmischen Ländern schon   
im 12. Jahrhundert aus. Erwähnenswert ist ohne Zweifel das Prager Deutsch, zu dessen Vertretern bekannte Schriftsteller zählen, die in einem zweisprachigen Milieu aufwuchsen und die zwei Sprachen beherrschten. Die tschechisch-deutsche Zweisprachigkeit hat wesentlich nach dem zweiten Weltkrieg nachgelassen, als die deutschsprachige Bevölkerung vertrieben wurde. Außerdem zeigte sich unter den tschechischen Einwohnern auch ein allgemeines Trauma im Hinblick auf die deutsche Sprache, das als Folge der sechs Jahre dauernden nationalsozialistischen Besatzung angesehen werden kann. (Lachout, 2017, s. 29-31)

Die bilinguale Erziehung bringt eindeutig viel Positives, worauf ich eingehen werde. Das Hauptziel dieser Diplomarbeit besteht jedoch darin, das Phänomen des Bilingualismus aus der linguistischen Perspektive zu betrachten. Und zwar will ich meine Aufmerksamkeit vor allem den sprachlichen Interferenzen widmen, die bei bilingualen Menschen erscheinen können. In diesem Fall handelt es sich um eine Grundschule besuchenden Kinder, die zweisprachig erzogen werden.

Die Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen – einem theoretischen und einem praktischen. Im Rahmen des ersten Kapitels befasse ich mich mit dem Bilingualismus allgemein, dessen Definition und Typologie und den Spezifika der zweisprachigen Erziehung.

Um Zweisprachigkeit als komplexe Problematik zu verstehen, muss auch die Psychologie einbezogen werden. Deswegen möchte ich mich den Entwicklungsstadien widmen, die maßgeblich für die Sprachentwicklung und den Spracherwerb sind.

Das dritte Kapitel behandelt das Thema der sprachlichen Interferenzen. Hier finde ich wichtig, die Ursache für Interferenzen zu erwähnen und drei Phänomene zu besprechen, die man im Kontext der Bilingualität nicht vernachlässigen darf – das Code-Mixing, das Code-Switching und die Sprachentlehnungen.

Meine Untersuchung wird in den letzten zwei Kapiteln präsentiert. Als empirische Methode wird ein halbstrukturiertes Interview ausgewählt, das darin besteht, sich sowohl mit den Kindern mit dem tschechisch-deutschen Hintergrund als auch mit ihren Eltern zu unterhalten. Diese Gespräche werden aufgenommen und folglich untersucht. Eingesetzt wird nicht nur eine qualitative Methode, die auf dem Aufsuchen von Interferenzen basiert, sondern auch eine quantitative, um das Erscheinen von Interferenzen statistisch zu erfassen. Meine Intention dabei ist, den Einfluss der deutschen Sprache auf die Kommunikation in der tschechischen Sprache herauszufinden. Bei der Untersuchung setze ich mir die Forschungsfrage zum Hauptziel, auf welcher Sprachebene Interferenzen am häufigsten erscheinen. Aufgrund eines vorliegenden Aufsatzes wird eine Hypothese ausgesprochen, dass der Bereich der Lexik der anfälligste für das Auftreten von Interferenzen ist. Außerdem werden auch die Morphologie und die Syntax einbezogen.

Da die Problematik der Sprachdominanz ebenfalls ein großes Thema ist, wird sie im zweiten Teil der Erforschung ausgearbeitet. Hierfür wird ein aktiver Wortschatztest durchgeführt, dessen Ergebnisse auf entweder Sprachdominanz oder Sprachäquivalenz hinweisen sollen. Diese Arbeit sollte einen Beitrag in solchem Sinne leisten, dass dank der Analyse eine Frage beantwortet wird, ob eine eventuelle Sprachdominanz Rolle bei der Interferenzhäufigkeit spielen kann.

1. Bilingualismus

Heutzutage gibt es auf der Welt gegen 7000 Sprachen und nur 200 Staaten. Dies impliziert eine Annahme, dass innerhalb eines Staates mehr als nur eine Sprache verwendet wird, was natürlich zu einem Sprachkontakt führt, der die Mehrsprachigkeit verursacht. Diese Tatsache spiegelt sich in der Statistik wider, welche zeigt, dass mehr als eine Hälfte der Weltpopulation bilingual ist. (Grosjean, 2013, s. 16)

Innerhalb der Europäischen Union, die aus 27 Mitgliedern besteht, verwendet man 24 Amtssprachen. Aufgrund der engen Zusammenarbeit unter den Ländern sind die Sprachkenntnisse fast notwendig. In einer von dem Statistischen Amt der Europäischen Union durchgeführten Umfrage vom Jahre 2016 gaben 64,6 Prozent der Befragten im Alter von 24 bis 64 Jahren an, eine andere Sprache als ihre Muttersprache zu beherrschen. In vielen Ländern ist der Prozentsatz sogar noch viel höher – im Fall des Luxemburgs handelt es sich um 94,5 Prozent der Bevölkerung. Dieses Land ist nämlich spezifisch, was das Aufeinandertreffen von mehr Sprachen betrifft. Erstens spielt die Tatsache eine Rolle, dass es drei Amtssprachen in Luxemburg gibt – Deutsch, Französisch und Luxemburgisch. Zweitens machen bei dieser Statistik auch die lokalen Bildungssysteme mit, weil die meisten Schüler alle drei Sprachen bereits in der Primärstufe unterrichtet werden, wobei dann auch das Englische in der Sekundärstufe eingesetzt wird. Dies spiegelt den hohen Anteil von 51 % der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter wider, die angeben, dass sie in drei oder mehr Fremdsprachen kommunizieren können. (Eurostat, 2019)

Diese sprachliche Diversität wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Zum einen ist die höhere Mobilität von großer Bedeutung, die zur Folge hat, dass man oft Ehe mit einer fremdsprachigen Person schließt. Zum anderen beobachtet man auch Migrationsströme, deren Gründe unterschiedlich sein können. Ohne Zweifel tragen sie jedoch dazu bei, dass im Rahmen eines Landes Zwei- oder sogar Mehrsprachigkeit entsteht. (Lachout, 2017, s. 14-15)

# Definition des Bilingualismus

Die Definition des Bilingualismus ist nicht eindeutig. Es gibt zahlreiche Disziplinen (Linguistik, Psychologie, Psycholinguistik, Neurolinguistik, Soziolinguistik), deren Forschungsgegenstand die Zweisprachigkeit ist und deren Verständnisse sich voneinander unterscheiden.

Die Auffassungen können auch je nach dem Autor voneinander abweichen.

Bußmann (2002, s. 124) benutzt eine ganz allgemeine Formulierung: ,,*Bilingualismus bezeichnet die individuelle Fähigkeit, sich in zwei Sprachen auszudrücken“.*

Nach Macnamara (1967, s. 59-60) kann man jede Person als bilingual verstehen, die über eine Mindestkompetenz in einer Fremdsprache verfügt. *,,Sobald sie in der Lage sind, eine zweite Sprache in einem nur minimalen Ausmaß zu sprechen, zu verstehen, zu schreiben oder zu lesen.“*

Im Gegenteil dazu steht die Theorie von Bloomfield (1933, s. 56), in der die Bedingung des Bilingualismus darin besteht, wenigstens zwei Sprachen auf dem Niveau eines Muttersprachlers zu beherrschen.

Nach diesen unterschiedlichen Einstellungen möchte ich auf eine Erkenntnis von Morgensternová et al. (2011, s. 28) eingehen. Sie betonen einen weiteren wichtigen Aspekt, der beim Definieren berücksichtigt werden muss. Und zwar den Aspekt der natürlichen Aneignung der Sprachen. Dank dieses Merkmales kann man zwischen dem Bilingualismus im engeren Sinne und einer gewöhnlichen Beherrschung einer Fremdsprache unterscheiden.

Mit eigenen Worten würde ich also Bilingualismus als eine Fähigkeit beschreiben, zwei Sprachen auf einem sehr hohen Niveau zu beherrschen, wobei beide dank einer natürlichen Sprachentwicklung erlernt wurden.

Von Bußmann (2002, s. 124) werden außerdem auch zwei Synonyme des Begriffs angegeben, die ich selbst innerhalb meiner Arbeit verwende – die ,,Zweisprachigkeit“ und die ,,Bilingualität“.

# Typologie des Bilingualismus

Zur Verfügung stehen uns zahlreiche Typologisierungen des Bilingualismus, die je nach dem Autor variieren. Die Grundgliederung, auf die schon im Rahmen der Definition von Bußmann hingewiesen wurde, hängt davon ab, ob der Bilingualismus nur einer Person oder einer bestimmten Gemeinschaft eigen ist. Entweder kann es sich um eine **individuelle** oder eine **gesellschaftliche** Zweisprachigkeit handeln.

In den meisten Forschungen steht eher die individuelle Bilingualität im Zentrum der Aufmerksamkeit, was auch für meine Arbeit gilt.

Ein zweisprachiges Individuum zeichnet sich dadurch aus, dass es eine Sprache gebraucht, die von den anderen Menschen in der bestimmten Umgebung nicht beherrscht wird. (Morgensternová et al., 2011, s. 28-29)

Der gesellschaftliche Bilingualismus wird auch als ,,Diglossie“ bezeichnet, mit der sich Charles Ferguson seit den 50er Jahren intensiv beschäftigt hat. Unter diesem Begriff kann man sich eine Situation vorstellen, wenn zwei Sprachen auf dem Gebiet eines Staates verwendet werden, jede aber zu einem anderen Zweck. Sie haben eine unterschiedliche Funktion und auch einen unterschiedlichen Anwendungsbereich. Ferguson nennt neben Griechenland, der arabischen Welt und Haiti auch die Schweiz als ein Beispiel, wo sich Diglossie manifestiert. (Ammon, 1995, s. 284)

Laut Morgensternová et al. (2011, s. 29-31) gibt es insgesamt vier Kriterien, nach denen die Bilingualität weiter unterteilt wird:

* Ebene der Sprachbeherrschung,
* Weise der Sprachaneignung,
* Alter bei der Sprachaneignung,
* Ausgewogenheit zwischen den Sprachen.

Was die Ebene der Sprachbeherrschung betrifft, kann es sich entweder um eine **rezeptive** oder eine **produktive Zweisprachigkeit** handeln. Zu den rezeptiven Fähigkeiten zählt das Verständnis und das Lesen, wobei die produktiven Fähigkeiten das Sprechen und das Schreiben vertreten. Rezeptive Ebene der Sprachbeherrschung wird oft als eine passive Kenntnis der Sprache verstanden. Die produktive Ebene bedeutet, dass sich die Person mittels dieser Sprache aktiv ausdrücken kann.

Es gibt zwei Weisen, wie man sich eine Sprache aneignen kann. Falls man von dieser Sprache seit der Kindheit umgeben ist oder sich eine lange Zeit in einem fremdsprachigen Land befindet und dank dessen eine Sprache erlernt, bezeichnet man dieses Phänomen als einen **natürlichen Bilingualismus.** Im Gegenteil dazu steht der **künstliche Bilingualismus**, der in einem systematischen Fremdsprachenunterricht besteht.

Nach dem Kriterium des Alters bei der Sprachaneignung wird die Bilingualität in eine **simultane** oder eine **konsekutive** gegliedert. Simultane Bilingualität bedeutet, dass das Kind beiden Sprachen seit der Geburt ausgesetzt wird. Definition der konsekutiven Zweisprachigkeit scheint ein bisschen komplizierter zu sein, worauf Yip (2019, s. 130) hinweist. Allgemein geht es darum, dass das Kind mit der zweiten Sprache später als mit der ersten beginnt, die Altersgrenze ist jedoch nicht klar. Manche Theorien erwähnen das Alter von drei Jahren, wobei diese Grenze von anderen Autoren als zu hoch betrachtet wird. Zusammenfassend lässt sich die sukzessive Bilingualität folgenderweise definieren. Ihr Wesen besteht darin, dass Kinder mit der zweiten Sprache in jenem Augenblick beginnen, als sie schon bestimmte Grundkompetenz im Rahmen der ersten Sprache erworben haben.

Was die Ausgewogenheit zwischen den Sprachen angeht, kann man idealerweise einen **ausgewogenen Bilingualismus** erreichen, also spricht man beide Sprachen gleichermaßen sehr gut. Häufiger tritt jedoch eine Situation ein, dass man eine der zwei Sprachen besser beherrscht. In solchem Fall wird der Bilingualismus als **dominant** bezeichnet.

# Bilinguale Familie

Unter dem Begriff ,,bilinguale Familie“ versteht man eine Familie, die sprachlich gemischt ist. Das einfachste Schema stellen zwei Elternteile dar, wobei jeder eine andere Muttersprache hat. Außerdem ist es auch möglich, dass innerhalb einer Familie nur eine Sprache gesprochen wird, aber diese sich von der Sprache der Gesellschaft unterscheidet. (Morgensternová et al., 2011, s. 98)

Harding-Esch und Riley (2008, s. 70) definieren insgesamt fünf Typen der bilingualen Familie. Dabei werden nicht nur die Muttersprachen der Eltern einbezogen, sondern auch die Umgebungssprache und die angewandte Strategie.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Typ** | **Sprache eines Elternteiles** | **Sprache des anderen Elternteiles** | **Umgebungssprache** | **Strategie** |
| **1** | A | B | A | A+B |
| **2** | A | B | A | B |
| **3** | A | A | B | A |
| **4** | A | B | C | A+B |
| **5** | A | A | A | B |

Tabelle 1: eigene Darstellung

**Typ 1:** Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen und eine der Sprachen ist zugleich die Sprache der Gemeinschaft. Seit der Geburt kommunizieren beide Elternteile mit dem Kind, wobei sie die Sprache des Partners bis zu einem gewissen Maße verstehen.

**Typ 2:** Scheinbar ähnlicher Fall wie bei dem ersten Typ. Eltern entscheiden sich nur für die nicht dominante Sprache, was die Kommunikation mit dem Kind zu Hause betrifft. Das heißt, dass sie beide die ausgewählte Sprache beherrschen, obwohl ihre Muttersprachen unterschiedlich sind. Mit der zweiten Sprache kommt das Kind erst später in Kontakt, und zwar nicht im Rahmen der Familie, sondern auswärts, weil es sich um die Umgebungssprache handelt.

**Typ 3:** Eltern sprechen dieselbe Sprache, wobei die Umgebungssprache unterschiedlich ist. Die Strategie der Eltern besteht darin, in ihrer Muttersprache mit dem Kind zu Hause zu kommunizieren und sich sonst auf die Erziehungsrolle der Gesellschaft zu verlassen, wo die zweite Sprache eingesetzt wird. Dieses Muster ist am häufigsten in Migrationsfamilien vertreten.

**Typ 4:** In diesem Fall handelt es sich sogar um ein dreisprachiges Milieu. Jeder Elternteil spricht eine andere Sprache und die Familie lebt in einem Land, wo keine der Muttersprachen gesprochen wird. Was die Strategie betrifft, kommt hier wieder die OPOL-Strategie zum Einsatz (unten erklärt).

**Typ 5:** Monolinguale Eltern, die sich entschließen, ihr Kind zweisprachig zu erziehen. In der Praxis sieht es so aus, dass sich ein Elternteil mit dem Kind in einer fremden Sprache unterhält. Dabei wird es angenommen, dass man diese Sprache auf einem hohen Niveau beherrscht.

## Strategien der Eltern

Obwohl Bilingualismus als etwas Selbstverständliches zu sein scheint, ist die Rolle der Eltern äußerst wichtig und es gibt ein paar Grundregeln, die man beachten sollte.

Erstens soll der Kontakt mit den Sprachen maximiert werden. Dabei soll auch in Betracht gezogen werden, ob die Großeltern oder der Freundeskreis wertvolle zusätzliche Berührungspunkte mit der Sprache darstellen könnten und zur Ausgewogenheit zwischen den Sprachen beitragen könnten. Damit hängt auch die Tatsache zusammen, dass die Eltern den wichtigen Personen im Leben des Kindes Bescheid geben sollen, was ihre zweisprachige Einstellung betrifft. Zweitens sollen sich die Eltern für eine der verfügbaren Strategien bewusst entscheiden und ihre Grundprinzipien möglichst konsequent einhalten, um eine erfolgreiche bilinguale Erziehung zu erzielen. (Bouko et al., 2020, s. 24)

Zu den meist benutzen Ansätzen gehören die folgenden:

* **Eine Person – Eine Sprache**

Auch unter der Bezeichnung ,,OPOL“ (one person, one language) Strategie bekannt.

Diese Methode besteht darin, dass jeder Elternteil nur in einer der zwei Sprachen mit dem Kind kommuniziert, gewöhnlich handelt es sich um die Muttersprache der Person. Das Muster verläuft von Geburt des Kindes an und wird auch als simultaner Bilingualismus benannt.

Diese Vorgehensweise wurde von dem französischen Linguisten Maurice Grammont im Jahr 1902 eingeführt. Der Anlass dazu war sein Freund Jules Ronjat, der seinen Sohn zweisprachig erziehen wollte und nach einer geeigneten Strategie suchte. (Morgensternová et al., 2011, s. 100)

* **Konsekutive Methode**

Mit einer unterschiedlichen Einstellung trugen Alvino E. Fantini und Ernesto Zierer bei. Ihre Methode beruht auf der konsekutiven Zweisprachigkeit. Das heißt, dass die Eltern am Anfang nur eine Sprache in Anwesenheit des Kindes verwenden, bis es sich die Grundlagen der Sprache aneignet. Erst danach beginnen sie auch mit der Kommunikation in der zweiten Sprache, wobei die Altersgrenze zwischen 3 und 5 Jahren liegt. (Kadaníková; Neubauer, 2017, s. 6)

* **Sprachwechsel je nach der Situation**

In diesem Fall hängt die Auswahl einer der zwei Sprachen von dem Ort, der Zeit und den Umständen ab. Die Kommunikation ist dabei eher durch die Intuition aller Seiten bestimmt, wobei die Sprache der Umgebung oft eine Rolle spielt. (Morgensternová et al., 2011, s. 100)

Ein Paradebeispiel wäre eine in Deutschland lebende tschechische Familie, die zu Hause vorwiegend Tschechisch spricht, aber sonst sprechen ihre Mitglieder auch untereinander Deutsch, wenn andere Personen der deutschsprechenden Gesellschaft in die Kommunikation einbezogen werden.

* **Der entscheidende erste Satz**

Bei dieser Einstellung ist die Sprache der bestimmende Faktor, in der der erste Satz seitens der Eltern ausformuliert wird. Je nachdem muss sich das Kind daran anpassen und dem Elternteil in derselben Sprache antworten. (Kadaníková; Neubauer, 2017, s. 6)

Heutzutage gilt die erste Methode als die am meisten empfohlene. Solche Erziehung unterstützt das Kind dabei, beide Sprachen auf ähnlichem Niveau zu beherrschen. Sie ist auch hilfreich, was die Vermeidung von Sprachvermischung betrifft. Nicht zuletzt hat man bestätigt, dass Kinder dank dieses Ansatzes eine engere emotionale Beziehung zu beiden Elternteilen aufbauen. (Barron-Hauwaert, 2004, s. 1)

Obwohl Konsequenz bei der zweisprachigen Erziehung in allen Publikationen besonders betont wird, ist es in dem alltäglichen Leben nie möglich, die Regeln in allen Situationen zu befolgen.

Harding-Esch und Riley (2008) beschreiben im Rahmen ihrer Fallstudie zahlreiche Muster, wie eine bilinguale Familie funktionieren kann. Obwohl oft am Anfang eine Absicht steht, eine bestimmte Strategie die ganze Kindheit anzuwenden, entspricht es nur selten der Realität. Während des Lebens erscheinen neue Umstände, wie zum Beispiel Umzug während der Karriere oder aus Familiengründen, infolgedessen die Eltern oft auf einen Strategiewechsel eingehen müssen. Wenn sie jedoch gewissenhaft vorgehen, kann eine solche Änderung in den meisten Fällen ohne größere Probleme durchgeführt werden.

# Kognitive Auswirkungen des Bilingualismus

Seit langem herrschte in der Gesellschaft eine Vermutung, dass Zweisprachigkeit eine negative Auswirkung haben kann. Das betraf vor allem die vorkriegerischen Forschungen, die behaupteten, dass die bilinguale Erziehung Rückständigkeit oder sogar Schizophrenie verursacht. Erst in den 60er Jahren wurden diese Theorien aufgrund ihres methodischen Mangels angegriffen. Es wurden nämlich monolinguale Kinder aus der Mittelschicht, die gute Schulen besuchten, mit bilingualen Kindern aus unteren sozialen Schichten verglichen. Der sozioökonomische Status wurde also bei den Forschungen nicht berücksichtigt. (Kropáčová, 2006, s. 48)

Darauf folgten neue Untersuchungen, die zeigten, dass zweisprachige Kinder sehr gute Ergebnisse im Bereich der verbalen und nonverbalen Intelligenz erwiesen haben. Bilingualität sollte außerdem die Kreativität und Denken positiv beeinflussen. (Kropáčová, 2006, s. 48)

Harding-Esch und Riley (2008, s. 94) betonen, dass der Zusammenhang zwischen der Intelligenz und der Bilingualität nie zuverlässig bestätigt wurde. Das gegenwärtige Ziel der Forscher besteht darin, festzustellen, ob Intelligenz bei den bilingualen Kindern in manchen Aspekten spezifisch ist und ob sie sich von der Intelligenz bei monolingualen Kindern unterscheidet. Die Frage, welche Gruppe durchschnittlich klüger ist, wird aus heutiger Sicht nicht als relevant wahrgenommen.

Obwohl die negative Wirkung des Bilingualismus wissenschaftlich widerlegt wurde, muss man noch viele Mythen entlarven, die ständig seitens der Laienöffentlichkeit vertreten sind. Einige werden in einem praktischen Handbuch für Eltern erwähnt, das den Eltern bei der zweisprachigen Erziehung hilfreich sein sollte. (Bouko et al., 2020, s. 18-20)

,,*Zweisprachige Kinder haben eine Sprachverzögerung.“*

Eine Sprachverzögerung kann bei jedem Kind erscheinen, unabhängig davon, ob dieses Kind in einem ein- oder zweisprachigen Milieu aufwächst. Die Zweisprachigkeit ist also auf keinen Fall die Ursache dafür.

*,,Es verwirrt Kinder, mehr als eine Sprache zu hören.“*

Ganz im Gegenteil. Wenn die kleinen Kinder zwei Sprachen seit der Geburt hören, hilft es ihnen dabei, sich diese Sprachen dann besser anzueignen. Eine mögliche Sprachvermischung ist kein Zeichen der Verwirrung, sondern des Einfallsreichtums.

*,,Zweisprachigkeit ist nachteilig für den schulischen Erfolg.“*

Dank des Bilingualismus verfügen Kinder über zahlreiche kognitive Vorteile, die ihre Leistungen in der Schule verbessern können.

,,*Kinder nehmen automatisch die Sprachen der Eltern auf.“*

Wenn ein Kind in einer zweisprachigen Umgebung aufwächst, lernt es zwar ganz viel durch Zuhören und Beobachten, aber die Aneignung der Sprache ist keinesfalls selbstverständlich. Die Eltern müssen sich dabei ganz viel engagieren. Dazu zählt auch die Tatsache, dass sie eine entsprechende Strategie im Rahmen der zweisprachigen Erziehung auswählen sollen.

## Vorteile des Bilingualismus

Die zweisprachige Erziehung stellt die Eltern ohne Zweifel vor große Herausforderungen. Es ist wichtig, sie wahrzunehmen und alles dafür zu tun, dass ihr Kind von der Bilingualität profitieren wird und nicht andersherum.

Harding-Esch und Riley (2008, s. 95) vertreten die Meinung, dass sich vor allem erhebliche soziale und praktische Vorteile aus Bilingualismus ergeben. Dazu fällt mir Folgendes ein, was das Leben in einer mehrsprachigen Welt angeht. Beruflich kann es eine höhere Chance bedeuten, eine gute Karriere aufzubauen. In dem Alltag bieten sich dann Möglichkeiten an, internationale Freundschaften zu schließen oder einfacher reisen zu können.

Die folgenden Vorteile wurden unter anderem mithilfe von Publikationen von Kropáčová (2006, s. 50) und Bouko et al. (2020, s. 15) zusammengefasst:

* **Einfacheres Erlernen von zwei Sprachen** als bei Kindern, die erst im Rahmen des Unterrichtes mit der zweiten Sprache anfangen.
* **Bewusstsein von Arbitrarität der Sprache, besseres semantisches Verständnis**
* **Allgemeine bessere Kommunikationsfähigkeit** – Das betrifft nicht nur die produktive Phase der Kommunikation, sondern auch die rezeptive. Man kann besser dem Gesprächspartner zuhören und auf die mitgeteilten Informationen reagieren.
* **Eine positive Auswirkung auf die kognitive Entwicklung**, die zur Verbesserung von kognitiven Funktionen führt – Kreativität, Konzentration, Talent für Multitasking, abstraktes Denken, metalinguistisches Bewusstsein.

Außerdem wurde auch bestätigt, dass bilinguale Menschen über eine bessere selektive Aufmerksamkeit verfügen, die bei unterschiedlichen mentalen Aufgaben, wie etwa Problemlösung, zum Einsatz kommt. (Genesee, 2015, s. 6)

* **Positiver Einfluss auf geistige Gesundheit** – Ein lebenslanger Bilingualismus ist unter anderem auch mit einer kognitiven Begünstigung im späteren Leben verbunden. Bialystok et al. (2014) haben zwei Gruppen miteinander verglichen, bei denen die Alzheimer-Krankheit diagnostiziert wurde. Obwohl die Monolingualen durchschnittlich ausgebildeter waren, traten bei ihnen die ersten Symptome um vier Jahre früher als bei den Bilingualen auf.
* **Toleranz und Offenheit** – In der heutigen diversen Welt sind diese Eigenschaften als sehr wertvoll betrachtet. Infolge der natürlichen Bikulturalität, die eng mit dem Bilingualismus zusammenhängt, neigen die zweisprachigen Menschen viel weniger dazu, die anderen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeiten zu verurteilen.

## Nachteile des Bilingualismus

Obwohl Zweisprachigkeit in vielen Aspekten als vorteilhaft scheint, können auch Schwierigkeiten vorkommen, die zu berücksichtigen sind. (Kropáčová, 2006, s. 50-51)

* **Sprachvermischung** – Es kann passieren, dass Kinder beide Sprachen in einem Satz oder in einer Äußerung verwenden. Diese Erscheinung ist jedoch meistens nur vorübergehend. Wenn sich der Wortschatz in beiden Sprachen weiterentwickelt, wird die Vermischung schließlich verschwinden.
* **Zungenspitzenphänomen** – Bei den Zweisprachigen geschieht es häufiger, dass ein bekanntes Wort zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem mentalen Lexikon nicht verfügbar ist. Damit hängt auch die Tatsache zusammen, dass die Benennung von Bildern länger dauern kann. (Marian; Shook, 2012)
* **Semilingualismus** – Falls eine schlechte Strategie seitens der Eltern ausgewählt wird, oder gar keine, und dass sie bestimmte Regeln der bilingualen Erziehung nicht einhalten, kann eine Halbsprachigkeit bei Kindern erscheinen. Es handelt sich um ein Phänomen, wenn Kinder keine der zwei Sprachen ausreichend beherrschen und das kann sogar in Kommunikationsprobleme münden. (Kadeníková; Neubauer, 2017, s. 7)
* **Problem mit der Identität** – Da Kinder ständig im Kontakt mit zwei Sprachen, und deswegen auch mit zwei unterschiedlichen Milieus sind, kann die Selbstbestimmung für sie schwieriger als bei monolingualen Altersgenossen sein.
* **Verurteile den zweisprachigen Kindern gegenüber** – Schließlich ist auch der soziologische Gesichtspunkt erwähnenswert. Aufgrund der Unterschiedlichkeiten können die bilingualen Kinder zum Gespött der Anderen werden.

Jede Problematik hat ihre Für und Wider. Obwohl es auch mit bestimmten Nachteilen zu rechnen ist, wurde es mittels zahlreicher Forschungen bestätigt, dass die zweisprachige Erziehung mit mehr Vorteilen als Nachteilen verbunden ist.

Manche Aspekte können von jedem Menschen anders wahrgenommen werden. Das gilt auch für die Sache der Identität. Dazu äußert sich ein Universitätsstudent aus einer türkisch-englischen Familie folgendermaßen: ,,*Es ist mir klar geworden, dass es ein wirklich harter Kampf war, in beiden Sprachen zu sein. Denn jeder versucht, seine eigene Identität zu haben, aber zweisprachig zu sein bedeutet, keine Identität zu haben*.“ Ein anderer bilingualer Erwachsene fügt hinzu: ,,*Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich nur eine Sprache sprechen würde. Ich wäre nicht derselbe Mensch. Man spricht davon, dass zweisprachige Menschen ein Identitätsproblem haben. Aber wenn man mir eine meiner Sprachen wegnehmen würde, würde ich auch eine Hälfte meiner Identität verlieren.“* (Harding-Esch und Riley, 2008, s. 122, s. 214)

Ähnlich kann man sich auch die Andersartigkeit der Bilingualen ansehen. Obwohl sich vor allem Kinder in einem bestimmten Alter der Unterschiedlichkeiten bewusst sind, habe ich die Erfahrung, dass man eher die Zweisprachigen bewundert, dass sie sich fließend in zwei Sprachen ausdrücken können.

Deswegen soll man damit rechnen, dass die oben genannten Nachteile nicht notwendig vorkommen müssen und dass man im Gegenteil häufig von manchen Tatsachen profitieren kann.

1. Sprachentwicklung

Im Kontext des kindlichen Bilingualismus ist ohne Zweifel das Thema der Sprachentwicklung aus psycholinguistischer Sicht beachtenswert.

Die Fähigkeit, eine Sprache zu erlernen, scheint selbstverständlich zu sein, aber zugleich wirft sie auch zahlreiche Fragen auf. Umso faszinierender ist dann die Situation, wenn das Kind von zwei oder mehr Sprachen von Geburt an umgeben ist und somit eine doppelte Anstrengung bei dem Spracherwerb leisten muss.

Mit dieser Problematik beschäftigt sich heutzutage vor allem die Entwicklungspsycholinguistik, die in den 60er Jahren entstandene Wissenschaft, die die Erkenntnisse der Linguistik und der Psychologie verbindet. Zu ihren Forschungsgegenständen zählen die Kindersprache, die Sprachaneignung und der Spracherwerb. (Průcha, 2011, s. 9)

Die einzelnen Theorien zum Spracherwerb gehen nicht nur von der Psychologie aus, sondern sie haben ihren Ursprung bereits in den philosophischen Ideen der vergangenen Jahrhunderte. Dabei fallen zwei große Denker auf: John Locke und René Descartes. Descartes weist auf die Vererbung als den prägenden Faktor für die menschliche Psyche hin, wobei Locke mit seiner Theorie der Tabula rasa den Einfluss der Außenwelt betonnt. (Lachout, 2017, s. 44)

Dieses Dilemma spiegelt sich auch in den folgenden Ansätzen im Bereich des Spracherwerbs wider, auf die ich kurz eingehen möchte.

# Gegenwärtige Konzeptionen der Entwicklungspsycholinguistik

Der **behavioristische Ansatz** herrschte in den 50er und 60er Jahren vor und basiert auf dem allgemeinen Behaviorismus, der mit dem Namen Burrhus Frederick Skinner verbunden ist. Sprachliches Handeln soll von den innerlichen mentalen Prozessen unabhängig sein, wobei die Umgebung die Hauptrolle bei der Sprachaneignung spielt. In diesem Fall handelt es sich vor allem um Eltern, die ihre Kinder zur Kommunikation anregen. Das Kind produziert Nichts aus eigener Initiative und seine Äußerungen entstehen nur aufgrund der Imitation des Gehörten. Sprache wird in diesem Kontext also als Summe einzelner, konditionierter Sprachgewohnheiten verstanden. (Lachout, 2017, s. 46-49)

Die **nativistische Konzeption** wird von Riemer (2010, s. 48) folgenderweise beschrieben: ,,*Nativistische Ansätze sind in Abkehr von behavioristischen Lerntheorien entstanden. Sie betrachten den Spracherwerb nicht als imitativen Vorgang, sondern als einen Prozess der Entfaltung angeborener und spezifischer Fähigkeiten.“* Zu den bekanntesten Vertretern, die sich für diese Theorie aussprechen, zählt Noam Chomsky. Laut ihm verfüge jeder Mensch über eine universelle Grammatik, die angeboren sei und die dabei hilfreich sei, jede Sprache von den Kindern schnell erlernt werden zu können, wenn sie seit der Geburt eingesetzt werde.

Die **kognitive Einstellung** betont die Bedeutung von mentalen Vorgängenund sucht einen Kompromiss zwischen der behavioristischen und der nativistischen Konzeption. Im Vordergrund steht weder ein angeborenes Sprachsystem noch Imitation als Hauptmethode des Spracherwerbs. Die Sprachaneignung wird als ein Bestandteil der allgemeinen kognitiven Entwicklung eines Individuums wahrgenommen, wobei auch Interaktionen mit der Umgebung bedeutsam sind. (Lachout, 2017, s. 56-57)

# Ontogenetische Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung eines Kindes ist kein eigenständiger Prozess, sondern wird auch von der Entwicklung der Sinneswahrnehmung, der Motorik, des Denkens und auch von seiner Sozialisation beeinflusst. (Klenková, 2006, s. 32)

Dem Zusammenhang zwischen dem Sprechen und Denken widmete sich Lev Semjonovič Vygotskij. Er hat festgestellt, dass diese zwei Prozesse sich unabhängig voneinander bis zu einem gewissen Augenblick entwickeln. Ihre Verbindung erfolgt etwa im Alter von zwei bis drei Jahren, wenn das Denken verbal und die Sprache intellektuell wird. Zu dieser Zeit stellen Kinder oft Fragen nach einer Benennung von Gegenständen und es kommt zu einer großen Wortschatzerweiterung. (Vygotskij, 2017, s. 54-56)

Was den Beginn der Sprachentwicklung betrifft, gilt die Vorstellung, dass sie mit den ersten Worten verbunden ist, für überwunden. Zahlreiche Forschungen einigen sich darauf, dass die Kommunikation zwischen einer Mutter und einem Kind bereits während der Schwangerschaft prägend ist. Als Beweis dienen die Fälle, wenn drei Tage alte Säuglinge die Stimme ihrer Mutter erkennen konnten. (Průcha, 2011, s. 35-36)

Obwohl sich jedes Kind individuell entwickelt, was zu einer unterschiedlichen Dauer einer bestimmten Phase führen kann, gibt es im Allgemeinen zwei Grundstadien, die bei der Sprachaneignung vorkommen.

## Vorsprachliche Entwicklungsphase

Während des ersten Lebensjahres spricht zwar das Baby noch nicht, aber es erwirbt schon die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, aufgrund deren später auch die echte Sprache entsteht. Die Kommunikation des Babys besteht aus präverbalen und nonverbalen Ausdrücken, wobei die präverbalen stufenweise verschwinden und den Artikulationsapparat auf die verbale Verständigung vorbereiten. Mittels Schreiens tritt das Baby zum ersten Mal mit der Umgebung in Kontakt. Zur Interaktion dient zwischen dem zweiten und dem dritten Monat auch das soziale Lächeln. Darauf folgen andere Lautäußerungen, vor allem brummen oder lallen. Was lallen betrifft, kommt zwischen dem dritten und dem sechsten Monat die erste Lallphase vor, in der das Baby mit seinen Artikulationsorganen experimentiert. In dieser Phase erscheinen ,,internationale“ Laute, die unabhängig von der Muttersprache sind. Im Rahmen der zweiten Lallphase spielt die sprachliche Anregung der Umwelt eine Rolle. Die Laute des Säuglings ähneln schon den Lauten seiner Muttersprache. Am Ende der vorsprachlichen Entwicklungsphase ist das Kind fähig, lange Silbenketten zu bilden und einige Namen von alltäglichen Gegenständen zu verstehen. (Harbeck et al.)

## Die Phase der eigenen Sprachentwicklung

Theoretisch kann der erste Geburtstag des Kindes als die Grenze angesehen werden, wenn die Phase der eigenen Sprachentwicklung anfängt. Als Erstes kommt das **emotionelle Stadium** an die Reihe, während dessen das Kind seine Wünsche, Gefühle und Bitten ausdrückt. Typisch werden Ein-Wort-Äußerungen verwendet, wobei einziges Wort für einen ganzen Satz stehen kann. Im Rahmen der folgenden **assoziativ-reproduktiven** Etappe übernehmen die Wörter eine Benennungsfunktion. Zugleich überträgt das Kind die gehörten Ausdrücke auf ähnliche Erscheinungen aufgrund einer Assoziation. Die Phase der **logischen Begriffe** zeichnet sich durch Wahrnehmung aus, dass bestimmte Ausdrücke mit einem konkreten Inhalt verbunden sind. Dies entspricht auch dem Augenblick, wenn sich laut Vygotskij das Denken und das Sprechen vereinigen.An der Wende vom dritten zum vierten Lebensjahr drück das Kind seine Gedanken inhaltlich und formal hinreichend genau aus – in dieser Phase beginnt die sogenannte **Intellektualisierung der Sprache**, die bis zum Erwachsenalter dauert. *Die Intellektualisierung betrifft vor allem den quantitativen Aspekt des Worterwerbs, die Vertiefung und Verfeinerung von Wortinhalten und grammatikalischen Formen und die Wortschatzerweiterung.“[[1]](#footnote-1)*  (Klenková, 2006, s. 36-37)

Die oben erklärte Theorie der Sprachentwicklung von Klenková (2006) beruht auf kognitiven Faktoren. Im Kontrast dazu stellt Halliday (1978, s. 18) eine Konzeption vor, in der die soziologische Perspektive hervorgehoben wird. Die Sprache des Kindes kommt dank der Kontakte mit seiner sozialen Umgebung zur Entfaltung.

## Sprachentwicklung in der Schulzeit

In logopädischen und psycholinguistischen Publikationen von Autoren, wie etwa Klenková (2006) oder Průcha (2011), die sich mit der Sprachentwicklung befassen, stehen vor allem die zwei oben beschriebenen Phasen im Vordergrund. Im Rahmen dieser Arbeit, die sich auf den Bilingualismus bei Kindern über sechs Jahre konzentriert, ist jedoch auch die spätere Zeit von großer Bedeutung, wenn das Bildungssystem die Rolle des Hauptakteuers in der sprachlichen Weiterentwicklung vertritt.

Labov (1970) unterscheidet in seiner Konzeption einzelne Stadien der Sprachentwicklung je nachdem, in welchem sozialen Umfeld sich Kinder eines bestimmten Alters am häufigsten befinden. Während die Verständigung von kleinen Kindern bis zum vierten Lebensjahr vorwiegend von sprachlichen Anlässen seitens der Eltern bestimmt wird, werden ältere Kinder einem breiteren Milieu ausgestellt. Konkret handelt es sich laut Labov um die Etappe des frühen Schulalters, die von 5 und 12 Jahren begrenzt wird. Diese Phase solle am maßgeblichsten sein, was den Einfluss auf die Sprachentwicklung anbelangt. Einerseits ist die Schule als Institution prägend, andererseits spielt auch die Kommunikation mit den Altersgenossen eine Rolle. Šebesta (2005, s. 53) gibt an, dass Kinder ihr Sprachverhalten an ein allgemeines Muster der Gruppe anpassen, mit der sie sich identifizieren wollen.

Im Hinblick auf die OPOL-Strategie im Rahmen der bilingualen Erziehung stellt der Beginn der Vorschulzeit eine Veränderung dar, was die Ausgewogenheit zwischen den Sprachen anbelangt. In der Sprache, die im Kindegarten verwendet wird, macht das Kind oft große Fortschritte. Unter den Bedingungen der sukzessiven Bilingualität kann der Kindergarteneintritt der erste größere Kontakt mit der Umgebungssprache sein, falls beide Eltern dieselbe Sprache sprechen. (Harding-Esch und Riley, 2008, s. 203)

Zur Veranschaulichung möchte ich an dieser Stelle die Familie 3 erwähnen[[2]](#footnote-2), die an meiner Untersuchung teilgenommen hat. Beide Eltern sind Tschechen, die seit 16 Jahren in Deutschland leben. Alle Kinder waren von Geburt an daran gewöhnt, Tschechisch zu Hause zu sprechen. Mit der kommenden Einschulung des ältesten Sohnes trat eine Furcht ein, dass er Probleme mit der Kommunikation auf Deutsch haben könnte. Als eine Form Unterstützung der deutschen Sprache wählte die Mutter eine Strategie aus, sich gemeinsam Bilderbücher anzuschauen. Dabei stellte sie ihm auf Tschechisch eine Frage*,* wie er dieses oder jenes Objekt im Kindergarten benennen würde. In dieser Weise trug sie zu einer Wortschatzerweiterung bei, ohne mit ihm auf Deutsch zu kommunizieren.

Harding-Esch und Riley (2008, s. 203-204) betonen, dass Eltern keinesfalls ihren bisherigen Erziehungsansatz mit dem Kindergarteneintritt verändern sollen, um stressige und verwirrende Situationen zu vermeiden. Das Gleiche gilt auch für die Grundschule. Hier ist die Befestigung der Umgebungssprache umso intensiver, weil das Kind mit dem Lesen, Schreiben und Rechnen in der Sprache anfängt. Außerdem verbringt das Kind mit seinen Altersgenossen auch viel Zeit in der OGS (offene Ganztagsschule) oder im Rahmen von unterschiedlichen Kindergruppen. Demzufolge wird diese Sprache auch dominanter.

# Sprachebenen und ihre Entwicklung

Mit Bezugnahme auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, den die Interferenzen darstellen, die auf unterschiedlichen Sprachebenen erscheinen können, finde ich die Tatsache beachtenswert, dass sie sich seit der Geburt des Kindes schrittweise entfalten. Klenková (2006, s. 37-41) beschreibt sie folgenderweise:

**Phonetisch-phonologische** Ebene betrifft die Lautseite der Sprache. Die Schlüsselperiode liegt zwischen dem 6. und dem 9. Lebensmonat, wenn der Säugling durch Lallen die Laute der Umgebung nachmacht. Zum Einsatz kommen zuerst die Vokale, die weniger anstrengend ist, dann auch Labiale und Uvulare und mit der Zeit spricht das Kind auch alle anderen Laute aus.

**Semantisch-lexikalische** Ebene bezieht sich auf den Wortschatz und die Semantik. Zuerst entwickelt sich um den 10. Monat das Wortverstehen, das um die ersten aktiven Wortproduktionen zwei Monate später ergänzt wird. Außerdem erscheinen auch Benennungsfehler, indem die Bedeutungen von Begriffen zu weit ausgedehnt (,,wauwau“ ist jedes Tier mit vier Beinen, nicht nur der Hund) oder eingeengt werden. Zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr kommt eine Wortschatzexplosion vor. Während das Kind mit 12 Monaten 5-7 Wörter kannte, steht ihm ein Jahr später ein Wortschatz von 200 Begriffen zur Verfügung und diese Zahl verfünffacht sich mit dem dritten Lebensjahr. (Harbeck et al.)

**Morphologisch-syntaktische** Ebene kann man erst um das ersten Lebensjahr des Kindes beobachten, wenn die Phase der eigenen Sprachentwicklung anfängt. Zum Einsatz kommen die Ein-Wort-Äußerungen, die die Funktion des ganzen Satzes erfüllen. Was die Wortarten betrifft, werden zuerst Substantive, lautmalerische Interjektionen und Verben verwendet. Zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr ergänzt das Kind seine Aussagen um Adjektive und Personalpronomen. Diese Zeit zeichnet sich auch durch eine beginnende Deklination aus. Am spätesten erscheinen Numeralien, Präpositionen und Konjunktionen. Im Alter von drei bis vier werden bereits Satzverbindungen und schrittweise auch Satzgefüge gebildet. Morgensternová et al. (2011, s. 20) fügen hinzu, dass Abweichungen von grammatikalischen Regeln nach dem fünften Geburtstag bereits auf Entwicklungsstörungen hinweisen können.

**Pragmatische** Ebene stellt eine Fähigkeit des Kindes dar, intuitiv die soziologische Situation einzuschätzen und dementsprechend eigene Rolle im Rahmen der Kommunikation zu verstehen. Diese Begabung entwickelt sich zwischen dem zweiten und dem dritten Lebensjahr. In der darauffolgenden Phase kommt es zur Intellektualisierung der Sprache, die unter anderem auch mit der Regulationsfunktion der Sprache zusammenhängt.

# Spezifika der Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern

Der Verlauf der Sprachentwicklung von monolingualen und bilingualen Kindern hat eigentlich viele Berührungspunkte, obwohl man eher das Gegenteil annehmen würde. Es gibt Belege dafür, dass sie die oben beschriebenen Meilensteine im gleichen Alter erreichen und dass ihre Entfaltung in keiner Weise verzögert ist. (De Houwer, 2006, s. 783)

Die größte Differenz besteht darin, dass die Zweisprachigen ständig zwischen zwei Sprachsystemen unterscheiden müssen. Jeder Aussage geht eine Entscheidung voraus, welche Sprache zum Einsatz kommen sollte. Bei der Wahl spielt vor allem die gesellschaftliche Angemessenheit eine Rolle, die von einer hohen soziolinguistischen und pragmatischen Kultiviertheit bereits im frühen Alter zeugt. Diese Fähigkeit, die mit der Entwicklung der pragmatischen Ebene zusammenhängt, tritt also früher als bei den monolingualen Sprechern auf. (De Houwer, 2006, s. 784)

Eine vollkommene neurokognitive Differenzierung zwischen zwei Sprachen und die Frage, wann sie bei bilingualen Kindern eintritt, steht im Mittelpunkt des Interesses seitens der Wissenschaftler. Der Moment, wenn diese Unterscheidung erfolgt, hängt unter anderem vom Intellekt, der Umgebung und der Intensität des Sprachkontakts ab. (Kropáčová, 2006, s. 41)

Maneva und Genesse (2001) führten eine Untersuchung mit dem Ziel durch, eine partielle Sprachdifferenzierung bereits während der vorsprachlichen Phase des bilingualen Erwerbs zu beweisen. Wie schon erwähnt, kann man die ersten Lautäußerungen des Kindes als international betrachten. Säuglinge werden in diesem Stadium als ,,universelle Weltkinder“ bezeichnet. In der folgenden Phase ähnelt das Lallen den Lauten der Muttersprachen, mit denen Säuglinge in Kontakt treten. Nach Maneva und Genesse solle es sich um den Augenblick handeln, wenn das Bewusstsein von Unterschiedlichkeiten zwischen den Sprachen zu entstehen beginne. Im Rahmen ihrer Fallstudie beobachteten sie einen Jungen namens Bryan, der aus einer englisch-französischen Familie stammte. Bryan wurde zweimal monatlich im Alter von 10, 11, 12, 13 und 15 Monaten bei der natürlichen Kommunikation mit seinen Eltern aufgenommen, die sich nach seiner Geburt für die OPOL-Strategie entschieden haben, indem die Mutter auf Englisch und der Vater auf Französisch mit ihrem Sohn sprachen. Um die Sprachdifferenzierung des Kindes zu bewerten, musste man sich auf die Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Französischen konzentrieren, und zwar in Bezug auf Äußerungs- und Silbenstruktur. Innerhalb der Äußerungsstruktur stand die Länge des Lallens im Mittelpunkt, wobei die Hypothese bestätigt wurde, dass die Lautäußerungen in der Kommunikation mit dem Vater länger angesichts der Tatsache sein werden, dass das Französische im Vergleich mit dem Englischen als die periphrastischere Sprache gilt. Was die Silbenstruktur betrifft, neigte Bryan dazu, eher die offenen Silben anzuwenden, die typischer für das Französische sind.

Obwohl die Sprachdifferenzierung nicht in allen untersuchten Aspekten bewiesen wurde, deuten die Ergebnisse doch darauf hin, dass Kinder bereits in der vorsprachlichen Phase Unterschiede zwischen den Sprachen wahrnehmen.

Im Allgemeinen lässt sich ein dreiphasiges Modell formulieren, das die Sprachentwicklung von bilingualen Kindern beschreibt. (Harding-Esch und Riley, 2008, s. 76)

**Ein gemeinsames lexikalisches und syntaktisches System** – Während der ersten Phase steht dem Kind nur ein Lexikon zur Verfügung, in welchem sich Wörter aus beiden Sprachen befinden. Das Kind befolgt das Prinzip Ein Wort-Ein Konzept. Entweder verwendet es nur ein Wort des Paares oder jedes Wort des Paares hat eine andere Bedeutung. Zugleich ist es nicht ungewöhnlich, wenn es zu einer Vermischung innerhalb eines Begriffs kommt.

**Zwei lexikalische Systeme und ein gemeinsames syntaktisches System** – In der folgenden Etappe tritt eine Trennung in zwei selbständige Wortsammlungen auf. Trotzdem können auch Probleme erscheinen, wenn die Begriffe einander ähneln. In diesem Fall kann das Kind eine Weile zögern, bis es sich ausdrückt. Ein Beweis für zwei unterschiedliche Wortschätze ist die Fähigkeit des Kindes, aus einer Sprache in eine andere zu übersetzen. Während dieser Phase gibt es jedoch nur ein gemeinsames syntaktisches System für beide Sprachen.

**Zwei lexikalische und zwei syntaktische Systeme** – Am Ende des Prozesses existieren der Wortschatz und die Grammatik beider Sprachen getrennt voneinander. Außerdem assoziiert sich das Kind die Sprache mit konkreten Menschen. Es erscheint auch die Tendenz, bestimmte syntaktische Regeln zu viel zu verallgemeinern, um sie geteilt voneinander zu halten.

Wie schon im Rahmen dieser Arbeit angedeutet wurde, ist die Sprachentwicklung, beziehungsweise die Sprachaneignung, kein eigenständiger Vorgang, sondern er hängt auch von internen und externen Faktoren ab. Klenková (2006, s. 63) schreibt den innerlichen beispielsweise die gesunde Entwicklung des Gehör- und Sehapparats, intakte Sprechorgane oder befriedigende intellektuelle Entfaltung zu. Zu den äußerlichen zählt der Einfluss der Umgebung und der Erziehung oder die Anregung des Kindes zur Kommunikation, wobei sie noch maßgeblicher sind, wenn es sich um ein in einem zweisprachigen Milieu aufwachsendes Kind handelt.

1. Linguistische Besonderheiten bei bilingualen Sprechern

Das bilinguale Leben besteht in einem ständigen Kontakt mit zwei Sprachen.   
In dem vorangehenden Kapitel wurde bereits auf die Tatsache hingewiesen, dass es   
zu einer kontinuierlichen Unterscheidung zwischen zwei linguistischen Systemen führt.

Diese Unterscheidung wird von spezifischen Spracherscheinungen begleitet, die häufig in Sätzen von bilingualen Kindern vorkommen. Obwohl sie im Rahmen der Aussage störend wirken können, handelt es sich um nichts Pathologisches, sondern um ein ganz normales Phänomen. (Morgensternová et al., 2011, s. 47)

Überdies zeigt eine Studie mit der Magnetresonanztomographie, an der spanisch-englische bilinguale Kinder im Alter von 5 Jahren teilnahmen, dass sich die beiden Sprachen in sich überschneidenden Hirnregionen befinden. (Calabria et al., 2018) Eine eventuelle Sprachvermischung ist daher ganz natürlich.

Grosjean (1997, s. 168-169) stellt in seinem Aufsatz ein Kontinuum der Sprachmodi vor, das die Prozesse während der Kommunikation von bilingualen Sprechern beschreibt. Sie können entweder mit einem einsprachigen oder mit einem zweisprachigen Kommunikationspartner in Berührung kommen und je nachdem entweder ihren monolingualen oder bilingualen Sprachmodus ,,anschalten“. In diesen Vorgang werden oft linguistische Abweichungen wie Interferenzen, Code-Mixing, Code-Switching oder Sprachentlehnungen einbezogen.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **SPRACHE A** |  |  |  |
|  | |  | | --- | |  | |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| **Monolingualer Sprachmodus** |  | **1** | **2** | **3** |  | **Bilingualer Sprachmodus** |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  | **SPRACHE B** |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |

Schema 1: Kontinuum der Sprachmodi, eigene Darstellung nach Grosjean (1997)

Beide Sprachen werden von Vierecken repräsentiert, deren Dunkelheit das Niveau ihrer Aktivierung darstellt. Dem Sprecher dient in diesem Fall die Sprache A zur Verständigung.

Die Position 1 zeigt eine Situation, wenn sich der Sprecher in einem monolingualen Modus befindet. Während die Sprache A vollkommen aktiv ist, wird die Sprache B deaktiviert. Dies geschieht im Moment, wenn der Gesprächspartner einsprachig ist (nur Sprache A beherrscht) oder wenn es von dem Zweck der Interaktion erfordert wird, ausschließlich die Sprache A einzusetzen.

Aus der Position 2 wird deutlich, dass die Sprache A wieder völlig zur Verfügung steht, aber zugleich wird auch die Sprache B teilweise aktiviert. Ein solcher Zustand kann bestehen, wenn zwei bilinguale Personen miteinander kommunizieren, doch einer von ihnen die Sprache B nicht benutzen will.

Mit der Position 3 kommt der bilinguale Modus vor. Beide Teilnehmer an der Kommunikation beherrschen sowohl Sprache A als auch Sprache B. Die Sprache A wird immer noch als die Basissprache zur Verständigung angewendet, wobei auch Elemente der Sprache B ganz oft zum Einsatz kommen. Dies passiert mittels Code-Switching oder Sprachentlehnungen aus pragmatischen Gründen, wenn eine bestimmte Phrase oder ein bestimmter Begriff der Sprache B besser in den Kontext passt als sein Äquivalent der Sprache A.

Obwohl bilinguale Individuen über einen Deaktivierungsmechanismus verfügen, betonen Grosjean (1997), Costa (2006) und andere Wissenschaftler den Fakt, dass eine vollkommene Hemmung der zweiten Sprache unmöglich ist. Demzufolge zeigt sich immer der Einfluss der Sprache B, sogar auch innerhalb des monolingualen Modus, was zu Interferenzen führen kann.

Van Heuven et al. (2008, s. 2706) fügen ansonsten hinzu, dass eine Aktivierung beziehungsweise eine Deaktivierung der betreffenden Sprachen von mehr Umständen abhängen kann. Zu ihnen zählt die angegebene Sprachkombination, der Leistungsstand der bilingualen Person oder die Input/Output-Modalität.

# Interferenz

Bußmann (2002, s. 314) definiert die Interferenz als ,,*Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes“*. Dieser Einfluss wirkt sich so aus, dass es zu einer Übertragung bestimmter Strukturen einer dominanten Sprache auf äquivalente Strukturen der nicht-dominanten Sprache kommt. Dieser negative Transfer kann sowohl auf der lexikalischen und morphosyntaktischen als auch auf der phonologischen Ebene auftreten.

Lachout (2017, s. 82) widmet sich dem Phänomen des negativen Transfers im Kontext des Sprachpaars Tschechisch-Deutsch. Dementsprechend führt er Folgendes an.

Im Bereich der Lexik lassen sich Interferenzen häufig bei idiomatischen Wendungen beobachten. In dem angegebenen Beispiel vertritt das Tschechische die Rolle der dominanten Sprache und demzufolge wurde ein Fehler begangen:

*Das ist für mich ein \*spanisches Dorf.   
Das ist für mich ein böhmisches Dorf.   
Je to pro mě španělská vesnice.*

Die Morphosyntax ist anfällig für Interferenzen, was Genus der Substantive, Deklination der Adjektive, Verbformen oder Konjugation der Verben betrifft. Außerdem kann auch die Wortfolge ein Problem darstellen, vor allem wenn eine der zwei Sprachen das Deutsche ist.

*Ich wollte \*kaufen gestern ein neues Buch.   
Chtěla jsem si včera koupit novou knížku.*

Hinsichtlich der Phonologie erscheinen Abweichungen im Rhythmus der Sprache, der Intonation oder der Aussprache von einzelnen Lauten. Zusammenfassend führen diese Fehler zu einem unnatürlichen Akzent.

An dieser Stelle ist der Fall der Familie 4 relevant[[3]](#footnote-3), die an meiner Untersuchung partizipiert hat. Es handelt sich um eine tschechisch-österreichische Familie, die in Tschechien lebt. Die Muttersprache der Mutter ist das österreichische Deutsch, der Vater ist ein Tscheche. Obwohl die Mutter ganz schnell das Tschechisch erlernt hat, gibt es allerdings in ihren Aussagen immer noch einen Einfluss des Deutschen, vor allem, was die Aussprache betrifft. Ein Beispiel ist der deutsche Konsonant ,,r“, der sich von dem tschechischen wesentlich unterscheidet. Da die Kinder die deutsche Aussprache dieses Lautes mütterlicherseits hörten und nachahmten, mussten sie infolgedessen mit einer logopädischen Behandlung beginnen. Aus diesem konkreten Beispiel lässt sich folgern, dass Interferenzen nicht generell auf der phonologischen Ebene vorkommen müssen, sondern auch in einzelnen Nuancen der betreffenden Sprachen.

Ansonsten gibt es eine statische oder eine dynamische Interferenz. Statische Interferenzen spiegeln dauerhafte Spuren einer Sprache bei der Kommunikation in einer anderen Sprache wider. Dynamische Interferenzen äußern sich durch unnatürliche linguistische Strukturen, deren Auftreten einmalig oder situationsbedingt ist. (Grosjean, 1997, s. 171)

# Code-Mixing

Unter dem Begriff des Code-Mixing oder der Sprachvermischung wird ein Phänomen verstanden, wenn man unbewusst bestimmte linguistische Merkmale der inaktiven Sprache in eine Aussage einfügt. (Morgensternová, 2011, s. 48)

Lachout (2017, s. 86) gibt dafür ein Beispiel aus dem tschechisch-deutschen Milieu an, wenn ein bilinguales Kind folgenden Satz formulierte:

*\*Mama, přines mi můj \*Kopfkissen.*  
*Mami, přines mi můj polštářek.*

Bei Code-Mixing spielt das sprachliche Input eine wesentliche Rolle.   
Genesee (2003, s. 114) weist in diesem Kontext auf die Tatsache hin, dass wenn die OPOL-Strategie eingesetzt wird, soll die Häufigkeit an Sprachvermischungen niedriger sein als bei anderen Ansätzen. Die Ursache liegt im Sprachgebrauch seitens der Eltern, die im Fall einer anderen Erziehungsmethode ebenso dazu neigen können, die zwei verfügbaren Codes zu mischen. Dies erfolgt jedoch nur unter der Bedingung, dass beide Elternteile sowohl Sprache A als auch Sprache B beherrschen.

Mit derselben Problematik beschäftigte sich auch Lanza (1997). Sie betonte, dass Code-Mixing weder als eine linguistische Verworrenheit noch als Mangel an bilingualem Bewusstsein, sondern als eine Konsequenz des sprachlichen Inputs aufgefasst werden sollte. Ebenso muss man auch die Gemeinschaftssprache in Betracht ziehen, die zur vorherrschenden Position einer Sprache beitragen kann. Demzufolge kann es zu einer verstärkten Tendenz kommen, bestimmte Merkmale der dominanten Sprache (wie etwa Suffixe oder sogar ganze Wörter) in die Aussagen zu übertragen, die in der Minoritätssprache formuliert werden.

Eine eventuelle Dominanz einer der zwei Sprachen zeigt sich darum als maßgeblich, was das Auftreten von Sprachvermischungen angeht. ,,*Code-Mixing wird genutzt, um Lücken in der weniger entwickelten Sprache zu schließen.“[[4]](#footnote-4)* (Genesse, 1997, s. 314)

# Code-Switching

Als Code-Switching bezeichnet man eine Situation, in der zwei oder mehr Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder einer Äußerung verwendet werden. Es handelt sich um eine fließende Umschaltung zwischen den einzelnen Codes, die entweder isolierte Wörter, Phrasen oder sogar ganze Sätze betreffen kann. Bei diesem Vorgehen lassen sich ganz klar die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen unterscheiden. (Lachout, 2017, s. 84)

Ähnlich wie andere linguistische Besonderheiten bei bilingualen Personen, ist auch das Code-Switching seit langem stigmatisiert und in gewisser Hinsicht negativ wahrgenommen. Aufgrund dessen werden oft Umschaltungen zwischen konkreten Sprachen mit pejorativen Namen bezeichnet, wie etwa Franglais. (Grosjean, 1997, s. 172)

Der Sprachwechsel ist jedoch kein zufälliges Phänomen, das sich aus einer Form des Semilingualismus ergibt, sondern ein kommunikativer Prozess, der sich nach bestimmten Prinzipien richtet. Diese spezifische Erscheinung kann nur in solchen Situationen zum Einsatz kommen, wenn bilinguale Sprecher miteinander interagieren. Im Hinblick auf das Kontinuum der Sprachmodi von   
Grosjean (1997, s. 169) befinden sich beide Teilnehmer der Interaktion in dem sogenannten bilingualen Modus, wenn sowohl Sprache A als auch Sprache B zur Verfügung stehen.

Das Code-Switching kann zwar aus verschiedenen Gründen erfolgen, die Wissenschaftler beschäftigen sich jedoch am häufigsten mit dem soziokulturellen Aspekt der Problematik.

Blom und Gumperz (1972) verwenden den Begriff des ,,situativen Switching“[[5]](#footnote-5), um Sprachwechsel zu beschreiben, der durch bestimmte soziale Ereignisse bedingt ist. Im Vordergrund ihrer Untersuchung standen norwegische Dialekte und ihre Benutzung je nach dem soziokulturellen Kontext. Als Beispiel kann ein Fall dienen, wenn ein Gemeindemitglied Standardnorwegisch während eines Vortrags spricht, wobei dann später ein lokaler Dialekt eingesetzt wird, um persönliche Angelegenheiten mit einem Freund zu besprechen.

Von dieser Theorie ließen sich weiterhin Hall und Nilep (2015) inspirieren. In ihrem Aufsatz wird Code-Switching in Zusammenhang mit Identität im Rahmen einer Gesellschaft gestellt. Demgemäß wird der Sprachwechsel als identitätsbezogenes Phänomen verstanden.

Mit einer interessanten Erkenntnis trugen Harding-Esch und Riley (2008, s. 86) zu dieser Problematik bei, was den kindlichen Bilingualismus betrifft. Die Kinder können oft eine Neigung aufweisen, den Code aus Solidarität zu wechseln. Dies geschieht in den Momenten, wenn eine Person in die Kommunikation plötzlich einbezogen wird oder im Gegenteil, wenn sie aus dem Gespräch ausgeschlossen wird. Die Autoren geben dafür das folgende Beispiel an[[6]](#footnote-6):

* Lisa wurde in einem tschechisch-deutschen Milieu erzogen und ihre deutsche Freundin Anna ist bei ihr auf Besuch. Die Familie sitzt am Tisch und isst ein Abendessen. Die gemeinsame Sprache aller Anwesenden ist das Deutsche*.  
  Mutter (zur Anna auf Deutsch): ,,Willst du noch mehr davon?“ (,,Chceš si přidat?“)*  
  *Lisa (zur Mutter auf Tschechisch): ,,Myslím, že jí to moc nechutná.“*
* Lisa griff in diesem Fall zum Code-Switching, um ihrer Freundin zu helfen, ohne sie in Verlegenheit zu bringen.

Eine wichtige Rolle spielt natürlich auch die Einstellung der Eltern dem Sprachwechsel gegenüber. Während einige die Umschaltung zu vermeiden versuchen, wird sie von anderen als Teil ihrer Strategie angewendet. Harding-Esch und Riley (2008, s. 127) sammelten im Rahmen ihrer Fallstudie zahlreiche Muster von Familien, unter welchen es auch eine englisch-französische Familie gibt, für die das Code-Mixing als ein Kommunikationsmittel zu Hause diente. Da die Eltern konsequent vorgegangen sind, zeigte sich auch dieser Ansatz als wirksam, obwohl er in Publikationen über bilinguale Erziehung nicht besonders empfohlen wird.

# Sprachentlehnung

Das letzte Phänomen, dessen Auftreten als spezifisch bei bilingualen Personen gilt, ist eine Sprachentlehnung.

Im Allgemeinen wird eine Entlehnung folgenderweise von Bußmann (2002, s. 193) definiert: ,,*Vorgang und Ergebnis der Übernahme eines sprachlichen Ausdrucks aus einer Fremdsprache in die Muttersprache, meist in solchen Fällen, in denen es in der eigenen Sprache keine Bezeichnung für neu entstandene Sachen, bzw. Sachverhalte gibt.“*

Obwohl sich Bußmann nicht konkret zu dieser Erscheinung im Kontext der Bilingualität ausdrückt, kann man voraussetzen, dass Lehnwörter noch häufiger vorkommen, wenn man im ständigen Kontakt mit zwei linguistischen Systemen steht. Unabhängig von den Umständen kann eine Sprachentlehnung jedenfalls als eine Erweiterung des Wortschatzes angesehen werden.

Grosjean (2019, s. 29) widmet sich ansonsten auch der Unterscheidung zwischen dem Sprachwechsel und der Sprachentlehnung mit Bezugnahme darauf, dass sich diese zwei Phänomene überschneiden und demzufolge sind ihre Grenzen nicht immer ganz klar. Ihr Vergleich wird in dem folgenden Schema veranschaulicht.

*Schema 2: Code-Switching versus Sprachentlehnung (Grosjean, 2019)*

**Code-Switching**

**Basissprache**

**Sprachentlehnung**

Das Code-Switching ist eine Art der abwechselnden Verwendung von zwei Sprachen. Es handelt sich um eine kontinuierliche Erscheinung, die häufig ganze Phrasen oder sogar Sätze betrifft. Im Gegensatz dazu kommen Sprachentlehnungen vor, wobei es sich eher um einzelne Wörter handelt, die zwar aus der anderen Sprache übernommen wurden, aber sich häufig an die grammatikalischen Regeln der Basissprache anpassen.

Im diesem Zusammenhang ist es darauf hinzuweisen, dass ein nicht vernachlässigbarer Bestandteil des sprachlichen Lexikons auch Anglizismen sind.

Dies gilt vor allem für die neue Generation Alpha, die eine Gruppe von Menschen bezeichnet, die in und nach dem Jahr 2010 geboren sind. Ihr Leben wird von Anfang an maßgeblich von digitalen Technologien geprägt. Kein Wunder – denn gerade im Jahr 2010 kam es zu einem Meilenstein im Bereich der IKT-Geräte. Die Firma Apple brachte ihr erstes iPad auf den Markt und die Bilderplattform Instagram wurde gegründet. Hauptsächlich ist jedoch die Tatsache zu betonen, dass der englische Begriff ,,App“ zum Wort des Jahres gewählt wurde. (McCrindle, 2020, s. 3-4)

Im Allgemeinen lässt sich konstatieren, dass die Medien zu einem wesentlichen Einfluss des Englischen beitragen. Außerdem hat die englische Sprache auch die Rolle der Lingua franca übernommen, was in der Praxis bedeutet, dass man mithilfe dieser Sprache fast überall auf der Welt kommunizieren kann. Als Paradebeispiele kann man die folgenden Sprachpaare angeben: *Account – Benutzerkonto, Coffee to go – Kaffee zum Mitnehmen, Meeting – Sitzung, chillen – sich entspannen, Teamwork – Gemeinschaftsarbeit* u.a. (Seresová, 2022)

Im Rahmen der mehrsprachigen Erziehung kann natürlicherweise auch eine Situation vorkommen, wenn jeder Elternteil eine andere Sprache spricht, ohne die Sprache des anderen zu beherrschen. Solche Paare können zu einer Entscheidung greifen, miteinander auf Englisch zu kommunizieren, infolgedessen ihr Kind in einem dreisprachigen Milieu aufwächst. Ebenso können Kinder eine internationale Schule besuchen, wo das Englische als Basissprache eingesetzt wird. In solchen Fällen lässt sich voraussetzen, dass das Phänomen der Sprachentlehnung aus dem Englischen noch häufiger erscheint.

Abschließend möchte ich auf die Erkenntnis eingehen, dass diese oben beschriebenen linguistischen Besonderheiten von folgenden Faktoren abhängen.   
Erstens ist die sprachliche Dominanz von großer Bedeutung.   
Harding-Esch und Riley (2008, s. 53) vertreten die Meinung, dass die Unausgewogenheit zwischen den Sprachen eine der Hauptursachen für Interferenzen ist.

Zweitens muss auch die Charakteristik des sprachlichen Inputs berücksichtigt werden. Idealerweise sollte das sprachliche Input im Verhältnis 50:50 umgesetzt werden, was nur selten der Realität entspricht. Dabei spielt eine Rolle, ob die Eltern eine gemeinsame Sprache sprechen oder ob sie von Geburt an die OPOL-Strategie anwenden. Zugleich ist auch die Umgebungssprache relevant, was den Einfluss auf die Kindersprache betrifft. (Yip, 2019, s. 134)

1. Konzeption der Erforschung

Die vorliegende Arbeit bietet im Rahmen ihres theoretischen Teils einen allgemeinen Überblick zum Thema des kindlichen Bilingualismus an, der unter anderem auch mit den Phänomen wie etwa die Sprachentwicklung oder linguistische Besonderheiten zusammenhängt.

Innerhalb dieses Kapitels möchte ich auf theoretische Erkenntnisse der empirischen Studie eingehen. Zunächst werden die aufgestellten Fragestellungen präsentiert, worauf eine Skizzierung der Hypothese und der Methodologie folgt.

# Fragestellungen

Zahlreiche Studien haben mehrmals bewiesen, dass zwei Sprachen, die miteinander im Kontakt stehen, sich ständig gegenseitig beeinflussen. Im Kontext dieser Arbeit werde ich mich mit dem Einfluss der deutschen Sprache auf die Kommunikation in der tschechischen Sprache auseinandersetzen. Dabei ist es angebracht zu sagen, dass unter dem Wort ,,Einfluss“ das Phänomen der Interferenz verstanden wird.

Vor diesem Hintergrund setzt sich die vorliegende Arbeit die folgende zentrale Fragestellung:

* *Auf welcher Sprachebene erscheinen die Interferenzen am häufigsten, wenn die Kinder mit dem tschechisch-deutschen Hintergrund kommunizieren?*

Dabei werden die linguistischen Bereiche der Lexik, der Morphologie und der Syntax bei der Analyse berücksichtigt, die Ebene der Phonologie wird für diese Zwecke ausgelassen. In Anlehnung an Menge von Interferenzen bei einzelnen Kindern lässt sich eine Zusatzfrage formulieren:

* *Hat eine Sprachdominanz Einfluss auf die Interferenzhäufigkeit?*

Zur Bestimmung der Sprachdominanz jedes Kindes wird der Aktiver Wortschatztest (ASWT-R) zum Einsatz kommen.

# Hypothese

Was die primäre Frage betrifft, kann die folgende Argumentation von van Heuven et al. (1998) zur Aufstellung einer Hypothese dienen. In dem jeweiligen Aufsatz wird eine Tatsache hinsichtlich der Unterscheidung zwischen zwei lexikalischen Systemen erwähnt. Studien haben gezeigt, dass einem zweisprachigen Menschen nur ein gemeinsamer Lexikon zur Verfügung steht, aufgrund dessen auf Vokabeln aus diesem allgemeinen mentalen Wörterbuch zugegriffen wird.

Daraus lässt sich folgern, dass die nicht bestehende Differenzierung zu einer höheren Interferenzerscheinung führen kann. Auf Basis dieser Theorie kann man also voraussetzen, dass der Bereich der Lexik der anfälligste für Interferenzen sein wird.

Im Hinblick auf die Zusatzfrage ist eine kurze Abhandlung notwendig, um eine Hypothese formulieren zu können. Die Sprachdominanz hängt unter anderem von dem sprachlichen Input ab, dem die Kinder ausgestellt werden. Yip (2019, s. 134) vertritt die Meinung, dass das Input zwischen den Sprachen im Verhältnis von 50:50 umgesetzt werden sollte, um eine Dominanz in einer der zwei Sprachen zu vermeiden. Beim Interferenzauftreten spielt dann die Überlegenheit eine bedeutende Rolle, weil es zur Übertragung von bestimmten Strukturen der vorherrschenden Sprache auf äquivalente Strukturen der schwächeren Sprache kommen kann. (Bußmann, 2002, s. 314)

Deshalb kann angenommen werden, dass falls es eine Sprachdominanz in der deutschen Sprache gibt, wird sich diese Tatsache auf die Menge an Interferenzen widerspiegeln.

# Methodologie

Als Zielgruppe wurden die Kinder des frühen Schulalters vorausbestimmt, die 6-12 Jahre alt sind. Ich habe die geeigneten zweisprachigen Familien mit Kindern der jeweiligen Altersgruppe über einen Facebook-Post gefunden. Mit den Eltern habe ich Online-Meetings (in einem Fall handelte es sich um ein persönliches Treffen) vereinbart, die ausschließlich im Oktober 2022 stattgefunden haben. Insgesamt habe ich mit sieben Familien und neun Kindern mitgearbeitet.

Als Hauptmethode dieser Erforschung wurde ein halbstrukturiertes Interview ausgewählt. Das Gespräch wurde sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern geführt. Zuerst habe ich mit Eltern gesprochen, die mir den Hintergrund ihrer zweisprachigen Erziehung erläutert haben. Danach habe ich sie auch ein paar Fragen bezüglich der Kommunikation gestellt, wobei sie zum Schluss auch   
die Vor- und Nachteile des kindlichen Bilingualismus bewerten sollten. Daran schloss eine Besprechung mit den Kindern an, die aus zwei Teilen bestand. Zunächst kamen die im Voraus ausformulierten Fragen an die Reihe, worauf eine weitere Erkundigung folgte. Ich habe intuitiv weitere Themen berührt, je nachdem, wofür sich das Kind offensichtlich interessierte. Außerdem habe ich während des ganzen Interviews die Gefühle und die Lust auf Kommunikation des Kindes wahrgenommen, dem ich auch den Verlauf unserer Besprechung angepasst habe.

Im Rahmen des zweiten Teils unseres Gesprächs sollten die Kinder ausgewählte Bilder sowohl auf Tschechisch als auch auf Deutsch benennen. Diese Aufgabe sollte ihren aktiven Wortschatz in beiden Sprachen testen, wobei die Ergebnisse auf entweder Sprachdominanz oder Ausgewogenheit zwischen den Sprachen hinweisen sollten.

Alle Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und folglich analysiert. Bei der Analyse kam zuerst die qualitative Methode zum Einsatz, um linguistische Interferenzen aufzusuchen. Anschließend wurden einige konkrete Beispiele ausgewählt, die kommentiert wurden und die auch das Sprachkorpus dieser Studie darstellen. Die kommentierten Interferenzen werden in drei Gruppen unterteilt, indem sie auch den einzelnen, für diese Arbeit relevanten, Sprachebenen entsprechen. Jeder Fehler wird in einer Tabelle abgebildet, wobei auch andere Informationen einbezogen werden, indem jede Erscheinung um ihr deutsches Äquivalent ergänzt wird, das eventuell als Quelle der Interferenz angesehen werden kann. Um auf die Unnatürlichkeit der ausformulierten Aussage hinzuweisen, wird jedem Beispiel auch die richtige tschechische Variante hinzugefügt.

Der quantitative Ansatz bestand darin, die Interferenzen auf einzelnen sprachlichen Ebenen statistisch zu erfassen und aufgrund dessen zu bewerten, welches Sprachgebiet das anfälligste dafür ist, dem negativen Einfluss des Deutschen zu unterliegen. Außerdem habe ich mich darauf konzentriert, in wie vielen Sätzen ein Fehler bei jedem Kind begangen wurde und diese Zahl wurde folglich prozentuell ausgedrückt.

Um die zweite Fragestellung zu beantworten, wurde der prozentuelle Anteil der Interferenzen mit den Testergebnissen des aktiven Wortschatzes in Kontext gesetzt. Daraus ließ sich folgern, ob eine eventuelle Sprachdominanz Einfluss auf die Häufigkeit an Interferenzen aufweist.

1. Praktischer Teil der Erforschung

Der empirische Teil der vorliegenden Studie setzt sich insgesamt mit drei Themen auseinander. Zum ersten wird dem Hintergrund von einzelnen bilingualen Familien Aufmerksamkeit gewidmet. Darauf folgt das aus den ausgewählten Interferenzen bestehende Korpus, das zur Darstellung von häufigsten Fehlern dient und unter anderem auch einzelne linguistische Unterschiede zwischen dem Tschechischen und dem Deutschen verdeutlicht. Dieses Unterkapitel schließt mit einer statistischen Erfassung der Interferenzen und der Beantwortung der zentralen Fragestellung. Letztendlich kommt der Aktive Wortschatztest zum Einsatz, indem Folgerungen bezüglich der Sprachdominanz gezogen werden. Eine eventuelle Sprachdominanz wird mit der Interferenzhäufigkeit in Zusammenhang gebracht, was zur Beantwortung der zweiten Fragestellung dient.

# Kontext der einzelnen bilingualen Familien

Ein Teil der Besprechungen war unter anderem auch ein halbstrukturiertes Interview mit den Eltern, die mir den Hintergrund ihrer bilingualen Erziehung erklärten. Am Anfang hatten sie die Möglichkeit, sich im Allgemeinen zum Kontext ihres zweisprachigen Lebens zu äußern. Dabei haben sie oft auch der Sprachentwicklung ihres Kindes Beachtung geschenkt. Folgend stellte ich eine Frage betreffend die Kommunikation, wobei mich vor allem ihre angewandte Strategie interessierte. Außerdem sollten sie auch die Vor- und Nachteile bewerten, die sich mit dem Bilingualismus ihres Kindes verbinden.

Diese Einheit des Interviews betrachte ich für diese Arbeit als relevant, weil sie die individuellen Leistungen jedes einzelnen Kindes in einen breiteren Kontext stellt und unter anderem auch die Themen berührt, die bereits im theoretischen Rahmen angesprochen wurden.

Um einen Beitrag zur Übersichtlichkeit des sprachlichen Umfelds jedes Kindes zu leisten, wurden Schemen erstellt, die den jeweiligen Sprachbedingungen entsprechen. Ins Schema werden sowohl die Kommunikationssprachen zu Hause als auch die Umgebungssprachen einbezogen.

## Familie 1

**Michaela (11 Jahre alt)**

Es handelt sich um eine zweigliedrige Familie – eine Mutter und eine Tochter. Michaela lebt seit zwei Jahren mit ihrer Mutter in Deutschland. Die ersten drei Jahre ihrer Schulpflicht absolvierte das Mädchen in Tschechien. Der Anlass zum Umzug nach Deutschland war die Coronakrise und die damit verbundenen Maßnahmen. Die Mutter als Pendlerin hatte Angst, dass sie ihren Job verlieren könnte. Deswegen haben sie sich darauf geeinigt, nach Deutschland zu ziehen.

Das erste Jahr in der deutschen Schule war für Michaela ziemlich anstrengend. Aber mit der Zeit ist ihr Deutsch besser geworden. Während sie am Anfang nur ein paar Phrasen kannte, spricht sie heutzutage Deutsch ganz problemlos und sie besucht eine Realschule.

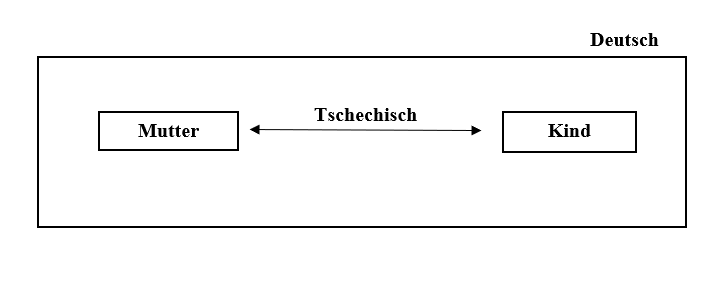
Kommunikation: Mit ihrer Mutter kommuniziert sie vor allem auf Tschechisch, obwohl sie beide zugeben, ausnahmsweise auch deutsche Begriffe oder Sprachvermischungen anzuwenden, wie etwa: ,,*Je mi to egal.*“

Falls eine dritte deutschsprachige Person in die Kommunikation eingeschlossen wird, unterhalten sie sich auf Deutsch.

Vor- und Nachteile: Einen großen Vorteil sieht die Mutter in den beruflichen Möglichkeiten, die sich dank der Fremdsprachenkenntnisse anbieten.

Ein kleiner Nachteil ist ihrer Meinung nach die Tatsache, dass ihrer Tochter manchmal der Wortschatzabruf von tschechischen Begriffen schwer fällt.

Schema:

****

Familie 2 **Tobias (9 Jahre alt)**

Es handelt sich um eine dreigliedrige Familie, die sich aus einer Mutter, einem Vater und einem Sohn zusammensetzt. Die Familie lebt seit 11 Jahren in Deutschland, momentan in der Nähe von Leipzig. Tobias ist unter anderem auch in Deutschland geboren. Beide Eltern sind Tschechen. Die Familie fährt zweimal monatlich nach Tschechien, wo die Großeltern sowohl mütterlicher- als auch väterlicherseits leben.

Tobias besuchte eineinhalb Jahren seiner Schulpflicht eine deutsche Grundschule. Seit 8 Monaten geht er in eine internationale Schule, wo vorwiegend das Englische als die Verständigungssprache verwendet wird.

Kommunikation: Tobias wächst heutzutage in einem dreisprachigen Milieu auf. Zu Hause benutzen alle Familienmitglieder das Tschechische. Die Strategie der Eltern besteht darin, sich mit dem Sohn von Geburt an auf Tschechisch unterzuhalten, wobei er mit der deutschen Sprache erst im Kindergarten in Kontakt getreten ist. Er verbindet sich eine Sprache mit einer konkreten Person. Wenn ihn seine Mutter vom Kindergarten abholte, switchte er sofort aus dem Deutschen ins Tschechische. Die dritte Sprache ist, wie oben erwähnt, das Englische. Aufgrund dessen benutzt Tobias auch Anglizismen.

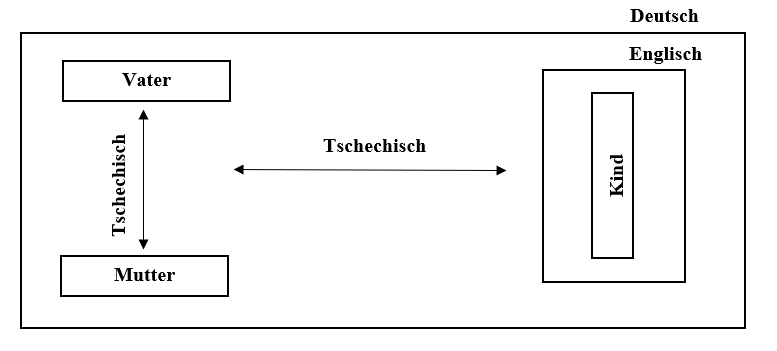
Falls die Familie außerhalb Zuhauses ist und sich mit deutschsprachigen Freunden trifft, sprechen Tobias, seine Mutter und sein Vater untereinander Deutsch.

Ab und zu habe Tobias Probleme mit der Deklination von tschechischen Wörtern, sonst spreche er Tschechisch sehr gut und es solle seine dominante Sprache sein.

Vor- und Nachteile: Als einen großen Vorteil betrachtet die Mutter die Tatsache, dass ihr Sohn auch komplizierte Problematik (wie etwa der Kosmos) im Zusammenhang sieht.

Der Nachteil solle ein kleinerer Wortschatz als bei anderen monolingualen deutschsprachigen Kindern sein.

Schema:



## Familie 3

Die Familie besteht aus insgesamt sechs Mitgliedern. Die Mutter und der Vater sind Tschechen, die in Deutschland dank des Studiums gelandet sind. Seit 16 Jahren leben sie in der Nähe von Chemnitz. Der älteste Sohn Max ist 12 Jahre alt, die ältere Tochter Madeleine ist 10 Jahre alt, die jüngere Tochter Maria ist 7 Jahre alt und der jüngste Sohn Maurice ist 2 Jahre alt.

Kommunikation: Die Mutter hat sich schon während der Schwangerschaft vorgenommen, konsequent mit den Kindern auf Tschechisch zu kommunizieren. Dies gilt auch für die Situationen, wenn die Familie auswärts mit ihren deutschen Freunden ist.

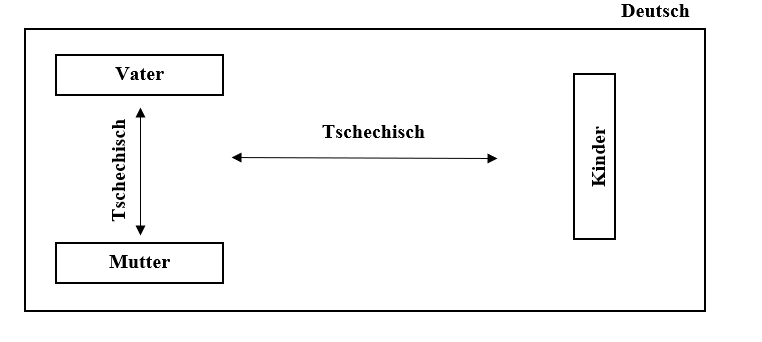
Allerdings gab es seitens der Eltern eine Furcht, dass die Kinder Probleme mit dem Deutschen beim Kindergarteneintritt haben könnten. Deswegen besuchten alle Nachkommen ab eineinhalb Jahren eine spezielle private Kindergruppe ,,Bärbande“ und zwar dreimal pro Woche vormittags.

Die Geschwister sprechen miteinander tschechisch. Ab und zu haben sie jedoch zu Hause eine Neigung, bestimmte Gegenstände auf Deutsch zu benennen. Die Eltern bemühen sich allerdings um eine systematische Einstellung und fordern die Kinder heraus, das Tschechische anzuwenden.

Vor- und Nachteile: Laut der Mutter bestehe ein großer Vorteil darin, dass sich die Kinder sowohl in Tschechien als auch in Deutschland problemlos verständigen können. Da alle drei älteren Kinder Eishockey spielen, haben sie viel mehr Möglichkeiten, wo sie das Sommercamp verbringen können, als wenn sie monolingual wären.

Die Schattenseite des Bilingualismus im Fall dieser Familie stellt ab und zu die Kommunikation auf Tschechisch außerhalb des Zuhauses. Diese Tatsache werde nämlich negativ von einigen Mitgliedern der deutschen Gesellschaft wahrgenommen.

Schema:



**Max (12 Jahre alt)**

Max hatte binnen der ersten Monate im Kindergarten Probleme mit seinem deutschen Wortschatz. Als eine Form Unterstützung wählte die Mutter eine Strategie aus, sich gemeinsam Bilderbücher anzuschauen. Dabei stellte sie ihm auf Tschechisch eine Frage*,* wie er dieses oder jenes Objekt im Kindergarten benennen würde. In dieser Weise trug sie zu einer Wortschatzerweiterung bei, ohne mit ihm auf Deutsch zu kommunizieren. Heutzutage liest er gerne Bücher sowohl auf Deutsch als auch auf Tschechisch, was von seiner rezeptiven Kompetenz in beiden Sprachen zeugt. Außerdem ist auch seine Ausdrucksfähigkeit ausgezeichnet, obwohl sich das Deutsche auf seine Aussprache im Tschechischen auswirkt.

**Madeleine (10 Jahre alt)**

Bevor Madeleine mit eineinhalb Jahren die Bärbande eintrat, hat sie sich bereits in ganzen Sätzen auf Tschechisch ausdrücken können. Nach drei Monaten innerhalb der Kindergruppe benutzte sie schon komplizierte Verben wie ,,auskratzen“ usw. Das Mädel beherrschte in der ersten Klasse beide Sprachen auf demselben Niveau. Obwohl sie keinen tschechischen Akzent im Deutschen hat, wirkt sich doch der deutsche Akzent beim Sprechen auf Tschechisch aus.

**Maria (7 Jahre alt)**

Maria ist das einzige Kind, das in Berührung mit dem Deutschen früher als ihre Geschwister kam. Ihre Mutter arbeitete damals in einem Familienzentrum und sie nahm Maria regelmäßig mit. Außerdem begann sie mit dem Sprechen ein bisschen später – um das dritten Lebensjahr. Bis dahin verwendete sie nur zirka 15 Wörter, vor allem Interjektionen. Plötzlich kam aber eine Wortschatzexplosion. Wenn sie müde ist, erscheinen bei ihr Sprachvermischungen, wie etwa: ,,*Pan učitel nám dal Heft*.“ Außerdem hat sie, gleich wie ihre Geschwister, einen deutschen Akzent, wenn sie tschechisch spricht.

## Familie 4

**Tobias (13 Jahre alt)**

Es handelt sich um eine vierköpfige Familie – zwei Jungen und ihre Eltern. Die Mutter kommt aus der autonomen Provinz Südtirol und sie selbst wurde in einem zweisprachigen Milieu erzogen. Ihre Eltern sprechen deutsch und italienisch.

Kommunikation: Der Vater und die Mutter von Tobias haben am Anfang miteinander englisch gesprochen. Die Mutter hat ganz bald die tschechische Sprache erlernt, was auch der Grund ist, warum sie die OPOL-Strategie zu Hause nicht strikt einhalten. Heutzutage kommunizieren die Elternteile miteinander auf Tschechisch, wobei das Gleiche auch für die Verständigung des Vaters mit seinen Söhnen gilt. Was den Spracheinsatz seitens der Mutter betrifft, nimmt sie sich selbst nicht als einsprachig wahr, aufgrund dessen sie auch ganz oft zwischen den Sprachen switcht. Ihr bilingualer Erziehungsansatz kann also als intuitiv und situationsabhängig beschrieben werden. Das Deutsche wird vor allem bei Großeltern mütterlicherseits verwendet.

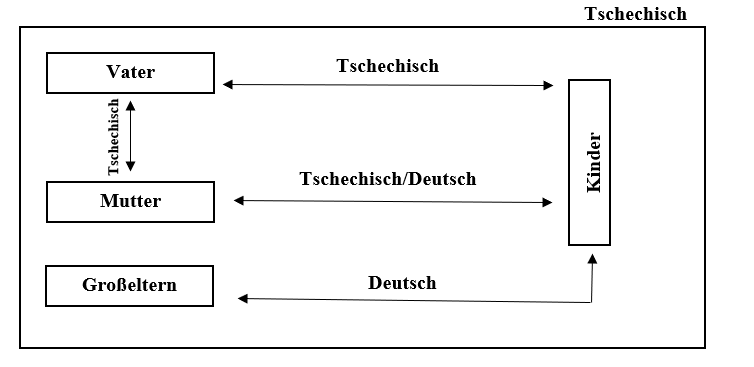
Der ältere Sohn lehnte das Deutsche bis zum 10. Lebensjahr ab, wenn seine Freunde zu Besuch kamen und wollte, dass auch seine Mutter das Deutsche in ihrer Anwesenheit vermeidet. Dies lässt sich laut der Mutter davon erklären, dass er sich immer für Kriege interessiert hat, und zu einem Augenblick fürchtete er sich, dass sich ihn seine Freunde mit Nationalsozialisten verbinden könnten. Er selbst identifiziert sich als Halbitaliener. Ansonsten verwendet Tobias spezifische Sprachvermischungen oder Sprachentlehnungen aus dem Deutschen, wie etwa ,,kušlovat se“usw.

Der jüngere Sohn spricht weniger Deutsch als sein Bruder, obwohl er alles versteht, wovon auch seine Vorliebe für deutsche Filme und Serien auf Netflix zeugt.

Vor- und Nachteile: Die Mutter hält für einen großen Vorteil, dass ihr Sohn keine Angst hat, mit fremden Menschen zu kommunizieren. Dies gilt nicht nur für Situationen in Tschechien, sondern auch in Italien oder allgemein im Ausland. Obwohl diese Fähigkeit auch mit seinem Charakter zusammenhängen kann, lernt Tobias dank der Bilingualität, dass er über eine spezifische Kompetenz in verschiedenen Sprachen verfügt.

Der Nachteil ist, dass sich der ältere Sohn mit der zweiten Sprache (in diesem Fall mit dem Deutschen) sozial nicht unbedingt identifizieren möchte.

Schema:



## Familie 5

**Julia (6 Jahre alt)**

Diese Familie besteht aus drei Mitgliedern. Die Mutter kommt aus Tschechien und lebt seit 2015 in Deutschland. Julias Vater ist ein Deutscher.

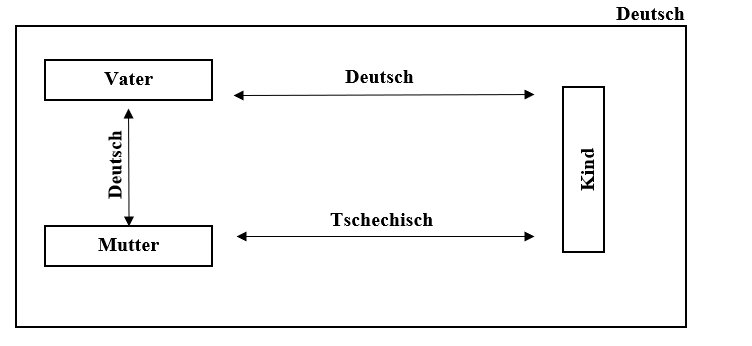
Kommunikation: Am Anfang haben die Eltern miteinander auf Englisch kommuniziert. Schrittweise verbesserte die Mutter ihre deutsche Sprachkenntnisse und heutzutage spricht sie zu Hause Deutsch mit ihrem Ehemann, seitdem ihre Tochter geboren ist. Das Tschechische herrschte bei der Tochter bis zum Kindergarteneintritt vor, weil sie viel Zeit mit der Mutter verbrachte. Dies änderte sich jedoch später zugunsten der deutschen Sprache.

Was die Einstellung der bilingualen Erziehung gegenüber betrifft, ging die Mutter eher intuitiv vor, als eine konkrete Strategie zu befolgen. Dies gilt auch für unterschiedliche Situationen, wenn sie sich mit deutschsprachigen Freunden treffen. Falls sie etwas schnell Julia sagen will, wählt sie eher das Tschechische, als einen Satz auf Deutsch zu formulieren. Ab und zu spielt das Tschechische eine Rolle der geheimen Sprache. Im Allgemeinen lässt sich jedoch das sprachliche Muster dieser Familie der OPOL-Strategie zuordnen.

Da die Familie in Baden-Württemberg lebt, wird sie von dem schwäbischen Dialekt umgeben. Die Mutter legt jedoch großen Wert darauf, dass Julia Hochdeutsch spricht, wozu auch die Tatsache beiträgt, dass Julias Vater und seine Eltern die schriftsprachliche Variante verwenden.

In der Kommunikation zwischen der Mutter und der Tochter erscheinen manchmal Sprachvermischungen, beziehungsweise Sprachentlehnungen. Beispielsweise hat die Mutter den folgenden Satz während unseres Interviews ausgesprochen: ,,*Budeš mít Fernsehverbot*.“Außerdem gab sie an, dass Julia früher eine Tendenz hatte, die deutschen Adjektive mit den tschechischen Flexionssuffixe zu verbinden, wie etwa: ,,*ten braunový medvídek*“.

Vor- und Nachteile: Als Positivum der bilingualen Erziehung nimmt die Mutter die Tatsache wahr, dass Julia zwei Sprachen auf einem hohen Niveau beherrscht. Außerdem glaubt die Mutter, dass Julias Bilingualismus auch bei einem einfacheren Verstehen des Englischen mitwirkt. Bereits mit sechs Jahren verwendet sie englische Vokabeln, die in gewisser Weise mit dem Gegenstand ihres Interesses zusammenhängen.

Schema: 

## Familie 6

**Natalia (8 Jahre alt)**

Es handelt sich um eine dreiköpfige Familie. Die Mutter ist eine Tschechin und lebt seit 10 Jahren in Deutschland, wohin sie wegen ihres Mannes gezogen ist. Der Vater ist also ein Deutscher.

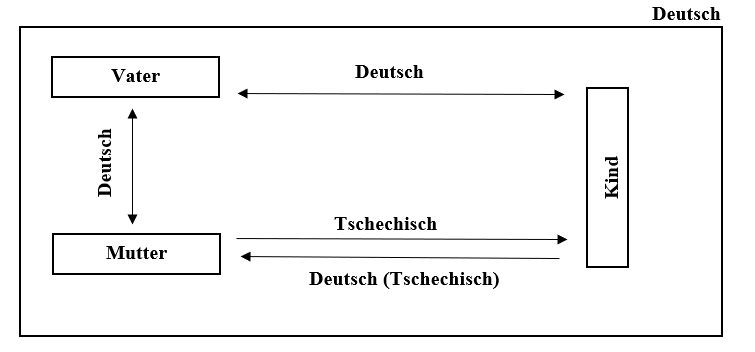
Kommunikation: Die Verständigungssprache zwischen den Eltern war anfangs das Englische. Mit der Geburt ihrer Tochter begannen sie jedoch mit der gegenseitigen Kommunikation auf Deutsch, um ein dreisprachiges Milieu zu vermeiden. Von Anfang an wurde die OPOL-Strategie eingesetzt. Da Natalia schon mit eineinhalb Jahren in die Kinderkrippe eintrat, wirkte sich das Deutsche ganz bald als die dominante Sprache aus. Zur Verschlechterung der Sprache trug auch  
die COVID-19-Pandemie und die aus der Situation resultierenden Maßnahmen bei, weil Natalia und ihre Eltern die tschechische Seite der Familie nicht besuchen durften. Der bedeutendste Kontakt mit der tschechischen Sprache stellt Natalias Kusine dar, die des gleichen Alters wie sie ist. Das Verstehen erfolgt ohne Probleme, mit dem Sprechen ist es ein bisschen schwieriger – Natalia traut sich selbst nicht viel zu.

Die Mutter spricht mit ihr tschechisch, aber ihre Tochter hat trotzdem eine Neigung, ihr oft auf Deutsch zu antworten.

Vor- und Nachteile: Die Mutter sieht kurzfristig eher die Nachteile als die Vorteile. Zu ihnen zählen beispielweise die Fälle, wenn sie sich mit Natalia auf Tschechisch unterhält und ihr Ehemann sie nicht versteht.

In die Zukunft blickt sie jedoch mit einer Hoffnung, dass die bilinguale Erziehung zahlreiche positive Seiten haben wird, vor allem in Bezug auf kognitive Funktionen.

Schema:



## Familie 7

**Ellen (8 Jahre alt)**

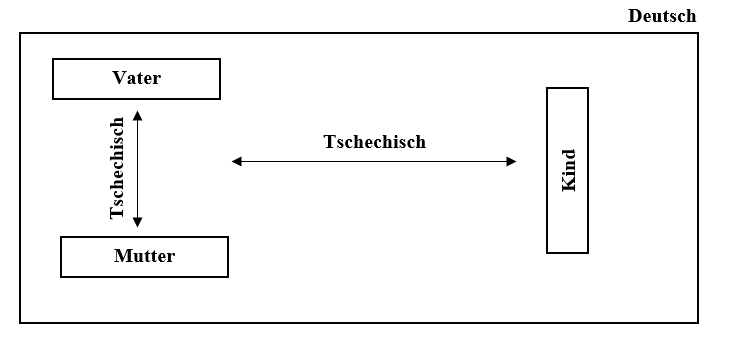
Diese Familie besteht aus einer Mutter, einem Vater und einer Tochter. Der Vater hat ein Jobangebot in Deutschland bekommen und so hat sich das Ehepaar im Jahr 2013 im Bundesland Nordrhein-Westfalen niedergelassen. Im Jahr 2014 ist ihre Tochter Ellen geboren.

Kommunikation: Zu Hause spricht die Familie nur tschechisch. Wenn sie Zeit mit ihren deutschsprachigen Freunden verbringt, wird das Deutsche angewendet. Im Alter von 2 Jahren kam Ellen zum ersten Mal in den Kindergarten. Nach zwei Monaten sprach sie gut Deutsch und damit begann auch eine Phase, die auf einer Ablehnung des Tschechischen beruhte. Dann vermischte sie ihre tschechische Aussagen mit deutschen Vokabeln, bis sie wieder das Tschechische ohne Fehler benutzte. Heutzutage beherrscht sie beide Sprachen auf einem sehr hohen Niveau mit einem sehr kleinen deutschen Akzent im Tschechischen. Was sonst das Phonologische betrifft, hatte sie kleine Probleme mit den tschechischen Konsonanten ,,r“ und ,,ř“, die jedoch schon überwunden wurden.

Zu diesem Augenblick benutzt die Mutter das Deutsche in der Anwesenheit von ihrer Tochter nur in den Situationen, wenn sie sich zusammen für die Schule vorbereiten (wie etwa rechnen, lesen usw.) oder wenn Ellen eine deutsche Freundin zu Besuch hat. Die gegenwärtige Einstellung des Mädels lässt sich mittels ihrer Äußerung resümieren, dass *,,es sich seltsam anhört, wenn die Mama nicht tschechisch spricht.*“

Vor- und Nachteile: Die Eltern meinen, dass sich die bilinguale Erziehung nur mit Vorteilen verbindet, aber man muss dabei sehr konsequent vorgehen. Da die Mutter selbst im Bildungswesen arbeitet, betrachtet sie Sprachkenntnisse als sehr wichtig und fasst diese Tatsache in einem bekannten Zitat zusammen: ,,*Wie viele Sprachen du sprichst, sooft mal bist du ein Mensch.“*

Schema:



## Zusammenfassung

Abschließend lässt sich bemerken, dass man die Mehrheit der Familien (4 von 7) dem Typ 3 nach Harding-Esch und Riley (2008) zuordnen kann[[7]](#footnote-7). Diese Eltern sind Tschechen, die aus beruflichen Gründen beschlossen haben, nach Deutschland zu ziehen. Im Fall von zwei Familien wurde von Geburt an die OPOL-Strategie eingesetzt, deswegen gehören sie dem Typ 1 der bilingualen Familie zu. Eine besondere Situation gibt es bei der Familie 4. Obwohl die Elternteile unterschiedliche Muttersprachen haben, bezeichnen sie ihre Kommunikation zu Hause nicht als Eine Sprache-Eine Person Strategie, sondern sie gehen eher intuitiv vor. Das Tschechische wird am häufigsten zur Verständigung im Rahmen der Familie benutzt, weil es von allen Familienmitgliedern beherrscht wird und zugleich handelt es sich auch um die Umgebungssprache. Daher bietet sich eher eine Mischform zwischen dem ersten und dem dritten Typ an.

Was die Vor- und Nachteile der bilingualen Erziehung betrifft, lassen sich die Ansichten von einzelnen Familien folgenderweise zusammenfassen. Zu den positiven Seiten der Bilingualität zählt eine bessere Kommunikationsfähigkeit (sowohl eine allgemeine Sprachkompetenz als auch Sprachkenntnisse), gute Berufsaussichten oder kognitive Vergünstigung. Aus den negativen Tatsachen wurden beispielsweise ein langsamerer Wortschatzabruf, eine gelegentliche Kompliziertheit der Kommunikation innerhalb der Familie oder der soziale Faktor im Sinne von Vorurteilen oder einer schwierigeren Identifizierung mit einer der zwei Sprachen hervorgehoben. Es ist jedoch erwähnenswert, dass viele Eltern die Meinung vertreten, dass die Vorteile die Nachteile eindeutig überwiegen.

Zum Schluss möchte ich noch auf eine Erkenntnis eingehen, die mit der Coronavirus-Pandemie zusammenhängt. Die Folgen des COVID-19-Virus haben sich unter anderem auf die Möglichkeiten des Reisens ausgewirkt. Im Fall einer bilingualen Familie kann ein Reiseverbot zu einer langen Trennung von ihren Verwandten führen. Dies erwähnten unabhängig voneinander mehr Eltern der vorliegenden Arbeit. Betonenswert ist jedoch die Familie 6, weil die Eltern zur folgenden Feststellung kamen. Der Mangel an Kontakt mit der tschechischen Seite der Familie solle bei der Tochter in eine erhebliche Schwächung des Tschechischen und somit in eine Stärkung der deutschen Sprache münden. Außerdem beeinflusste die Corona-Krise auch das Leben der Familie 1, in diesem Fall eher positiv. Aus Furcht vor Jobverlust zog die Mutter mit ihrer Tochter nach Deutschland, und demzufolge ist die Tochter bilingual geworden.

# Interferenzen in der Kommunikation von bilingualen Kindern

Das Hauptziel dieser Diplomarbeit besteht darin, sprachliche Interferenzen in Aussagen von bilingualen Kindern aufzusuchen und aufgrund der Analyse die Forschungsfrage zu beantworten, welches linguistische Gebiet das anfälligste für diese spezifische Erscheinung ist. In Betracht werden insgesamt drei Ebenen gezogen – die lexikalische, die morphologische und die syntaktische. Der Bereich der Phonologie wird für diese Zwecke ausgeschlossen, weil er eine noch komplexere Einstellung mit Einsatz von speziellen Tools erfordern würde. Diese Vermutung ist davon bedingt, dass die Kinder der vorliegenden Arbeit in verschiedenen Regionen Deutschlands leben (in einem Fall lebt ein Junge mit seinen Eltern in Tschechien), wo unterschiedliche Dialekte verwendet werden. Außerdem gibt es auch eine Diskrepanz im Rahmen der Untersuchungsprobe, was die Herkunft der Eltern betrifft. Während manche tschechische Elternteile aus Mähren kommen, haben die anderen ihre Wurzeln in Böhmen, was sich auch im Akzent des Kindes widerspiegeln kann.

Im Allgemeinen lässt sich jedoch bemerken, dass es bei der Mehrheit eine deutsche Sprachfärbung während ihrer Kommunikation im Tschechischen gibt. Bei fünf Kindern war der deutsche Akzent ganz stark, bei drei von ihnen ließ sich ein feiner oder vernachlässigbarer Akzent beobachten. Dieses Phänomen betraf die in Deutschland aufwachsenden Kinder, das als eine statische Interferenz aufgrund seiner Wiederholung bezeichnet werden kann. Nur ein Kind, das in Tschechien erzogen wird, verfügt über gar keinen deutschen Akzent.

Wie schon im Rahmen der Methodologie angedeutet wurde, kommt zuerst die qualitative Vorgehensweise zum Einsatz, um Interferenzen aufzusuchen. Zugleich gehe ich auch auf konkrete Erscheinungen ein, die kommentiert werden. Als Hilfsmittel dienen bei diesem Verfahren das elektronische Wörterbuch Duden ([www.duden.de](http://www.duden.de)), das Tschechische Nationalkorpus ([www.korpus.cz](http://www.korpus.cz)) und das Online-Sprachhandbuch ([www.prirucka.ujc.cas.cz](http://www.prirucka.ujc.cas.cz)). Im Rahmen der Grammatik leistet einen wesentlichen Beitrag auch die Publikation von Štícha (2003), die einen Vergleich zwischen parallelen grammatikalischen Erscheinungen sowohl im Tschechischen als auch im Deutschen anbietet.

Was die Aufteilung von Interferenzen in Bereiche der Lexik, Morphologie und Syntax angeht, gibt es auch solche linguistische Kategorien, deren Zuordnung nicht eindeutig ist. Wie Skalička (1957) in seinem Artikel anmerkt, lassen sich die Grenzen zwischen der Syntax und der Morphologie nur schwer definieren. Für Zwecke dieser Arbeit werden die vorliegenden Sprachebenen folgenderweise begrenzt. Als lexikalische Interferenzen werden diejenigen Phänomene bezeichnet, bei denen das Wort selbst ohne Bezug zum Rest des Satzes übertragen wird. Als morphologische Interferenzen kann man solche Fehler betrachten, wenn infolge des deutschen Einflusses zur schlechten Deklination oder Konjugation kam. Syntaktische Interferenzen beziehen sich auf jene grammatischen Fehler, die von den deutschen Regeln auf der Satzebene ausgehen.[[8]](#footnote-8)

Vor der Vorstellung von ausgewählten Interferenzen, die das Korpus dieser Arbeit darstellen, sollte noch eine wichtige Tatsache betont werden, die sich unter anderem auch auf die Analyse der einzelnen Interferenzen bezieht. Auf den ersten Blick lassen sich viele Fehler in den Aussagen finden, denen keine Aufmerksamkeit gewidmet wird. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass es sich zum ersten um Kinder und nicht um erwachsene Linguisten handelt, deren Äußerung so schriftsprachlich wie möglich sein sollte. Zum zweiten wurden die Interviews nicht schriftlich, sondern mündlich geführt, was sich auch auf die Anzahl von Fehlern widerspiegeln konnte. Dies wurde während der Analyse berücksichtigt, um falsche Auswertung zu vermeiden, indem ein einfacher Fehler als Einfluss der deutschen Sprache bezeichnet werden würde.

## Lexikalische Interferenzen

Auf der lexikalischen Ebene lassen sich nicht nur Interferenzen, sondern auch Sprachentlehnungen oder Sprachvermischungen feststellen. Diese linguistische Besonderheiten betreffen alle möglichen Wortarten, wie etwa Verben, Substantive, Adjektive oder Pronomen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 1** | **Michaela** |
| **Interferenz** | - Řekneš mi něco o sobě?  Je mi jedenáct, v novembru mi bude dvanáct. |
| **Deutsch** | Ich bin elf, im November werde ich zwölf. |
| **Richtige Variante** | Je mi jedenáct, v listopadu mi bude dvanáct. |
| **Fehlertyp** | Code-Mixing |

Kommentar**:** Hierbei handelt es sich um eine Sprachvermischung. Obwohl Michaela das deutsche Substantiv ,,November“ benutzte, fügte sie der Monatsbezeichnung ein tschechisches Flexionssuffix hinzu.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 2** | **Ellen** |
| **Interferenz** | - Takže máte zahradu?  Máme. A my dostaneme psa. |
| **Deutsch** | Schon. Und wir bekommen einen Hund. |
| **Richtige Variante** | Máme. A budeme si pořizovat psa. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar:Ellen hat sich von dem deutschen Wort ,,bekommen“ im Sinne von ,,sich etwas anschaffen“ beeinflussen lassen. Wenn man den Kontext nicht kennen würde, könnte man voraussetzen, dass sie einen Hund als Geschenk bekommt. Dank des Interviews mit der Mutter habe ich mir jedoch bestätigt, dass die Familie vorhat, sich einen Hund anzuschaffen. Deswegen kann dieser Fehler für eine Interferenz gehalten werden.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 3** | **Tobi[[9]](#footnote-9)** |
| **Interferenz** | - Co bys mi řekl o své škole?  Mluvíme tam anglicky a máme tam jednu německou hodinu. |
| **Deutsch** | Wir sprechen dort Englisch und haben eine Deutschstunde/ deutsche Stunde. |
| **Richtige Variante** | Mluvíme tam anglicky a máme tam jednu hodinu němčiny. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Tobi wollte ursprünglich sagen, dass er eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch in der Schule hat. Der Junge hat sich von dem Determinativkompositum ,,Deutschstunde“ beeinflussen lassen, das sich aus ,,Deutsch“ und ,,Stunde“ zusammensetzt. Eine andere Version wäre eine aus Adjektiv und Substantiv bestehende Wortverbindung ,,deutsche Stunde“. Im Fall dieser Interferenz war vor allem die Position des Determinans oder das Adjektivs maßgeblich, weil das gleiche Muster auch in der tschechischen Aussage von Tobias erschienen ist, obwohl ein Genitivattribut angewendet werden sollte.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 4** | **Tobi** |
| **Interferenz** | - A co jste dělali na táboře?  My jsme tam dělali hry třeba. A měli jsme i volnej čas. |
| **Deutsch** | Und wir hatten auch Freizeit. |
| **Richtige Variante** | A měli jsme i volno/volný program. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Die Bedeutung des deutschen Substantivs ,,Freizeit“ wird von Duden folgenderweise beschrieben: *,,Zeit, in der jemand nicht zu arbeiten braucht, keine besonderen Verpflichtungen hat; für Hobbys oder Erholung frei verfügbare Zeit.“* In dem vorliegenden Beispiel wird damit gemeint, dass die Kinder auf dem Camp auch eine bestimmt begrenzte Zeit hatten, wenn kein Programm seitens der Organisatoren festgelegt wurde. Im tschechischen Kontext wird das Kompositum ,,Freizeit“ ein bisschen eingeengt wahrgenommen. Man assoziiert sich damit eher eine Zeit nach der Arbeit oder dem Unterricht, die man seinen Hobbys widmet. Aufgrund dessen sollte man auf Tschechisch eher einer anderen Formulierung zuneigen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 5** | **Michaela** |
| **Interferenz** | - Co tě nejvíce baví ve škole?  Mě ve škole nejvíc baví němčina, matika a sport. |
| **Deutsch** | In der Schule mag ich Deutsch, Mathematik und Sport am liebsten. |
| **Richtige Variante** | Ve škole mě nejvíce baví němčina, matika a tělocvik. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Obwohl das tschechische Wort ,,sport“ ganz gewöhnlich verwendet wird, ist es im Zusammenhang mit Schulfächern erwünscht, das Substantiv ,,tělocvik“ zu gebrauchen. Es lässt sich bemerken, dass kein großer Fehler begangen wurde, aber trotzdem deutet die Wahl des Wortes auf die Einwirkung des Deutschen hin.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 6** | **Natalia** |
| **Interferenz** | - Chodíš ve škole na obědy? Jak ti tam chutná? Ne tak opravdu. |
| **Deutsch** | Nicht wirklich. |
| **Richtige Variante** | Ne tak docela. / Moc ne. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: In Natalias Antwort zeigte sich ein negativer Transfer. Wenn man sich die deutsche Variante ansieht, ist es klar, dass sie im Grunde die deutsche Formulierung ins Tschechische übersetzte. Das jeweilige Adverb passt also in den Kontext des tschechischen Satzes nicht.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 7** | **Julia** |
| **Interferenz** | - A ty máš taky modré oči?  Ne, já mám zelené. Ale já bych chtěla, abych měla blaue. |
| **Deutsch** | Nein, ich habe grüne Augen. Aber ich wünschte, ich hätte blaue. |
| **Richtige Variante** | Ale chtěla bych mít modré oči. |
| **Fehlertyp** | Code-Mixing |

Kommentar: Bei der Beschreibung von Julias Mutter kam die Frage vor, welche Augenfarbe das Mädel hat. Obwohl der große Teil ihrer Antwort im Tschechischen formuliert wurde, zeigte sie schließlich der Einfluss der zweiten Sprache. Mit Hinblick auf die Beispiele von Lachout[[10]](#footnote-10) (2017) kann man diese konkrete Erscheinung als Code-Mixing bezeichnen. Julia konnte sich nicht an die tschechische Farbebezeichnung erinnern, und so schloss sie diese vorübergehende sprachliche Lücke mit einem Wort aus dem Deutschen zu.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 8** | **Tobi** |
| **Interferenz** | - Ještě něco jsi dělal o prázdninách?  Třeba jsem byl v Polsku, v Gdaňsku. Tam bylo moře, tak jsme se koupali s babičkou, i s Frídou *(pozn. pes)*. Ta tam rumpala jak todle. |
| **Deutsch** | Sie ist im Wasser gerumpelt. |
| **Richtige Variante** | Ta se kodrcala ve vodě. |
| **Fehlertyp** | Sprachentlehnung |

Kommentar: In Tobias Aussage ist ein Verb aufgetreten, das sehr ungewöhnlich ist. Es handelt sich um das Zeitwort ,,rumplovat“, das eine dialektale Variante vom ,,rozlítnout“ oder ,,šramotit“ laut dem Tschechischen Nationalkorpus ist. Was die Verwendungsgebiete dieses Begriffs anbelangt, wird er in der Karlsbader, Aussiger und Mittelböhmischen Region mundartlich eingesetzt. Angesichts der Tatsache, dass beide Elternteile von Tobias aus Prag kommen, würde sich die Möglichkeit anbieten, dass das jeweilige Wort in der Familie verwendet wird. Diese Theorie wurde jedoch von der Mutter widerlegt, was auf eine andere Herkunft des Wortes im Lexikon des Jungen hindeutet. Etymologisch geht dieser Begriff von dem deutschen ,,rumpeln“ aus, was die Bedeutung von ,,sich rumpelnd (fort)bewegen“ trägt. Wenn man sich die beschriebene Situation von Tobias vorstellen sollte, könnte man sich ein Bild von einem Hund machen, der am Meeresufer hüpft. Hinsichtlich des Kontextes entspricht es eher der deutschen Wortinterpretation und dieses Verb kann als eine Sprachentlehnung bezeichnet werden.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 9** | **Madeleine** |
| **Interferenz** | - Máš ve škole nějaké kamarády?  Jo, s dvouma holkama jsem došla už ze staré školy a našla jsem tam taky nějaký kamarádky. |
| **Deutsch** | …und ich habe dort auch neue Freundinnen gefunden. |
| **Richtige Variante** | A našla jsem si tam taky nějaké kamarádky. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: In diesem Fall besteht der Unterschied zwischen der deutschen und der tschechischen Variante in Verwendung eines Reflexivverbs. Während das Tschechische ein reflexives Pronomen im jeweiligen Satz erfordert, wird es im Deutschen ausgelassen. Madeleine beging eine Interferenz, indem das tschechische Morphem ,,si“ aufgrund des Einflusses der deutschen Sprache nicht einbezogen wurde. Dieses Phänomen gilt im Allgemeinen als problematisch, wobei auch andere Verben (wie etwa ,,hrát si“ = ,,spielen“ oder ,,učit se“ = ,,lernen“) Schwierigkeiten bereiteten.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 10** | **Natalia** |
| **Interferenz** | - O čem ten film je?  Tam jsou dva kluci a jedna holka, ti jsou kamarádi a mají zvířata. A ty zvířata můžou mluvit. |
| **Deutsch** | Und die Tiere können sprechen. |
| **Richtige Variante** | A ta zvířata umí mluvit. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Der Gegenstand dieser Interferenz ist das Modalverb ,,können“ und seine Äquivalente im Tschechischen. Das Zeitwort hat zwei   
Bedeutungen – entweder kann es sich auf eine Fähigkeit oder auf eine Möglichkeit beziehen. Im Tschechischen gibt es jedoch zwei unterschiedliche Verben ,,moci“ und ,,umět“. In dem vorliegenden tschechischen Satz wurde das Verb im Sinne von ,,imstande sein, etwas zu tun“ angewendet, obwohl diesem Kontext die zweite Variante entspricht – ,,fähig, in der Lage sein, etwas auszuführen, zu leisten“.

## Morphologische Interferenzen

Was die morphologische Ebene betrifft, war die Wortart der Pronomen bezüglich der Interferenzanzahl am problematischsten. Ob es sich um Demonstrativ-, Indefinit- oder Relativpronomen handelte, sie alle bereiteten den Kindern Schwierigkeiten. Die Ursache liegt in ihrer Deklination – die tschechische ist im Vergleich mit der deutschen viel komplizierter. Der Sprecher muss nicht nur den Kasus, sondern auch das Genus und den Numerus des konkreten Nomens berücksichtigen. Die zweite Gruppe stellen dann die Substantive dar, die ebenso oft schlecht flektiert wurden.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 11** | **Tobi** |
| **Interferenz** | A ty anglický děti, kteří umějí jenom anglicky, tak ty chodí do jiné třídy. |
| **Deutsch** | Und die englischen Kinder, die nur englisch sprechen können, besuchen eine andere Klasse. |
| **Richtige Variante** | A ty anglické děti, které umí jen anglicky, chodí do jiné třídy. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Tobias deklinierte schlecht das Fürwort ,,který“. Als Erklärung kann hierbei der Unterschied zwischen dem deutschen und dem tschechischen Relativpronomen dienen. Während es im Deutschen nur eine einzige Pluralform ,,die“ gibt, verfügt das Tschechische über mehr Varianten, die von dem Genus des Substantivs bestimmt werden.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 12** | **Natalia** |
| **Interferenz** | - Co děláš, když přijdeš domů ze školy?  Koukat, něco na netflix. |
| **Deutsch** | Ich schaue etwas auf Netflix. |
| **Richtige Variante** | Koukám se na něco na netflixu. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Natalia hat in dem jeweiligen Satz zwei Fehler auf der morphologischen Ebene gemacht. Erstens hat sie gar nicht das Verb konjugiert, und deshalb steht es in der tschechischen Aussage in Form eines Infinitivs. Die Ursache kann in einem deutschen Phänomen liegen, das als ,,substantiviertes Verb“ bezeichnet wird – wenn Verben substantivisch gebraucht werden. Also obwohl das Deutsche einen Satz anbietet, der über ein konjugiertes Zeitwort verfügt, könnte die Interferenz von der oben beschriebenen Besonderheit ausgehen. Das zweite Problem besteht im Unterschied zwischen der deutschen und der tschechischen Deklination der Substantive. Im Tschechischen gibt es sieben Kasus, wobei sich mit jedem einzelnen die Endung des Substantivs verändert. Dieses deutsche Wort hat jedoch die gleiche Form in allen vier Kasus.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 13** | **Ellen** |
| **Interferenz** | - Co děláte o přestávkách?  My máme takovou novou Behešta (*pozn. spolužačka*), neumí zas tak dobře německy a s ní si hrajeme na babu. Se Sophie, Maia, Angela a já. |
| **Deutsch** | Wir haben eine neue Mitschülerin Behešta, sie kann nicht so gut deutsch sprechen. Mit ihr spielen wir Fangen. Mit Sophie, Maia, Angela und ich. |
| **Richtige Variante** | My máme novou spolužačku Beheštu, neumí zas tak dobře německy a hrajeme si s ní na babu. Se Sophie, Maiou, Angelou a já. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Das Problem beruht auf den unterschiedlichen Deklinationen der Substantive, wobei es in diesem Fall die Eigennamen anbelangt. Die Anwendung von Eigennamen ist im Deutschen einfacher als im Tschechischen – das Wort selbst ändert sich mit dem Kasus im Singular (ausgenommen vom Genitiv) nicht. Im Tschechischen ist es jedoch notwendig, die entsprechende Flexionssuffixe zu benutzen. Im jeweiligen Beispiel kommen die Endungen des Akkusativs und des Instrumentalis zum Einsatz.

## Syntaktische Interferenzen

Auf der syntaktischen Ebene gibt es zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen erhebliche Unterschiede, die sich häufig in Form einer Interferenz in den Aussagen von bilingualen Kindern manifestiert haben und auf die ich jetzt kurz eingehen möchte. Die jeweilige Komparation wurde in Anlehnung an Štícha (2003) ausgearbeitet.

Der erste Bereich der Syntax, der als sehr kontrastreich angesichts des vorliegenden Sprachpaars betrachtet werden kann, ist die Wortfolge. In der tschechischen Wortstellung spielt der kommunikative Zweck (oder auch die Thema-Rhema-Gliederung) die Hauptrolle, wobei man sich im Deutschen auch nach bestimmten syntaktischen Regeln richten muss. Eine Differenziertheit kann man beispielsweise in der Position des finiten Verbs finden, vor allem in den sogenannten Spannsätzen, wenn das konjugierte Verb ans Satzende gestellt wird.

Ein anderes Spezifikum, das man nur im Tschechischen finden kann, ist das unausgedrückte Subjekt. In bestimmten Arten von Sätzen (Antworten auf Ergänzungsfragen, Nebensätze usw.) gilt der Ausdruck dieses Satzglieds als fakultativ. Im Hochdeutsch hingegen ist die Benutzung des Subjekts obligatorisch. Bei Interviews spiegelte sich dieser konkrete Unterschied in der übermäßigen Verwendung des Pronomens ,,ich“ (,,já“) wider.

Ansonsten zeigten sich Präpositionen oder bestimmte Satzkonstruktionen als heikel.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 14** | **Maria** |
| **Interferenz** | - Co mi řekneš o svých sourozencích?  Max je v sedmé třídě a on je dvanáct roků starý. |
| **Deutsch** | Max geht in die siebte Klasse und ist zwölf Jahre alt. |
| **Richtige Variante** | Max je v sedmé třídě a je mu dvanáct. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Dieser Satz könnte als Paradebeispiel für eine Interferenz dienen. Die Ausgangsformulierung der dominanten Sprache wurde Wort für Wort auf die Satzkonstruktion im Tschechischen übertragen. Da es sich um ganzen Satz handelt, lässt sich dieser Fehler der syntaktischen Ebene zuordnen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 15** | **Julia** |
| **Interferenz** | - A kde bydlí tvá druhá babička?  Tady, kde já bydlím. |
| **Deutsch** | Hier, wo ich wohne. |
| **Richtige Variante** | Tady, kde bydlím já. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Wie schon in der Einführung dieses Kapitels bezüglich der syntaktischen Interferenzen angedeutet wurde, unterscheidet sich die deutsche Wortfolge bedeutend von der tschechischen, indem das finite Verb häufig eine andere Position einnimmt. In Julias Aussage befindet sich das konjugierte Verb am Ende des Nebensatzes, was den deutschen grammatikalischen Regeln eines Spannsatzes entspricht. Aus der Sicht der aktuellen Satzgliederung sollte jedoch die Variante bevorzugt werden, wenn das Prädikat vor dem Subjekt steht.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 16** | **Madeleine** |
| **Interferenz** | - Co jste dělali v Chorvatsku?  My jsme měli byt, takový blízko moře, ale tam nebylo úplně uklizený moře, tam byly nějaký plastový věci a tak v tom. |
| **Deutsch** | …… aber das Meer war nicht ganz sauber, da war so ein Plastikzeug drin. |
| **Richtige Variante** | Ale tam nebylo úplně čisté moře, byly v něm nějaké plastové věci. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Hierbei spielt die Thema-Rhema-Gliederung eine wesentliche Rolle, was die tschechische Aussage betrifft. Das finite Verb sollte im Tschechischen auf die erste Satzgliedposition verschoben werden. Madeleine wendete jedoch die deutsche Wortfolge an, indem sie einen Kernsatz formulierte – am Anfang steht die adverbiale Bestimmung des Ortes, worauf ein konjugiertes Verb folgt.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 17** | **Max** |
| **Interferenz** | - Co jsi dělal o prázdninách?  Na začátku jsme byli doma, jsme si hráli v zahradě. |
| **Deutsch** | Wir haben im Garten gespielt. |
| **Richtige Variante** | Hráli jsme si na zahradě. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Die einzelnen Präpositionen des Sprachpaars Tschechisch-Deutsch unterscheiden sich nicht nur im Aspekt ihrer Rektion, also der Fähigkeit, den Kasus eines abhängigen Wortes zu bestimmen, sondern auch in ihrer Benutzung. Da man im Deutschen ,,im Garten“ sagt, kam es bei Max zur Übertragung dieser Regel ins Tschechische.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 18** | **Ellen** |
| **Interferenz** | - S čím si ráda hraješ?  Já si ráda hraju s lolkama. Já můžu jednu přinýst. |
| **Deutsch** | Ich spiele gerne mit L.O.L. Puppen. Ich kann eine bringen. |
| **Richtige Variante** | Ráda si hraju s lolkami. Můžu jednu přinést (ukázat). |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Einer der häufigsten Fehler war der explizite Ausdruck des Subjekts, der im Tschechischen nicht immer obligatorisch ist. Konkret bei Ellen kam diese Erscheinung mehrmals vor und angesichts der deutschen Grammatik kann dieser Fehler eindeutig als eine Interferenz bezeichnet werden.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 19** | **Natalia** |
| **Interferenz** | **-** Co děláš ráda ve svém volném čase?  … Nebo já telefonuju moje kamarádi. |
| **Deutsch** | Oder ich rufe meine Freunde an. |
| **Richtige Variante** | Nebo si telefonuju se svými kamarády. / Nebo volám svým kamarádům. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Da es Unterschiede zwischen den deutschen und den tschechischen Verbrektionen gibt, kommt es oft in diesem Sprachbereich zu Interferenzen. Während sich das deutsche Zeitwort ,,anrufen“ mit dem Akkusativ verbindet, regiert sein tschechisches Äquivalent entweder die Präposition ,,mit“ (,,s“) und den Instrumentalis oder den Dativ.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beispiel 20** | **Max** |
| **Interferenz** | - Řekneš mi něco o své škole?  Tak já přes léto, když už není takový hnusný počasí jak teďka, tak jezdím do školy kolem. |
| **Deutsch** | Im Sommer fahre ich mit dem Fahrrad zur Schule, wenn das Wetter nicht so schlimm wie jetzt ist. |
| **Richtige Variante** | Tak přes léto, když není tak špatné počasí jako teď, jezdím do školy na kole. |
| **Fehlertyp** | Interferenz |

Kommentar: Mit dem linguistischen Phänomen der Verbrektion hängt die Verbvalenz zusammen, die ein wesentlicher Bestandteil der Syntax ist. Unter diesem Begriff versteht man eine Fähigkeit des Verbs, andere sprachliche Ausdrücke an sich zu binden. (Rinas, 2013, s. 74)

Ähnlich wie bei der Rektion der Verben, weist auch die Valenz Differenzen auf, wenn man das Deutsche mit dem Tschechischen vergleicht. Dies geht auch das vorliegende Beispiel ,,mit dem Fahrrad fahren“ an. Hier kommt das Präpositionalobjekt vor, das den Dativ regiert. Der deutsche Dativ entspricht dem tschechischen Instrumentalis, der in dem Satz erschienen ist, obwohl an dieser Stelle die Verbvalenz ,,jezdit na kole“ erfordert wird.

## Ergebnisse – Beantwortung der ersten Fragestellung

Nach der Vorstellung des Korpus werden in diesem Unterkapitel die statistischen Ergebnisse präsentiert, die die Interferenzanzahl auf einzelnen Ebenen darstellen. Dabei wird der quantitative Ansatz Beitrag leisten, indem alle lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Fehler zusammengezählt werden. Aufgrund des Resultats wird die zentrale Fragestellung der Arbeit beantwortet, in welchem Sprachbereich die in tschechisch-deutschen Familien aufwachsenden Kinder die meisten Fehler gemacht haben.

Abbildung

Die Analyse ergab, dass insgesamt 126 Interferenzen auf den vorliegenden linguistischen Ebenen entdeckt wurden. Den größten Anteil besetzt der Bereich der Syntax, und zwar mit 68 Interferenzen. Darauf folgt die lexikalische Ebene, die den Kindern in 45 Fällen Schwierigkeiten bereitete. Die Morphologie erwies sich mit der Anzahl von 15 als am wenigsten problematisch.

Das Diagramm 2 bildet das oben beschriebene Verhältnis im Prozentsatz ab. Auf der syntaktischen Ebene entspricht die Zahl dem Anteil von 54 %, auf der lexikalischen Ebene dem Anteil von 36 % und den Rest nimmt die Morphologie mit 10 % ein.

Abbildung

Die Arbeit begann ausgehend mit der Annahme, dass die Lexik der anfälligste Sprachbereich für das Auftreten von Interferenzen ist. Diese Hypothese stützt sich auf die These von van Heuven et al. (1998), dass eine bilinguale Person über einen gemeinsamen Lexikon verfügt, wo sich Wörter aus beiden Sprachen befinden. Aus dieser Erkenntnis ließ sich ableiten, dass sich die jeweilige Tatsache auf eine größere Häufigkeit von Interferenzen auswirken kann als auf anderen linguistischen Gebieten.

Angesichts der statistischen Ergebnisse liegt jedoch die Schlussfolgerung nahe, dass der Einfluss des Deutschen auf die Kommunikation im Tschechischen nicht in der Lexik, sondern in der Syntax am deutlichsten ist.

Dies möchte ich folgendermaßen begründen. Zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen bestehen maßgebliche Unterschiede auf der syntaktischen Ebene, die sich dann auf dem sogenannten ,,Sprachkonflikt“ widerspiegeln. Diesen Begriff definiert van Heuven et al. (2008) als eine Situation, wenn zwei Sprachen im bilingualen Gehirn miteinander konkurrieren. Eine solche Konkurrenz kann dann in Interferenzen münden, was auch Fall von zweisprachigen Kindern der vorliegenden Studie ist.

Gleichzeitig könnte man teilweise auch mit der Theorie von Harding-Esch und Riley (2008, s. 76) argumentieren, die im Zusammenhang mit der Sprachentwicklung bilingualer Kinder behaupten, dass sie bis zu einem gewissen Augenblick ein gemeinsames lexikalisches sowie ein gemeinsames syntaktisches System haben. Zu ihrer Trennung kommt zuerst im Rahmen der Lexik und später auch im Rahmen der Syntax. Zugleich wird von den Autoren betont, dass es sich keine Altersgrenze bestimmen lässt, wann die Teilung der Systeme erfolgt.[[11]](#footnote-11) Daraus ergibt sich, dass die syntaktischen Systeme des Deutschen und des Tschechischen bei manchen Kindern noch nicht unbedingt getrennt sein müssen.

Abbildung

Da im Rahmen der Analyse mehr grammatischen Kategorien auf der syntaktischen Ebene Aufmerksamkeit gewidmet wurde, bietet sich eine kurze Zusammenfassung an, welche von ihnen am meisten zur Endstatistik beigetragen haben. Aus der Abbildung 3 wird ersichtlich, dass die meisten Fehler beim Ausdruck des Subjekts begangen wurden, wobei sich auch die Wortfolge als problematisch zeigte. Interferenzen im Bereiche der Präpositionen, Satzkonstruktionen oder der Verbvalenz und Verbrektion sind eher ausnahmsweise erschienen.

# Aktiver Wortschatztest und Sprachdominanz

Wie bereits angekündigt, kam im Rahmen der Interviews mit bilingualen Kindern auch der Aktive Wortschatztest zum Einsatz, dessen Ergebnisse auf entweder Sprachdominanz oder Ausgewogenheit zwischen den Sprachen hinweisen sollten.

Der Aktiver Wortschatztest (AWST) von Kiese-Himmel (2005) dient zur Beurteilung des aktiven Wortschatzes bei Kindern im Alter von 3,0 bis 5,5 Jahren. Der Ablauf dieser Prüfung beruht auf dem Prinzip, dass Kinder 81 Bilder benennen müssen. Die ersten fünf Bilder haben nur eine Aktivierungsfunktion und darauf folgen fotografische Darstellungen von 51 Substantiven und 24 Verben, die den Kern der Prüfung repräsentieren. Der ganze Test schließt mit einem Bild, das kein Bestandteil der Bewertung ist. Diese Methode zielt vor allem auf monolinguale Kinder, wobei sie eventuelle Wortschatzdefiziten beziehungsweise logopädische Probleme entdecken sollte.

Obwohl der oben beschriebener Ansatz normalerweise bei monolingualen Kindern eingesetzt wird, ist er auch für Zwecke dieser Arbeit relevant. Dabei diente die Doktorarbeit von Scholl (2012) als Inspiration, die den Test bei bilingualen Kindern in beiden jeweiligen Sprachen durchgeführt hat. Daraus folgerte sie entweder eine Sprachdominanz oder eine Sprachäquivalenz.

Die ursprüngliche Version des AWSTs habe ich an die Bedingungen dieser Arbeit angepasst, indem der Umfang des Tests eingeengt wurde. Ich vermute, dass die Probe von 49 Bildern ausreicht, um die vorherrschende Sprache zu bestimmen. Die Kinder sollten also insgesamt 35 Bilder von Alltagsobjekten (wie etwa Möbel, Pflanzen, Orte,..) und 14 Tätigkeiten (wie etwa kochen, bügeln, Rad fahren,..) benennen. Dabei hatten sie zur Aufgabe, das Foto zuerst auf Tschechisch und dann auf Deutsch zu betiteln. Bei vielen von ihnen zeigte sich bereits die Sprachdominanz in solcher Weise, dass ihnen zuerst der Name auf Deutsch und dann erst das tschechische Äquivalent eingefallen ist. Außerdem wies jedoch diese abwechselnde Benennung von Fotos auf die Fähigkeit hin, zwischen den Sprachen zu switchen.

## Testergebnisse

Zunächst werden im Rahmen dieses Kapitels die Testergebnisse präsentiert, die mit dem sprachlichen Input jedes Kindes in Zusammenhang gebracht werden, das sich auf die bereitgestellten Informationen von Eltern stützt.

Die höchste Punktzahl, die die Kinder erreichen konnten, ist 49. Wenn sie den Gegenstand oder die Aktivität auf dem Foto nicht benennen konnten, wurde ihnen ein Punkt abgezogen.

Bei Michaela lässt sich das Tschechische als die dominante Sprache mit dem Ergebnis von 48:45 feststellen. In ihrem Fall war diese Dominanz zu erwarten, weil ihre Bilingualität als Paradebeispiel des konsekutiven Bilingualismus wahrgenommen werden kann. Mit der deutschen Sprache begann sie erst mit 8 Jahren, wobei sie bis zu diesem Augenblick nur tschechisch sprach.

Bei Tobi herrscht das Tschechische im Verhältnis 46:45 vor. Da seine Leistungen in beiden Sprachen ganz ausgeglichen waren, kann seine Zweisprachigkeit als ausgewogenbezeichnet werden. Diese Theorie kann auch von der Tatsache bewiesen werden, dass beide Eltern Tschechen sind, mit denen er sich vorwiegend auf Tschechisch verständigt. Die Familie verbringt außerdem auch ganz viel Zeit in Tschechien zu unterschiedlichen Anlässen. In der Schule spricht er hingegen Deutsch und Englisch, woraus sich folgern lässt, dass die Rolle des Deutschen zugunsten des Englischen zurückgegangen ist.

Was die Familie 3 betrifft, haben drei Geschwister an der Untersuchung teilgenommen. Bei Max zeigte sich eine Sprachausgewogenheit, weil er alle 49 Bilder in beiden Sprachen betitelt hat. Seine Schwester Madeleine erreichte insgesamt 48 Punkte sowohl im Deutschen als auch im Tschechischen, was ebenso auf eine Sprachäquivalenz hindeutet. Bei der jüngsten Maria erwies sich das Deutsche als die dominante Sprache, und zwar im Verhältnis 48:45. Obwohl es sich um keinen großen Unterschied handelt, bestätigt dieses Ergebnis auch die Worte der Mutter. Die Tochter wurde viel früher der deutschen Sprache ausgestellt als ihre Geschwister.

Das Ergebnis von Tobias war 49:38 zugunsten des Tschechischen. Die vorherrschende Sprache lässt sich also ganz einfach bestimmen. Außerdem ist auch sein Sprachumfeld vorwiegend tschechisch.

Julia wächst in einer Familie auf, wo die OPOL-Strategie seit ihrer Geburt angewendet wird. Auf Deutsch kommuniziert sie auch im Kindergarten. Ihr Score im Rahmen des Testes war 45:36, wobei sie mehr Punkte im Deutschen erzielt hat.

Bei Natalia herrscht eindeutig das Deutsche mit dem Verhältnis 48:35 vor. Angesichts dessen, dass das Mädel deutsch nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause spricht, ist die Dominanz des Deutschen ganz begründbar.

Das Verhältnis bei Ellen war 47:44, wobei sich in diesem Fall das Deutsche als die dominante Sprache erwies. Der Unterschied ist jedoch nicht sehr groß, was sich aus der Tatsache ableiten lässt, dass zu Hause Tschechisch und außerhalb das Hauses Deutsch gesprochen wird.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass bei drei Kindern der Bilingualismus als ausgewogen bezeichnet werden kann. Bei zwei Kindern herrscht das Tschechische vor und das Deutsche zeigte sich bei vier Kindern als dominant.

Ansonsten waren die gegenseitigen Einflüsse der Sprachen auch bei der Demonstration des aktiven Wortschatzes zu beobachten. Das Deutsche wirkte sich beispielsweise in der tschechischen Wortverbindung ,,hrát na kytaru“ aus, indem es zur Formulierung ,,hrát kytaru“ kam. Diese Interferenz geht von der deutschen Kollokation ,,Gitarre spielen“ aus. In gleicher Weise wurde ein tschechisches Muster auf eine deutsche Phrase übertragen. Anstatt ,,im Garten arbeiten“ wurde ,,arbeiten im Garten“ gebraucht, was der tschechischen Wortfolge entspricht.

## Interferenzhäufigkeit

Um Prozentsatz der Interferenzen bei einzelnen Kindern zu bestimmen, kam ein quantitativer Ansatz vor, indem zuerst die Sätze jedes einzelnen Interviews addiert wurden. Dabei wurden auch solche Aussagen in Rücksicht genommen, die aus einem einzigen Wort bestehen. Danach wurden auch die gefundenen Interferenzen addiert. Falls im Rahmen eines Satzes mehr Interferenzen erschienen sind, wurden sie nur einmal eingerechnet. Schließlich wurde die folgende Formel zur Prozentberechnung verwendet.

Es lässt sich voraussetzen, dass der höhere Prozentsatz der Interferenzen bei denjenigen Kindern vorkommen soll, bei denen das Deutsche die Rolle der dominanten Sprache vertritt. Dagegen die Kinder, deren Sprachen ausgeglichen sind oder deren Tschechisch vorherrschend ist, sollen einen niedrigeren Prozentsatz aufweisen.

Abbildung

Dieses Diagramm bildet einen Vergleich zwischen der Satzanzahl und der Interferenzanzahl bei einzelnen Kindern ab. Der daraus resultierende prozentuelle Anteil drückt aus, in wie vielen Sätzen zu einer Interferenz kam.

Die Abbildung 5 zeigt die Prozentsätze in einer aufsteigenden Reihenfolge. Um die zweite Fragestellung zu beantworten, werden die vorliegenden Zahlen in Zusammenhang mit den Testergebnissen bezüglich der Sprachdominanz gebracht.

Abbildung

## Ergebnisse – Beantwortung der zweiten Fragestellung

Aus den Ergebnissen des Aktiven Wortschatztests lässt sich ergeben, dass vier Kinder Deutsch als ihre dominante Sprache haben. Außerdem wurde auch eine Annahme formuliert, dass gerade diese Kinder den höchsten prozentuellen Anteil an Interferenzen erweisen sollen. Das Deutsche herrscht im Fall dieser Studie bei Maria, Julia, Natalia und Ellen vor. Mit Hinblick auf die Abbildung 5 lässt sich konstatieren, dass sich die Hypothese bestätigt hat. Die vier Mädels haben mehr Fehler infolge des negativen Einflusses begangen als die anderen.

Der geringste Prozentsatz ist bei denjenigen erwartet, deren Tschechisch sich als die bessere Sprache zeigt. Dies betrifft Tobias und Michaela. Bei Tobias korreliert diese Voraussetzung auch mit der Interferenzhäufigkeit, wobei nur in 3 % seiner Aussagen eine Interferenz erschienen ist. Michaela hat sich in 16 % ihrer Sätze von dem Deutschen beeinflussen lassen. In diesem Fall war Tobi ein bisschen besser, obwohl sein Bilingualismus als ausgewogen bezeichnet werden kann. Die sprachliche Äquivalenz gilt auch für die Geschwister, Max und Madeleine, deren prozentuelle Anteile der Interferenzen fast gleich sind und sich in der Mitte der Skala befinden.

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung, ob eine Sprachdominanz Einfluss auf die Interferenzhäufigkeit haben kann, sind jedoch die Ergebnisse derjenigen Kinder am relevantesten, deren Deutsch vorherrschend ist. Denn diese Dominanz kann sich in Form des negativen Einflusses in der Kommunikation auf Tschechisch manifestieren.

Die vorliegenden Ergebnisse führen zur Schlussfolgerung, dass eine Sprachdominanz wirklich eine wesentliche Rolle dabei spielt, wie viele Interferenzen auftreten und damit wird auch die ausgehende Annahme bestätigt.

Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Phänomen der Interferenzen, die in der Kommunikation von bilingualen Kindern auftreten. Vor diesem Hintergrund setzte ich die folgende Fragestellung, auf welcher Sprachebene die Interferenzen am häufigsten erscheinen, zum Hauptziel dieser Arbeit. Die Zusatzfrage bringt die Menge an Interferenzen und das Vorherrschen in einer der zwei Sprachen in Zusammenhang in solchem Sinne, ob eine potentielle Sprachdominanz Einfluss auf die Häufigkeit an Interferenzen haben kann.

Um die jeweiligen Fragestellungen zu beantworten, wurde ein halbstrukturiertes Interview als Forschungsmethode eingesetzt, das sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern geführt wurde. Zum Zwecke der Analyse wurden alle Interviews transkribiert.

Der Beitrag des Gesprächs mit den Eltern bestand darin, den Kontext der bilingualen Erziehung innerhalb der konkreten Familie zu erläutern. Erstens wurde besondere Aufmerksamkeit der Beschreibung gewidmet, wie die Kommunikation in der Familie aussieht. In diesem Aspekt hing die ausgewählte Strategie davon ab, welche Sprachen die Eltern beherrschen. Das häufigste Muster war jedoch eine in Deutschland lebende tschechische Familie, die zu Hause Tschechisch und auswärts Deutsch spricht. Zweitens sollten die Eltern beurteilen, welche Vor- und Nachteile sich mit der Bilingualität ihrer Kinder verbinden. Als die am meisten erwähnte positive Seite gilt die aus den Sprachkenntnissen resultierende Vergünstigung. Zu den negativen Seiten zählen verschiedene Vorurteile seitens der Gesellschaft oder Probleme beim Wortschatzabruf in der schwächeren Sprache.

Der Hauptteil der Erforschung behandelt die Interferenzen auf allen drei beobachteten Ebenen – der Lexik, der Morphologie und der Syntax. Zuerst wurde das aus den ausgewählten Beispielen bestehende Korpus vorgestellt. Seine Einbeziehung diente zur Veranschaulichung dessen, was für Fehler erschienen sind und warum sie für Interferenzen bezeichnet werden können. Nach dieser qualitativen Methode kam der quantitative Ansatz vor, indem die Interferenzen auf einzelnen Ebenen addiert wurden. Die statistischen Ergebnisse zeigten, dass insgesamt 126 Interferenzen aufgetreten sind. Überraschenderweise stellte sich heraus, dass es nicht die Lexik ist, sondern die Syntax, die bei der Kommunikation die größten Schwierigkeiten bereitete. Konkret handelte es sich um 54 % Fälle, wenn ein Fehler infolge eines negativen Transfers auf der syntaktischen Ebene begangen wurde. Mit 36 % folgt das Gebiet der Lexik und 10 % der Interferenzen sind im Rahmen der Morphologie erschienen. Aufgrund dieser Analyse ließ sich die zentrale Forschungsfrage beantworten, dass der anfälligste Bereich für Interferenzen die Syntax ist, was die ausgehende Annahme widerlegte. Der Grund dafür ist unter anderem in den erheblichen Unterschieden zwischen der deutschen und der tschechischen Syntax zu suchen, vor allem, was die Wortfolge und andere grammatische Kategorien betrifft. Dies korreliert positiv mit der Tatsache, dass die problematischsten grammatischen Erscheinungen die Wortfolge, der Ausdruck des Subjekts und die Präpositionen waren.

Von der Interferenzhäufigkeit bei einzelnen Kindern geht die zweite Zusatzfrage der Untersuchung aus, ob eine potentielle Sprachdominanz eine Rolle beim Auftreten von Fehlern infolge einer Interferenz spielen kann. Obwohl es aus den Äußerungen von manchen Kindern deutlich war, welche der zwei Sprachen vorherrscht, musste eine empirische Bestätigung zum Einsatz kommen. Dazu diente der Aktive Wortschatztest, indem ich den Kindern 49 Bilder gezeigt habe, die sie zuerst auf Tschechisch und dann auf Deutsch benennen sollten. Aus dem sich daraus ergebenden Verhältnis konnte abgeleitet werden, ob Tschechisch oder Deutsch dominiert oder ob beide Sprachen des Kindes ausgewogen sind. Dabei ließ sich voraussetzen, dass Interferenzen häufiger bei denjenigen Kindern erscheinen, deren stärkere Sprache das Deutsche ist. Die Testergebnisse stimmten mit der angegebenen Hypothese überein – vier Kinder, deren Deutsch sich als die dominante Sprache bestimmen lässt, wiesen den höchsten Prozentsatz der Interferenz auf. Im Vergleich mit ihnen machten die übrigen fünf Kinder weniger Fehler infolge eines negativen Transfers, was der Tatsache entspricht, dass sie entweder Tschechisch besser beherrschen oder dass ihre Sprachen ausgeglichen sind.

Schließlich lässt sich konstatieren, dass die vorliegende Arbeit bestimmte Themen berührt hat, denen noch mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden könnte. Im Rahmen der Sprachdominanz würde sich eine Frage anbieten, ob die Rolle der Mutter bei der Formierung der vorherrschenden Sprache prägend sein kann, angesichts der Tatsache, dass sie häufig diejenige Person ist, die mit dem Kind seit der Geburt bis zum Kindergarteneintritt die meiste Zeit verbringt. Ansonsten wurde es aus manchen Gesprächen mit den Eltern deutlich, dass die   
Coronavirus-Pandemie und die aus der Situation resultierenden Maßnahmen Auswirkungen auf die Zweisprachigkeit ihrer Kinder hatten. Daher könnte man sich mit der Frage beschäftigen, ob diese zweijährige Krise im Allgemeinen bilinguale Familien beeinflusste, weil sie oft über die Staatgrenzen hinweg reisen, was durch die Pandemie verhindert wurde.

In Bezug auf Interferenzen könnte man die einzelnen sprachlichen Ebenen noch intensiver behandeln, indem nur der Bereich der Lexik oder der Syntax im Vordergrund stehen würde. Hier käme die Möglichkeit in Frage, ein detailliertes Korpus zu erstellen, der auf einer Anzahl von vielfältigen Beispielen der betreffenden linguistischen Ebene basieren würde.

Resümee

Im Zentrum dieser Arbeit steht ein sich ständig ausbreitendes Phänomen des Bilingualismus, mit dem ich mich vor allem aus der linguistischen Perspektive beschäftige. Eine besondere Aufmerksamkeit wird den sogenannten Interferenzen gewidmet, die häufig in der Kommunikation von Kindern mit dem tschechisch-deutschen Hintergrund erscheinen.

Die vorliegende Diplomarbeit besteht aus zwei Teilen – einem theoretischen und einem praktischen. Der theoretische Rahmen setzt sich aus insgesamt drei Kapiteln zusammen, wobei jedes eine andere Problematik thematisiert.

Zunächst wird im Allgemeinen der Begriff des Bilingualismus erläutert. Des Weiteren befasse ich mich auch mit den Spezifika einer zweisprachigen Familie oder mit den Vor- und Nachteilen einer bilingualen Erziehung, wobei auch zur Entlarvung von häufigsten Mythen kommt.

Das Kapitel 2 setzt sich intensiv mit der Sprachentwicklung auseinander, die eine Schlüsselbedeutung hat, um eine sich schrittweise entwickelnde Sprechkompetenz einer bilingualen Person zu verstehen.

Im dritten Kapitel werden die linguistischen Besonderheiten behandelt, die eine spezifische Stelle in den Aussagen von zweisprachigen Menschen haben. Dies betrifft Erscheinungen, wie etwa Interferenzen, Code-Mixing, Code-Switching oder Sprachentlehnungen.

Das vierte und das fünfte Kapitel sind der Forschung gewidmet. Während zuerst die Konzeption der Studie einschließlich der Fragestellungen im Rahmen des vierten Kapitels vorgestellt wird, kommt im Anschluss daran die Untersuchung dieser Arbeit, dank der die zentrale und die Zusatzfrage beantwortet werden.

Den ersten Teil der Erforschung stellen die Kontexte von einzelnen Familien dar, die den Hintergrund der konkreten zweisprachigen Erziehung erläutern sollen. Darauf folgt der Hauptteil der Studie, in dem ein auf den ausgewählten Interferenzen basierendes Korpus präsentiert wird, wobei drei Teilgebiete der Sprache einbezogen werden – die Lexik, die Syntax und die Morphologie. Zugleich kommt auch eine statistische Erfassung von Interferenzen auf einzelnen Ebenen zum Einsatz, woraus sich folgern lässt, welche von ihnen die anfälligste für Interferenzerscheinung ist. Letztlich wird auf einen Wortschatztest eingegangen, dessen Ergebnisse auf entweder Sprachdominanz oder Sprachäquivalenz hinweisen sollen. Das Resultat wird in Zusammenhang mit der prozentuellen Interferenzhäufigkeit bei einzelnen Kindern gebracht, dank dessen eine Schlussfolgerung gezogen wird, ob eine eventuelle Sprachdominanz die Menge an Fehlern infolge eines negativen Transfers bestimmen kann.

Die Arbeit schließt mit einer Schlussfolgerung, die nicht nur zur Zusammenfassung von Erkenntnissen der vorliegenden Analyse dient, sondern auch zur Eröffnung von anderen Fragen, die in der Zukunft angegangen werden könnten.

Literaturverzeichnis

1. BARRON-HAUWAERT, Suzanne. *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach.* Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
2. BIALYSTOK, Ellen; Fergus CRAIK; Morris FREEDMAN. Effects of Bilingualism on the Age of Onset and Progression of MCI and AD: Evidence from Executive Function Tests. *Neuropsychology.* USA: American Psychological Association, November 2014. Volume 28, Number 2. Pp. 290-304.
3. BLOM, Jan-Petter; John GUMPERZ. Social meaning in linguistic structures: code switching in northern Norway. In: GUMPERZ, John. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Wiley-Blackwell, 1972. Pp. 407-434.
4. BLOOMFIELD, Leonard. *Language.* New York: Holt, 1933.
5. BUßMANN, Hadumod. *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner, 2002.
6. CALABRIA, Marco; Albert COSTA; David W. GREEN; Jubin ABUTALEBI. The neural basis of bilingual language control. *Annals of the New York Academy of Sciences*, New York: Wiley-Blackwell, 2018. Volume 1426, Issue 1, pp. 221-235.
7. COSTA, Albert. Speech production in bilinguals. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William. *Handbook of bilingualism*. Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing, 2006. Pp. 201-223.
8. DE HOUWER, Annick. Bilingual Language Development. In: BROWN, Keith. *Encyclopedia of Language & Linguistics.* Amsterdam: Elsevier, 2006. Pp. 780-786.
9. GENESEE, Fred. The Modeling Hypothesis and child bilingual codemixing. *International Journal of Bilingualism.* Newbury Park: SAGE Publishing, 2003.Volume 7, Number 2, pp. 113-126.
10. GENESEE, Fred. Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychology.* Ottawa: Canadian Psychology Association, 2015. 56 (1), pp. 6-15.
11. GROSJEAN, Francois. Bilingvismus: Krátké představení. In: GROSJEAN, Francois & LI, Ping. *Psycholingvistika bilingvismu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2019. s. 15-36.
12. GROSJEAN, Francois. The bilingual individual. *Interpreting 2.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997. 1 (2),   
    pp. 163-187.
13. HALL, Kira; Chad NILEP. Code Switching, Identity and Globalization. In: SCHIFFRIN, Deborah & TANNEN, Deborah & HAMILTON, Heidi. *Handbook of Discourse Analysis*. Hoboken, New Jersey: Willey-Blackwell, 2015. Pp. 597-619.
14. HALLIDAY, Michael. *Language as social semiotic.* London: Edward Arnold, 1978.
15. HARDING-ESCH, Edith; Philip RILEY. *Bilingvní rodina.* Praha: Portál, 2008.
16. KADANÍKOVÁ, Jana; Karel, NEUBAUER. Bilingvismus a výchova dítěte v biligvní rodině. *Listy klinické logopedie.* 2017.
17. KIESE-HIMMEL, Christiane. *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder - Revision (ASWT-R).* Göttingen: Beltz, 2005.
18. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti, Logopedická prevence, Logopedická intervence v ČR, Příklady z praxe.* Praha: Grada Publishing, 2006.
19. KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
20. LABOV, William. Stages in the Acquisition of Standard English. In: HUNGERFORD, Harold. *English Linguistics. An Introductory Reader.* Northbrook: Scott Foresman & Company, 1970. Pp. 164-176.
21. LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého.* Praha: Togga, 2017.
22. LANZA, Elizabeth. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective.* Oxford: Clarendon Press, 1997.
23. MACNAMARA, John. The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 1967. Volume 23, Number 2. Pp. 58-77.
24. MANEVA, Blagovesta; Fred GENESEE. Bilingual babbling: Evidence for language differentiation in bilingual first language acquisition.   
    In: FISH, Sarah. *Proceedings of the 26th Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2002.   
    Pp. 383-392
25. MCCRINDLE, Mark; Ashley FELL. *Understanding generation alpha.* Norwest NSW: McCrindle Research Pty Ltd, 2020.
26. MORGENSTERNOVÁ, Monika; Lenka ŠULOVÁ; Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace.* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011.
27. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky.* Praha: Grada, 2011.
28. RIEMER, Claudia. Nativistische Ansätze. In: KRUMM, Hans Jürgen. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch.* Berlin/New York: Gruyter, 2010. S. 798-805.
29. RINAS, Karsten. *Einführung in die Sprachwissenschaft.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
30. SERESOVÁ, Katarína. Anglizismen in der deutschen Sprache - Gründe der Benutzung und ihre stilistische Funktion. *International Electronic Journal Focused on Foreign Languages, Politology and International Relations.* Slovakia, 2022.
31. SCHOLL, Lucie. *Přirozený dětský bilingvismus a trilingvismus - specifické aspekty, možnosti a meze.* Praha, 2012. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie.
32. SKALIČKA, Vladimír. Vztah morfologie a syntaxe. *Slovo a slovesnost.* Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, 1957. Volume 18, number 2. Pp. 65-71.
33. ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci.* Praha: Karolinum, 2005.
34. ŠTÍCHA, František. *Česko-německá srovnávací gramatika*. Praha: Academia, 2003.
35. VAN HEUVEN, Walter J. B.; Ton DIJKSTRA; Jonathan GRAINGER. Orthographic Neighborhood Effects in Bilingual Word Recognition . *Journal of Memory and Language.* Amsterdam: Elsevier, October 1998. [Volume 39, Issue 3](https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-memory-and-language/vol/39/issue/3), pp. 458-483.
36. VAN HEUVEN, Walter J. B.; Herbert SCHRIEFERS; Tom DIJKSTRA; Peter HAGOORT. Language conflict in the bilingual brain. *Cerebral cortex*. New York: Oxford Journals, November 2008. Volume 18, Issue 11, pp. 2706-2716.
37. VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči.* Praha: Portál, 2017.
38. YIP, Virginia. Simultánní osvojování jazyka . In: GROSJEAN, Francois. *Psycholingvistika bilingvismu.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2019. Pp. 129-153.

# Quellenverzeichnis

1. BOUKO, Catherine; Julie CARTON; Ute LIMACHER-RIEBOLD; Mary-Pat O’MALLEY; Rita ROSENBACK. *Wie man ein Kind zweisprachig erzieht: Praktischer Leitfaden für Eltern, die Kinder zweisprachig erziehen.* [zit. 2022-09-11]. Abgerufen von: https://bilingualfamily.eu/wp-content/uploads/2021/01/PEaCH-Handbook-German-rev2.pdf
2. EUROSTAT. *Foreign language skills statistics.* [zit. 2022-08-26]. Abgerufen von: Eurostat Statistics Explained: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Foreign\_language\_skills\_statistics#Number\_of\_foreign\_languages\_known
3. HARBECK, Heike. *Die Sprachentwicklung im Überblick*. [zit. 2022-09-30]. Abgerufen von: Logopädie DIALOG in Hannover: https://www.logopaedie-praxis-hannover.de/sprachentwicklung-ein-ueberblick/
4. MARIAN, Viorica, & Anthony, SHOOK. *The Cognitive Benefits of Being Bilingual.* [zit. 2022-09-06]. Abgerufen von National Library of Medicine: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/

Anhang

**Transkribierte Interviews mit markierten Interferenzen**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Interferenzlegende** | | |
| **∆** | lexikalische Interferenz | Wortschatz, Possessivpronomen, reflexive Verben |
| **∆** | morphologische Interferenz | Deklination, Konjugation |
| **∆** | syntaktische Interferenz | Präpositionen, Ausdruck des Subjekts, Satzkonstruktionen, Verbvalenz, Verbrektion |
| **∆** | syntaktische Interferenz | Wortfolge |

Im Rahmen jedes Interviews wurden fünf Grundfragen gestellt, die die folgenden Angaben betrafen – 1) allgemeine Vorstellung, 2) Haustiere, 3) Schule und Unterricht, 4) Hobbys und Freizeit, 5) Sommerferien. Alle zusätzlichen Fragen wurden mit dem Symbol *,,+“* gekennzeichnet.

**Michaela (11 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Takže, já jsem Michaela, v Německu mi říkají Michaela, v Česku mi říkají Míša. Je mi jedenáct, v novembrumi bude dvanáct. Chodila jsem ještě minulej rok do grundschule a potom jsem šla do přestupový školy, do realschule.

**2) Máte nějakého domácího mazlíčka?**

Máme dva psy a mám křečka.

**3) Co tě baví ve škole? Můžeš mi něco říct i o své kamarádce.**

Mě ve škole nejvíc baví asi němčina a matika, sport. Teď na tý škole máme nově na sportu, že my máme rozdělený sport na kluky a na holky a potom to máme tak, že pár týdnů mají holky plavání a pár týdnů mají kluci plavání. Moje kamarádka se jmenuje Lea, je o rok mladší než já. A chodí se mnou do třídy, do pátý A. A potom u nás ve třídě mám ještě Emu, to je moje nová kamarádka a ta mluví i česky. Ta se narodila v Norimberku, potom se přestěhovala na chvilku do Česka, a potom se přestěhovali sem. Ale v Česku do školy nechodila, chodila celou dobu do Německa do školy.

+ **A chodíte třeba vy tři spolu ven? Že bys šla s Emou, s Leou a že bys musela mezi nimi tlumočit.**

Ne, tak zaprvý, my vždycky s Emou se vždycky bavíme většinou i německy, protože ona taky mluví německy. Tak se vždycky radši spíš bavíme německy a Ema jakoby nezůstává tady v Německu, ale vždycky jezdí za babičkou do Česka každý den. Takže se de facto po škole ani moc nevídáme. Ale v pondělí teď od příštího týdne spolu budeme mít v pondělí do čtyř hodin českej kroužek. A potom spolu budeme chodit do půl pátý do družiny.

**4) Co děláš ráda ve svém volném čase, máš nějaké koníčky?**

Tak, maluji si, zpívám, hraju na klavír, jezdím na koních, chodím na procházku s mýma psama, jezdím na bruslích, kolečkových.

+ **To toho děláš spoustu, jak to všechno stíháš?**

Normálně. A taky ještě chodím na workout. A já to stíhámtak, že většinou vždycky po škole jdu domů, jdu s holkama ven, protože my máme dva jorkšíry. A když je moje dospělá kamarádka u koní, tak jdu ke koním, tam pomůžu vyčistit stáje, za odměnu potom můžu jezdit. A potom si vezmu brusle, jedu za mojí kamarádkou, s tou potom jdeme na ten workout.

**5) Co jsi dělala o prázdninách?**

Tak o prázdninách jsme byly de facto celou dobu skoro tady doma. Chodily jsme hodně ven, potom jsme byly chvilku u babičky a potom ještě u mojí prababičky. A pak jsme na konci prázdnin jeli do Itálie. S mojí babičkou, s mojím dědou, a s mojí kamarádkou jsme jeli. A taky jsme s sebou vzali naše psy. My máme s mamkou dva a babička má tři, takže jsme jeli pět lidí a pět psů.

**Tobi (8 Jahre alt)  
  
+ Jak se máš? Jaké je počasí v Německu?**

Super. Dobrý. Máme tady horko, asi dvacet stupňů.

**1) Můžeš se mi představit?**

Já se jmenuju Tobík a je mi osm let. A narodil jsem se druhýho listopadu 2013. A moje babička bydlí v Praze.

**2) Máte nějakého domácího mazlíčka?**

No, psa tady mám, Frídu.

**+ Chodíte spolu na procházky?**

No, chodíme. Třikrát denně. Dostane třikrát denně nažrat.

**+ A jinak se o ni nějak staráš?**

Jako, Frída taky totiž chodí na cvičák, tak máma se stará na cvičáku, já s ní chodím spíš na ty procházky a taky jí někdy dám to jídlo.

**+ A co umí třeba za povely? Je vycvičená?**

Jako je vycvičená, jeden povel umí česky a jinak jenom německy.

**3) Co bys mi řekl o své škole? Chodíš do školy rád?**

Jo. A taky se učím anglicky. Můj nejlepší kamarád je Niko, když ono je to žejo v Leipzig, tak tam mluvíme anglicky a máme tam jako jednu německou hodinu, a pak tam máme třeba… A ty anglický děti, kteří umějí jenom anglicky, tak ty chodí do jiné třídy.

**+ A který z těch jazyků tě baví nejvíce, když máš angličtinu, němčinu a češtinu?**

Angličtina. Protože je strašně jednoduchá a tak.

**+ A co tě ve škole nejvíce baví za předmět?**

Matematika. Protože ve druhé třídě jsem byl nejlepší a nejrychlejší.

**+ A co probíráte teď v matematice?**

Děláme tam split-strategy. Třeba jako 75 + 25, tak dvacetpětku si rozložíme na dvacet a na pět, a pak to takhle sečteme krásně. Jako nejdřív těch 75 + 20, kolik to je, a pak ten výsledek plus ještě těch pět, a máš výsledek.

**+ A kromě matiky tě baví ještě nějaký předmět?**

Jako parta máme ještě rádi scary of the world. To znamená jako, tam se učíme všechno o světě.

**+ Co zajímavého ses třeba nedávno dozvěděl?**

Třeba my tam máme google earth, to znamená jakože tam máme na googlu celou koulia tam vždycky se můžeme na něco podívat.

**+ To pracujete s počítačem?**

Ne s počítačem, ale s tabletem.

**+ Říkal jsi, že tvůj nejlepší kamarád je Niko. Řekneš mi o něm něco?**

Jako on má rád starwars a na honěnou. A má skoro vždycky zelenou bundu a vždycky si někde najde klacek a už hned hraje starwars.

**4) Co děláš rád ve svém volném čase?**

Rád si hraju s tramvají a s autobusem a s vlakem, já mám spíš rád dopravní podniky. A badminton. To mám v pondělí a v to, to,…. (*přemýšlí, jak se řekne česky Donnerstag, maminka se snaží poradit*), v úterý, středa… čtvrtek. Máme to od 17 do 18:30.

**5) Co jsi dělal o prázdninách?**

O prázdninách jsem byl třeba na táboře. V Česku na Moravě. U rybníka.

**+ A co jste tam dělali?**

My jsme tam dělali hry třeba. A měli jsme i volnej čas. Měli jsme oběd, večeři, dokonce i druhou večeři. Když jsi měl ještě hlad, tak jsi se mohl najíst ještě.

**+ Jak dlouho jsi tam byl?**

Dvanáct dní. Ale to bylo jenom kvůli koroně, normálně tam jsem čtrnáct dní.

**+ Ještě něco jsi dělal o prázdninách?**

Třeba jsem byl v Polsku, v Gdaňsku. Tam bylo moře, tak jsme se koupali s babičkou, i s Frídou. Ta tam rumpala jak todle. A taky jsme tam sbírali mušle. A nenašli jsme žádnou velkou mušli, tak jsme koupili, dokonce dvě. Protože my jsme byli i na nějakém ostrově. Na Helu. Tak jsme tam jeli lodí a trvalo to hodinu a půl. A pak jsme jeli i zpátky.

**+ A v Polsku jste byli jak dlouho?**

Tejden. A pak jsme ještě cestovali po Německu, že jsme byli v nějakejch velkejch městech. A tam jsme měli vždycky hotel pro jeden den, tam jsme se podívali a jeli jsme ten další den pryč. Vlakem. My jsme jezdili vlakama.

**+ Baví tě cestovat vlakem?**

Jojo, baví. Protože já mám taky rád dopravní podniky. A hlavně starý, hlavně starý.

**Max (12 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Já jsem Max, hraju hokej, je mi dvanáct let, chodím na gymnázium, mám tři sourozence. Dvě sestry a jednoho bratra. Máme jednoho pejska a jednu kočku.

**+ Co tvoje babička s dědou? Kde žijí?**

Takže zrovna tyto prázdniny jsme zrovna měli v Německu, tak jsme nejeli, ale normálně jezdíme na prázdniny k nim.

**+ A co děláte u babičky?**

Děláme spolu výlety. Spíme dole u babičky v obýváku, hrajeme si v zahradě.

**2) Ty jsi říkal, že máte kočku a pejska. Staráš se o ně nějak?**

Někdy chodím toho pejska vyvenčit. Kočku nechávám spát u mě v posteli a jási myslím, že se zrovna o ni nemusíme tak hodně starat, že ona vlastně celý den spí.

**3) Řekneš mi něco o své škole? Chodíš do školy rád? Co tě tam nejvíc baví?**

Tak já přes léto, když už není takový hnusný počasí, jak teďka, tak jezdím kolem do školy. Teďka zrovna jezdím autobusem. Záleží na tom, jak zrovna vstávám, jestli dobře nebo ne. Jestli jsem se dobře vyspal, tak se těším do školy. Když ne, tak ne. Já se vlastně furt těším na vidět kamarády. Ve škole jsem docela dobrý, takže mám dobré známky.

**+ Co tě baví nejvíc za předmět?**

Mám rád tělocvik, ale mě aji zajímá taková matika, takový jazyky, angličtina nebo francouzština. Němčinu zrovna nemám rád. Ale matiku a fyziku vlastně mám rád.

**+ A máš tam nějakého nejlepšího kamaráda?**

Mám tam tři nejlepší kamarády. Mám tam ještě dva kamarády mimo moji třídu. S tím jedním jsme kamarádi od školky, s tím druhým jsem taky byl ve třídě.

**4) Co děláš rád ve svém volném čase?**

Někdy si čtu, dělám si úlohy.

**+ A čteš spíše české nebo německé knihy?**

Záleží na tom, co dostanu třeba k narozeninám nebo k Vánocům. Čtu všechno, co já dostanu.

**5) Co jsi dělal o prázdninách?**

Na začátku jsme byli doma, jsme si hráli v zahradě. Hráli jsme hokej, ne na ledě, ale takový ten florbal. Pak jsme jeli hned do Chorvatska. V Chorvatsku jsme byli na poloostrově, a tam jsme každý den chodili k moři. A dělali jsme aji výlety na ten malý, takový jakoby sousedový ostrov. Tam jsme jeli aji lodí. Šli jsme občas na večeři do restaurace. Pak jsme jeli ještě k babičce a navštívili jsme druhou babičku a dědu. A byli jsme ještě na hokejovým kempu.

**+ Jaké je tvé nejoblíbenější jídlo?**

Nejím málo. Já si myslím, že když vidím Madu, tak jím hodně. Mám rád lasagne. Pizzu mám rád. A je hodně jídel, které mám rád.

**Madeleine (10 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Já chodím na gympl. Jezdím do školy autobusem. Hraju hokej, krasobruslení, hraju na klavír.

**+ Jak dlouho se svým koníčkům věnuješ?**

Na klavír hraju tři roky a hokej hraju tři roky a krasobruslení čtyři, pět nějak.

**+ Máš nějaké sourozence?**

Jo. Mám malýho bratra, jmenuje se Morisek. Velkýho bratra, ten se jmenuje Max a malou sestru.

**+** **Co ráda děláš se sourozenci?**

Já s Maruškou máme spolu pokoj a tam si někdy něco tvoříme. S menším bratrem, Moriskem, on někdy dojde za náma do pokoje, ale větší má Ipad, takže už si s náma nehraje.

**+** **Co babička s dědou?**

Oni bydlí v Česku v Kyjově v Mezivodí. Skoro o každých prázdninách jezdíme za nima.

**2) Co tě ve škole nejvíce baví za předměty?**

Baví mě tam, já nevím, jak se to řekne česky, ale biologie. Jo, angličtina mě tam taky baví.

**+ Máš ve škole nějaké kamarády?**

Jo, s dvouma holkama jsem došla už ze staré školy a našla jsem tam taky nějaký kamarádky.

**+ Můžeš mi jednu z nich popsat?**

Takžeje tam jedna, ta se jmenuje Mia. Ona jezdí taky autobusem do školy, někdy ji vyzvedne i mamka. A je hodná.

**3) Máte nějakého domácího mazlíčka?**

Jo, máme kočku a máme štěně.

**+ A kdo se o ně stará?**

Takže nejvíc se o to stará mamka.

**4) Co jsi dělala o prázdninách?**

My jsme byli v Chorvatsku u moře. Pak jsme jeli do hokejovýho kempu v Plzni, pak jsme si jeli pro Zorinku, pro našeho pejska, a pak jsme byli ještě dva dny nebo tak nějak u babičky v Kyjově, a pak jsme jeli zpátky do Německa.

**+ Co jste dělali v Chorvatsku?**

My jsme měli byt, takový blízko moře, že jsme mohli jít do moře, ale tam nebylo úplně uklizený moře, tam byly nějaký plastový věci a tak v tom. Takže jsme chodili i někdy třeba, každý druhý den, jsme chodili ještě na jinou pláž, tam jsme museli jet ale autem, zhruba deset minut, a tam bylo o hodně lepší.

**+ Jaké je tvé oblíbené jídlo?**

Oblíbené jídlo jsou hamburgery. Domácí hamburgery.

**+ A baví tě vaření? Pomáháš vařit?**

Pomáhám, když mamka dělá bábovku.

**Maria (7 Jahre alt)**

**+ Jaké máte počasí v Německu?**

Dobrý. Trochu zima a je na mikinu.

1) **Můžeš se mi představit?**

Já chodím do první třídy.

**+ Máš tam nějaké kamarády?**

Jo. Mám z předškolní školy, a pak mám ještě, jsem našla tři nový. Já mám šest. Jedna se jmenuje Donatela, pak se jmenuje ještě Mathilda, pak se jmenuje ještě Maline a pak ještě Matea. A Elenora a Gloria.

**+ Co tě baví ve škole?**

Mě baví, když můžeme něco vymalovávat nebo dělat něco, co není matika.

**+ A baví tě víc němčina nebo čeština?**

Němčina trochu víc.

**2) Máte doma nějaké zvířátko?**

Jo, my máme jednoho psa, jednu kočku a šest šneků. A pak ještě brouky, ale nejsou všechny uvnitř.

**+ A kdo se o ta zvířátka stará?**

Takže o ty šneky někdy Madu a někdy mamka.

**+ Co mi řekneš o svých sourozencích?**

Max je ve sedmé třídy a tam má skoro všechny kluci kamarády z jeho třídy. Jich má hodně. A on je dvanáct roků starý. Madlenka je v páté třídy a tam má jenom nějak tak myslím čtyři kamarádky nebo pět. A jsou jí deset roků. Moriskovi jsou dva a je v Bärbande. Ale on se chová jako tří nebo čtyřletý děcko skoro.

**3) Co děláš ráda ve volném čase? Jaké máš hobby?**

Takževčera jsem měla krasobruslení a hokej a v pondělí máme taky. A pak ještě na klavír hraju pár měsíců.

**4) Co jsi dělala o prázdninách?**

My jsme byli v hokejovým kempu v Plzni. A pak jsme ještě byli v Chorvatsku, pak ještě u babičky. A babička bydlí v Kyjově.

**Tobias (13 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Tak začnu o sobě. Tak je mi třináct let. Koníčky – fotbal.

**+ Máš nějaké sourozence?**

Mám osmiletého bratra, Kiliána. Jsem tak napůl Ital a napůl Čech.

**+ Kde bydlí tví prarodiče?**

Je to tak, že dříve ta oblast, kde teďka bydlí moje babička, tak dříve to bylo rakouský, ale potom se to rozpadlo nějak, takže Itálie získala to území, takže je to teďka italský. Takže tam mluví rakousky a italsky.

**+ A rozumíš oběma jazykům?**

Italština, tam jen trošku. Takže spíš německy. Když jedu na prázdniny, tak mluvím německy.

**+ Kterým jazykem se ti mluví lépe? Češtinou nebo němčinou?**

Tak když žiju tady, tak asi češtinou, ale tam asi německy spíš.

**2) Máš nějakého domácího mazlíčka?**

Mám dvě kočky. Jednoho kocoura, ten se jmenuje Kožuch. My všichni jsme mu začali tak říkat, protože má na sobě fakt hodně chlupů. A malá kočka je Jamina.

**+ A kdo se stará o kočičky?**

Tak hlavně máma. Já spíš se s nimi jenom mazlím a to je vše.

**3) Co bys mi řekl o své škole? Jaký je tvůj oblíbený předmět?**

Tak asi oblíbený předměty jsou tělocvik a asi dějepis. V tělocviku mě baví vše. V dějepise mě baví hlavně války.

**+ Co tě nebaví ve škole?**

Nebaví mě matematika, čeština a dál.

**+ Můžeš mi popsat svého nejlepšího kamaráda?**

Tak jmenuje se Filip. Hraje hokej. Dobře si rozumíme a většinou děláme velký blbosti.

**4) Zmiňoval jsi fotbal. Co tě baví dělat ve volném čase?**

Tak chodit s kamarády ven. Na hřiště, někdy normálně se procházet a někdy půjdu třeba na hokej na zápas nějakej se kouknout. Fotbal hraju osmým rokem.

**+ Na jaké pozici hraješ?**

Většinou to je levý křídlo. Kraj levej.

**+ Kolik máš týdně tréninků?**

Někdy dva, ale jednou za dva týdny v pátek, takže tři. Zápasy máme o víkendu, někdy v sobotu a někdy v neděli.

**5) Co jsi dělal o prázdninách?**

Tak jsem byl hlavně měsíc v Itálii. Hlavně jsme chodili a na hory jsme vandrovali. Do aquaparku jsme chodili, plavat. Potom jsem přišel domů, tak jsem začal s kamarádama chodit ven, potom třeba poslední týden jsem byl jenom doma.

**+ Jak slavíte Vánoce?**

Tak na Štědrý den jsme v Itálii. Ale po Štědrým dni jsme doma u prarodičů, českých.

**+ Dokázal bys říct, jestli jsou Vánoce tady a v Itálii nějak jiné?**

Tak v Itálii se nedělá kapr. V Itálii jsou prostě talíře, ve kterých si můžeš vybrat různý omáčky a dělá se tam maso.

**+ A co Velikonoce?**

Na Velikonoce prarodiče schovávají dárky po celém domě, my většinou jsme potom v obýváku a jenom čekáme, až řeknou, že budem hledat. Potom po celé zahradě hledáme vajíčka.

**Julia (6 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Já jsem šest.

**+ Kde bydlí tvá babička s dědou?**

Jakou myslíš?

**+ Kteroukoli.**

Babička Simonka bydlí v Ostravě.

**+ A druhá babička?**

Tady, kde já bydlím.

**2) Máš doma nějaké zvířátko?**

Jo, pejska Holinku.

**+ A staráš se o ni nějak?**

Jo. Já mamince pomáhám s ní.

**3) Chodíš ráda do školky? A máš tam nějakou kamarádku nebo kamaráda?**

Jana, Annu a Tulinu.

**+ Jací jsou? Co spolu děláte?**

Super. Oni jsou super.

**+ A na co si hrajete?**

To nevím. Protože nechci říct.

**+ Kreslíte spolu nebo třeba hrajete fotbal?**

Tam se nesmí kreslit.

**4) Co ráda děláš ve volném čase?**

Budu chodit do Kinderturnen.

**5) Co jsi dělala o prázdninách?**(*pozn. spontánně*: Mně se zdá, že ona jako Evička mluví.)

Byli jsme v Disneylandu.

(U ní je Bücherrei *– pozn. seděla jsem při hovoru před naší domácí knihovnou*)

(*pozn.* *Julča ukazuje obrázek*)

**+ Ten obrázek jsi kreslila ty? Můžeš mi ho popsat?**

Kočičky, duha, Wolken, sluníčko, Berge, Gras.

**+ Kreslíš ráda?**

Jo.

**+ Co kdybys mi popsala, jak vypadá maminka?**

Já to namaluju.

**+ Co je tohle?**

To je Mund. A teďka maluju ruce. Eins, zwei, drei, vier, fünf.

**+ Co jsi teď počítala?**

Hände.

**+ Maminka má pět rukou? Nebo myslíš něco jiného?**

Myslím pět prstů. Haló, pět prstů máme.

**+ A co maluješ teď?**

Teďka maluju vlasy. Takové dlouhé.

**+ A jakou mají barvu?**

Braun.

**+ A jaké má maminka oči?**

Blaue Augen.

**+ A ty máš taky modré oči?**

Ne, já mám zelené. Ale já bych chtěla, abych měla blaue.

**+ Můžeš mi popsat obrázek?**

Ruce, bobek na hlavě, nohy, oči a Ohre a Bauch. A hlavu.

**+ Co se dělo v pondělí? Proč jsi nebyla ve školce?**

Protože já jsem měla Magen-Darm a jsem musela blinkat. Třikrát. A jsem se dívala na telku.

**+ A na co se ráda díváš v telce?**

Na pohádky. Na tlapkovou patrolu.

**+ A kterého pejska máš nejradši?**

Skye. Všecky jsou moje oblíbené. A oni Stadt retten.

**Natalia (8 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Já jsem Natálka a já jsem osm. Já mám ráda si kreslit.

**2) Máte nějakého domácího mazlíčka?**

Jo. Kočičku.

**+ Jak se jmenuje kočička? Staráš se o ni nějak?**

Ta kočka se jmenuje Torla. A já si s Torlou hraju.

**+ Kdo jí dává krmení?**

Já a moje mamka.

**3) Do které chodíš třídy? Co tě ve škole nejvíce baví?**

Do třetí. Kreslení.

**+ Co tě nebaví?**

Němčina a matika.

**+ Máš ve škole nějakou kamarádku? Co mi o ní řekneš?**

Jo. Já mám víc. A ony jsou moc hodný. Můžou hezky kreslit.

**+ Jak vypadají?**

Jedna má krátký vlasy. Jedna moc moc dlouhý. A jedna nějak takhle.

**+ A jak se jmenují?**

Isabella, Una, Elenora, Greta a Maia.

**+ Co spolu děláte ve škole?**

My si hrajeme a když můžeme, tak si sedneme spolu.

**+ Chodíš ve škole na obědy? Jak ti tam chutná?**

Ne takopravdu.

**+ Co je tvoje oblíbené jídlo?**

Guláš a těstoviny a knedlík.

**4) Co děláš ráda ve svém volném čase? Co děláš, když přijdeš ze školy?**

Koukat. Něco na netflix. Nebo si něco hraju. Nebo já telefonuju moje kamarádi.

**+ Máš nějaký oblíbený film?**

Já nevím, jestli ho znáš, ale já taky nevím, jak se to jmenuje.

**+ O čem ten film je?**

Tam jsou dva kluci a jedna holka, ti jsou kamarádi a mají zvířata. A ty zvířata můžou mluvit.

**+ A co tam je za zvířata?**

Liška, želva… pinguin. Už nevím.

**5) Co jsi dělala o prázdninách?**

Já jsem byla nemocná. A moje sestřina (*pozn. Sestřenice*) byla tady.

**+ Byli jste někde na výletě?**

Jó. Já nevím, jak se to česky jmenuje. My jsme tam nejdřív nemohli jít, protože oni tam dělali cesty. Ale pak jsme tam mohli jít. Před tím jsme byli doma a jsme hráli.

**Ellen (8 Jahre alt)**

**1) Můžeš se mi představit?**

Mně je osm. Moje babi a děda bydlí v Praze a babička jedna bydlí na Moravě, prababička taky. Já žiju v Německu.

**2) Máte nějakého domácího mazlíčka? Jaká zvířata máš ráda?**

Já mám ráda psy, koně, delfíny. Ale my máme ryby. Máme jich teď 11.

**+ A staráš se o ně nějak?**

Táta se o ně stará nejvíc. My je máme venku v takovém jezírku. A jedna nám umřela, tak proto máme teď jedenáct. A jedna mušle nám umřela.

**3) Řekla bys mi něco o své škole?**

Já chodím do Nikolausschule. Já jsem ve třetí třídě. Dneska jsme měli šest hodin.

**+ Co tě nejvíce baví ve škole?**

Němčina asi.

**+ A nejméně?**

Nevím.

**+ Co děláte o přestávkách?**

My máme takovou novou Behešta (*pozn. spolužačka*), neumí zas tak dobře německy a s ní si vždycky hrajeme na babu. Se Sofi, Maia, Angelie a já a Behešta.

**+ Popsala bys mi nějakou svou kamarádku?**

Moje nejlepší kamarádka je Sofie. Jsme si hodně podobné. Když jsme třeba ve městě, tak si nějací lidi myslej, že jsme sestry.

**+ Jakou má povahu?**

Jako je milá a často si hrajem.

**+ Trávíte spolu čas i po škole?**

Ano. Včera jsem byla u ní, to jsme šly do města. Ona má psa Lůna a s ní jsme šly do města na zmrzku, a pak jsme se vrátily, a pak jsme si ještě hrály.

**4) Co ráda děláš ve svém volném čase?**

Já chodím na plavání, já mám taky takový trénink. A pak mám Wing-Tsun. A tam učíme obranu.

**5) Co jsi dělala o prázdninách?**

My jsme byli u babičky. A pak jsme jeli do Německa, a pak zase do Čech, protože mi umřel děda. A my jsme tam byli v Dubňanech ještě na plavání. A my jsme byli v hospodě.

**+ Co jste si tam dali? Jaké je tvé oblíbené jídlo?**

Já mám ráda špagety, hranole, polívky.

**+ Vzpomeneš si třeba ještě na nějaký výlet?**

My jsme ani nikam nejeli, protože teď máme dům.

**+ Tak máte i velkou zahradu?**

Máme. A my dostaneme psa.

**+ Řekneš mi ještě něco o sobě? S čím si ráda hraješ?**

Já si ráda hraju s Lolkama. Já můžu jednu přinýst.

**+ Jak vypadají? Popíšeš mi je?**

Popsat to jde špatně. Ale jsou takový panenky, jsou malý, jsou i mimina. Jsou i zvířata. Já mám psy, kočky, a jo. A já mám takový malý lolky a takový velký.

**+ S čím si ještě ráda hraješ?**

Já si taky ráda hraju s barbínama.

Anotace

|  |  |
| --- | --- |
| **Příjmení a jméno autora:** | Skotnicová Barbora, Bc. |
| **Název katedry a fakulty:** | Katedra germanistiky, Filozofická fakulta |
| **Název diplomové práce:** | Sprachliche Interferenzen in der Kommunikation von Kindern mit dem tschechisch-deutschen Hintergrund |
| **Vedoucí diplomové práce:** | Mgr. Kristýna Solomon, Ph.D. |
| **Počet znaků:** | 140 116 |
| **Počet příloh:** | 1 |
| **Počet titulů použité literatury:** | 42 |
| **Klíčová slova:** | Dětský bilingvismus, bilingvní výchova, bilingvní rodina, vývoj řeči, interference, code-mixing,  code-switching, jazykové výpůjčky, jazyková dominance, syntax, lexikum, morfologie. |
| **Klíčová slova v němčině:** | Kindlicher Bilingualismus, bilinguale Erziehung, bilinguale Familie, Sprachentwicklung, Interferenzen, Code-Mixing, Code-Switching, Sprachentlehnungen, Sprachdominanz, Syntax, Lexik, Morphologie. |
| **Charakteristika diplomové práce:** | Tato diplomová práce se zabývá problematikou jazykových interferencí, které se objevují v komunikaci dětí vyrůstajících v česko-německých podmínkách. Teoretická část sestává ze tří kapitol, které pojednávají o bilingvismu jako takovém, vývoji řeči a jazykových jevech, jež jsou specifické pro dvojjazyčné mluvčí – interference, míchání jazyků, střídání jazyků a jazykové výpůjčky. V rámci praktické části bylo vedeno polostrukturované interview s rodiči, jejichž úkolem bylo objasnit kontext vlastní bilingvní výchovy. Hlavní část výzkumu spočívala v rozhovorech s dětmi, přičemž jejich projevy byly nahrány a na základě analýzy bylo vyhodnoceno, na jaké jazykové rovině se dopustily nejvíce chyb v důsledku interference. Závěrečný test aktivní slovní zásoby přispěl k určení jazykové dominance či vyrovnanosti, což vedlo ke zjištění, zda může mít jazyková dominance vliv na četnost interferencí. |

Abstract

|  |  |
| --- | --- |
| **Author’s full name:** | Skotnicová Barbora, Bc. |
| **Department and Faculty:** | Department of German Studies, Faculty of Arts |
| **Title of thesis:** | Linguistic interferences appearing in the communication of children with Czech-German backgrounds |
| **Thesis supervisor:** | Mgr. Kristýna Solomon, Ph.D. |
| **Number of characters:** | 140 116 |
| **Number of attachments:** | 1 |
| **Number of literature titles:** | 42 |
| **Keywords:** | Child bilingualism, bilingual upbringing, bilingual family, speech development, interferences, code-mixing, code-switching, loanwords, language dominance, syntax, lexicon, morphology. |
| **Thesis characteristics:** | This master's thesis is concerned with the problematics of language interferences appearing in the communication of children who are brought up in Czech-German conditions. Theoretical part consists of three chapters that are dealing with bilingualism, speech development and language phenomena which are unique to bilingual speakers – interferences, code-mixing, code-switching, and loanwords. In the practical part a semi-structured interview with parents was conducted, to clarify the context of bilingual upbringing. The main portion of the research was based on interviews with children. Their speech was recorded and analysed to determine on which language level were they making the most errors due to interference. The final test of active vocabulary helped in determining either language dominance or balance which led to ascertainment, whether a language dominance can impact the frequency of interferences. |

1. ,,*Intelektualizace řeči se týká kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby.“* [↑](#footnote-ref-1)
2. siehe auch die Seiten 45-47 [↑](#footnote-ref-2)
3. siehe auch Seiten 47-49 [↑](#footnote-ref-3)
4. ,,*Code-mixing is used to fill gaps in the less developed language.“*  [↑](#footnote-ref-4)
5. *,,situational switching“* [↑](#footnote-ref-5)
6. das ursprüngliche Beispiel wurde für diese Zwecke an die tschechisch-deutschen Bedingungen angepasst [↑](#footnote-ref-6)
7. siehe auch die Seiten 13-15 [↑](#footnote-ref-7)
8. Das Verzeichnis mit allen Interferenzen ist im Anhang zu finden [↑](#footnote-ref-8)
9. Da ich mit zwei Kindern namens Tobias ein Interview geführt habe, wird der jüngere als Tobi und der ältere als Tobias in den Tabellen bezeichnet. [↑](#footnote-ref-9)
10. siehe auch die Seite 35 [↑](#footnote-ref-10)
11. Siehe auch die Seiten 29-30 [↑](#footnote-ref-11)