

**Familiäre Sprachpolitik:
der Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf den
Erhalt der Herkunftssprache im Migrationskontext**

Fallstudien am Beispiel von Kindern in
chinesischen Familien in Deutschland

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der

Philosophie

der Philosophischen Fakultät

der Universität des Saarlandes

vorgelegt von Mo Yang

aus Hangzhou, China

Der Dekan:

Prof. Dr. Augustin Speyer

Berichterstatterinnen:

Prof.in Dr.in Stefanie Haberzettl

Prof.in Dr.in Nadja Wulff

Tag der letzten Prüfungsleistung: 30.06.2023

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt in erster Linie meiner Betreuerin, Prof. Dr. Stefanie Haberzettl, die mich während des Promotionsverfahrens begleitet hat. Ihre konstruktive Kritik und die anregenden Diskussionen haben in erheblichem Maße zur Gestaltung meiner Dissertation beigetragen. Besonderer Dank gebührt ihr für ihre Verbesserungsvorschläge während der Publikationsphase der Arbeit.

Einen herzlichen Dank richte ich auch an Frau Prof. Nadja Wulff, die sich bereit erklärt hat, meine Arbeit zu begutachten. Mein aufrichtiger Dank geht ebenso an Herrn Michael Mitrovic, der meine Arbeit nicht nur geduldig gelesen, sondern auch zahlreiche konstruktive Anmerkungen beigesteuert hat. Herrn Jürgen Müller-Ney möchte ich für seine inhaltliche, praktische und motivierende Unterstützung herzlich danken.

Für die seelische Unterstützung danke ich meinen Freundinnen Yunzhi Xiao und Heike Savelkouls herzlich. Die Gespräche mit Ihnen haben mir nicht nur Mut, sondern auch die nötige Kraft verliehen, meine Dissertation erfolgreich zu vollenden.

Ein besonderer Dank gilt den vier chinesischen Familien, die an den empirischen Studien teilgenommen haben, für ihr Interesse und außerordentliches Engagement.

Meinen Eltern und meiner Schwester möchte ich für ihre beständige Unterstützung meinen herzlichsten Dank aussprechen. Ein spezielles Dankeschön geht an meinen Ehemann, Jinghua, für seine anhaltende Begleitung, emotionale Unterstützung und fürsorgliche Betreuung unserer Tochter über die Jahre hinweg. Ohne seine Unterstützung, Ermutigung und Geduld wäre meine Arbeit nicht zustande gekommen. Ein herzliches Dankeschön richte ich auch an meine lieben Töchter Zhihe und Zhihui, die mir großzügig ihre Zeit geschenkt haben, um meinen Traum zu realisieren.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	3
1. EINLEITUNG	6
1.1. EIN HISTORISCHER ÜBERBLICK: ZUR GESCHICHTE DER CHINESISCHEN EINWANDERER IN DEUTSCHLAND	6
1.2. ZWEISPRACHIGKEIT UND HERKUNFTSSPRACHERHALT UNTER SOZIOLINGUISTISCHEM ASPEKT	9
1.3. FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT	12
1.4. AUFBAU DER ARBEIT	15
1.5. WICHTIGE DEFINITIONEN	16
2. THEORETISCHE AUSGANGSLAGE UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	19
2.1 ERHALT DER HERKUNFTSSPRACHE IN EINWANDERUNGSFAMILIEN	19
2.1.1 <i>Die Bedeutung der Herkunftssprache</i>	20
2.1.2 <i>Sprachprestige</i>	23
2.1.3 <i>Einflussfaktoren von Spracherhalt und Sprachwechsel</i>	25
2.1.4 <i>Familiäre Sprachpolitik</i>	30
2.2 ZWEISPRACHIGKEIT	33
2.2.1 <i>Zweitspracherwerb</i>	37
2.2.2 <i>Balancierter Bilingualismus und Dominanzbilingualismus</i>	41
2.3 DIE ROLLE DER ELTERLICHEN DISKURSTRATEGIEN FÜR DEN ERHALT DER HERKUNFTSSPRACHE	46
2.3.1 <i>Elterliche Diskursstrategien (parental discourse strategies)</i>	48
2.4 FAMILIÄRE LITERALITÄT UND DAS BEIBEHALTEN DER HERKUNFTSSPRACHE	54
3. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODE	57
3.1 VORSTELLUNG DER HYPOTHESE UND DES FORSCHUNGSDESIGNS	57
3.1.1 <i>Ähnliche Studien in Neuseeland</i>	59
3.2 ENTSCHEIDUNG FÜR DIE METHODE „FALLSTUDIE“	60
3.3 AUSGEWÄHLTE FAMILIEN	62
3.3.1 <i>Familie William</i>	65
3.3.2 <i>Familie Dun</i>	66
3.3.3 <i>Familie Katherina</i>	67
3.3.4 <i>Familie Dou</i>	68
3.4 DATENERHEBUNG	69
3.4.1 <i>Audioaufnahme</i>	70
3.4.2 <i>Interview</i>	71
3.4.3 <i>Fragebogen</i>	72
3.5 MESSEN DES SPRACHLICHEN NIVEAUS	73
3.5.1 <i>Vokabel-Test</i>	73
3.5.2 <i>Messen der Äußerungslänge im Chinesischen</i>	74
3.5.3 <i>Testen des Deutschniveaus</i>	75
3.6 TRANSKRIPTION UND ANALYSE DER DATEN	75
3.6.1 <i>Analyse von Fragebogen, Interview und Sprachtest</i>	76
3.6.2 <i>Transkription</i>	76
3.6.3 <i>Codierung</i>	77
4. FAMILIÄRER SPRACHGEBRAUCH IN DER FOKUS-FAMILIE	81
4.1 GRUPPENERGEBNISSE	81
4.1.1 <i>Familiärer Sprachgebrauch</i>	81
4.1.2 <i>Elterliche Diskursstrategien</i>	83
4.1.3 <i>Reaktion der Kinder im Chinesischen</i>	84
4.2 EINZELNE ERGEBNISSE	85
4.2.1 <i>Familie William</i>	85
4.2.2 <i>Familie Dun</i>	103
4.2.3 <i>Familie Katherina</i>	114
4.2.4 <i>Familie Dou</i>	126
4.3 ERGEBNISSE DES SPRACHTESTS	138

4.3.1	<i>Chinesischer rezeptiver Wortschatz</i>	138
4.3.2	<i>MLU bei der Entwicklung des Chinesischen</i>	138
4.3.3	<i>Deutschtest</i>	140
5.	FAMILIÄRE SPRACHPOLITIK IN DEN CHINESISCHEN FAMILIEN	144
5.1	MOTIVATION UND HALTUNG ZUM ERLERNEN DES CHINESISCHEN	144
	<i>Selbstbild der chinesischen Mütter</i>	144
5.1.1	<i>Einstellungen zur Herkunftssprache</i>	145
5.1.2	<i>Einstellungen zu Verlust und Beibehaltung der Muttersprache</i>	146
5.2	SPRACHMANAGEMENT ZU HAUSE.....	147
5.3	PRAXIS DES ERLERNENS DES CHINESISCHEN	149
6.	BEFUNDE AUS DER STUDIE	153
6.1	VERWENDUNG UND VOLLSTÄNDIGKEIT DER FAMILIEN-	153
	SPRACHE IN DEN VERSUCHSFAMILIEN	153
6.2	ERFOLGVERSPRECHENDE STRATEGIEN DES CHINESISCHERWERBS VON KINDERN	156
6.3	NICHT VERWENDETE STRATEGIEN.....	157
6.4	FOLGEN DER GEMISCHTEN SPRACHE	162
6.4.1	<i>Wechsel zum Deutschen</i>	162
6.4.2	<i>Verbleiben beim Sprachmischen</i>	166
6.5	AUSWIRKUNGEN DER FAMILIÄREN LITERALITÄT	170
6.6	ANDERE FAKTOREN, DIE DEN SPRACHGEBRAUCH BEEINFLUSSEN KÖNNEN.....	171
6.7	WOHLBEFINDEN ALS FUNKTION DER HERKUNFTSSPRACHE	173
7.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	175
7.1	ZUSAMMENFASSUNG	175
7.2	RATSCHLÄGE FÜR CHINESISCHE ELTERN IN DEUTSCHLAND.....	177
7.3	AUSBLICK	180
8.	LITERATURVERZEICHNIS	182
	ANHÄNGE	204
I	EINVERSTÄNDNIS ZUR TEILNAHME AM STUDIENTHEMA:	204
II	TRANSKRIPTIONSRICHTLINIEN:	205
III	LEITFADEN FÜR DIE INTERVIEWS	207
	TABELLENVERZEICHNIS	208
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	209
	FRAGENBOGEN	210

1. Einleitung

In der folgenden Einführung wird zunächst die Geschichte der chinesischen Einwanderer in Deutschland erläutert; diese Bevölkerungsgruppe ist die Zielgruppe der vorliegenden Forschungsarbeit. Anschließend werden Zweisprachigkeit und Herkunftsspracherhalt in soziolinguistischer Perspektive beschrieben, die Gliederung der Arbeit wird dargestellt und schließlich werden die für diese Studie wichtigsten Definitionen angeführt.

1.1. Ein historischer Überblick: Zur Geschichte der chinesischen Einwanderer in Deutschland

Deutschland wurde immer als ein einsprachiges Land betrachtet, obwohl es in der Praxis ein mehrsprachiges Land war und ist. Fremdsprachige Einwanderer kamen meistens aus Europa, z.B. aus Italien, Griechenland, Spanien, Polen und dem ehemaligen Jugoslawien. Die chinesischen Einwanderer wurden oft als eine der kleinen und unbedeutenden Gemeinschaften angesehen. In den vergangenen zehn Jahren ist die Zahl der in Deutschland lebenden Chinesen indessen stark gestiegen. Laut dem Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) lebten 2018 etwa 141.210 Chinesen (einschließlich Taiwanesen) in Deutschland, was 1,5 % der ausländischen Bevölkerung ausmachte. Diese Bevölkerungszahl steigt jährlich um 5000 bis 10000 Personen. Damit ist China das viertgrößte Herkunftsland der Eingewanderten unter den nichteuropäischen Staaten (Statistisches Bundesamt 2022).

Die Geschichte der chinesischen Migration nach Deutschland reicht bis ins Jahr 1822 zurück. Feng Assing (Feng, Yaxing) und sein Neffe Feng Haho (Feng, Yaxue), die aus einer Hafenstadt Südchinas kamen, haben sich nachweisbar ab dem Jahr 1822 als erste Chinesen in Deutschland aufgehalten haben. Sie wurden im damaligen Preußischen Königreich als Übersetzer und Musiker im königlichen Dienst eingestellt, was in Preußen das Interesse für chinesische Kultur und Wissenschaft entfachte (vgl. Gütinger 2004).

Später begann die belegte chinesische Einwanderung mit der Rekrutierung von Leiharbeitnehmern in europäischen Ländern, zum Beispiel als Lastenträger. Auch viele unqualifizierte Chinesen wurden als Seeleute auf deutschen Schiffen eingesetzt. Ab 1870 lebten chinesische Seeleute und Matrosen in Hafenstädten wie Bremen und Hamburg. Im

Jahr 1890 etwa lebten 43 Chinesen in Hamburg. In dieser Phase der chinesischen Migration dominierten die einfachen physischen Arbeiter. Der erste Eindruck von chinesischen Einwanderern in europäischen Ländern war damals meist der von billigen Arbeitskräften. Der Beginn der offiziellen Entsendung von Studenten nach Deutschland und nach Europa in der späten Qing-Dynastie veränderte das klischeehafte Bild der chinesischen Einwanderer (Liu 2010). Zuerst wurden Militärstudenten nach Deutschland geschickt, die nach ihrer Rückkehr nach China meist eine militärische Laufbahn einschlugen. Der Erfolg dieser Menschen hat Deutschland auch zu einem attraktiven Zielland für chinesische Einwanderer gemacht.

Im März 1909 wurde in Berlin und Peking eine Institution namens „Chinesisch-Deutscher Austausch Ausschuss“ gegründet, die 1910 in „Deutsch-Asiatischer Sozialaustausch Ausschuss“ umbenannt wurde, um chinesische Wissenschaftler für ein Studium in Deutschland zu gewinnen und zu fördern. Erst danach begann die formale Einwanderung ‚normaler‘ Studenten. Die Einführung dieser Einrichtungen hat die Voraussetzungen für einen Zuwachs an internationalen Studierenden in Deutschland geschaffen. Neben dem offiziell finanzierten Auslandsstudium gab es in der Zeit der Beiyang-Bewegung zwei weitere Formen des Studiums im Ausland: das Studium auf eigene Kosten und das von der Kirche finanzierte Studium in Europa.

Anfang des 20. Jahrhunderts, etwa im letzten Jahrzehnt der Neuen Politik der Qing-Regierung, wurde der Enthusiasmus des chinesischen Volkes für ein Studium in Europa neu entfacht, was zur ersten Welle chinesischer Studenten führte, die im neuen Jahrhundert in Europa studierten. Laut Liu (2010: 276) lag die Zahl der chinesischen Studenten, die sich in diesem Zeitraum in Europa aufhielten, bei über Eintausend.

Nach dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs kehrten viele internationale Studenten nach China zurück, um sich der Revolution anzuschließen, die Qing-Regierung zu stürzen oder sich an Bündnissen zu beteiligen, um Geld oder Propaganda zur Unterstützung der Revolution zu sammeln und zu verbreiten. In dieser vom Krieg geprägten Zeit wurden chinesische Zuwanderer wegen wirtschaftlicher oder politischer Gründe in Deutschland entlassen.

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs wurde eine zweite Studierendenwelle in Deutschland von der nordchinesischen Regierung initiiert. Die Zahl der Studierenden, die sich nunmehr in Deutschland aufhielten, war deutlich größer als zuvor. Es gab viel mehr Studierende, die herausragende Beiträge zu den politischen und wirtschaftlichen Bereichen und zur akademischen Welt der republikanischen Ära geleisteten. Die deutsche und die chinesische Regierung hatten eine Vereinbarung geschlossen, indem sich die deutsche

Regierung bereit erklärte, chinesische Studenten aufzunehmen und ihnen Stipendien zu gewähren. Gleichzeitig sanken aufgrund der hohen Inflation und der Währungsabwertung nach dem Ersten Weltkrieg die Lebenshaltungskosten für internationale Studierende in Deutschland erheblich, sodass die Beiyang-Regierung aus der Perspektive des nationalen Aufbaus junge Studierende ermutigte, in Deutschland zu studieren. Die Verfügbarkeit von Stipendien und die niedrigeren Lebenshaltungskosten haben dazu geführt, dass die Zahl der Studierenden in dieser Zeit deutlich gestiegen ist.

Von 1929 bis 1938 hat die chinesische Regierung 721 Studierende mit finanzieller Unterstützung nach Deutschland geschickt (Yuan 2010: 4). Die Hauptstudienfächer der chinesischen Studierenden in Deutschland waren damals Medizin, Chemie, Biologie und Ingenieurwissenschaften; nur etwa jeder zehnte Studierende studierte Geistes- und Sozialwissenschaften.

Am 18. September 1931 inszenierte Japan den Zwischenfall von Nanjing und begann einen achtjährigen Angriffskrieg gegen China. Auf der anderen Seite der Welt begann die in Deutschland im Jahr 1933 an die Macht gekommene Nazi-Partei ihre rassistische und militaristische Politik, die am 1. September 1939 zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs führte. Damit erreichte die Welle der chinesischen Studenten, die seit den späten 1930er Jahren in Deutschland studierten, rasch einen Tiefpunkt.

Nach der Gründung der Volksrepublik China im Jahr 1949 erlebte die Auswanderung aus China aufgrund von innenpolitischen Veränderungen und der Verschärfung der Außenpolitik eine lange Phase der Stagnation. Der wichtige Außenhandel des Landes wurde hauptsächlich über Hongkong abgewickelt und die Auswanderung beschränkte sich weitgehend auf Geschäftsleute ins Ausland. Während der Kulturrevolution von 1966 bis 1976 wurde die Auswanderung von Einwohnern des chinesischen Festlandes nach Übersee völlig unterbrochen und erst 1978, nach Einführung der Reform- und Öffnungspolitik, setzte eine groß angelegte Auswanderungswelle ein. Diese neue Welle einer beträchtlichen Abwanderung wird allgemein als die dritte Welle der chinesischen Überseemigration angesehen. Nach der Reform und Öffnung 1978 haben sich die neuen Auswanderergruppen von den traditionellen Zielländern der Migration auf nahezu alle Länder des europäischen Kontinents sowie auf neue Gebiete Südamerikas und des afrikanischen Kontinents ausgedehnt. Europa ist nach der Öffnung der chinesischen Wirtschaft zu einem der Hauptziele für die neuen chinesischen Einwanderer geworden.

Laut einer Umfrage des Büros für Übersee-chinesische Angelegenheiten des Staatsrats sind in den 30 Jahren von 1978 bis 2008 10 Millionen Chinesen nach Übersee ausgewandert, davon 700.000 nach Europa. Daraus wird ersichtlich, dass seit der Reform und

Öffnung 1978 vor allem für Auswanderer vom chinesischen Festland Europa eines der attraktivsten Ziele ist. Die Einwanderer nach Europa machten etwa 40 % der Gesamtzahl der ausgewanderten Chinesen weltweit aus (Liu 2018: 103).

Während der dritten Einwanderungswelle ab 1978, deren repräsentativste Einwanderer aus der aufstrebenden Auswanderungsprovinz Zhejiang stammten, war Armut in China die größte Migrationsursache. Die neue Generation von Einwanderern strebt vor allem nach einem besseren Leben und hat die Vision von schnellem Reichtum.

Deutschland hat eine relativ strikte Einwanderungspolitik mit begrenzten Aufenthaltsgenehmigungen für den Familiennachzug, gehört aber bei den Aufenthaltsgenehmigungen für Bildung und Arbeit zu den drei führenden europäischen Ländern. Dies spiegelt zum Teil die politische Ausrichtung Deutschlands wider, hoch qualifizierte internationale Studierende und hochrangige Einwanderergruppen anzuziehen (ebd.: 88)

Aus diesem historischen Überblick lässt sich der Weg der chinesischen Zuwanderung von anfangs einfachen Arbeitern für körperliche Aufgaben und kleinen Händlern bis zu den heutigen höher ausgebildeten Einwanderern erkennen. Das Bild Chinas in Europa bzw. in Deutschland wandelte sich langsam und unmerkbar. Dabei hat der rasante Zuwachs an chinesischen Zuwanderern zu vielfältigen bildungspolitischen und kulturellen Herausforderungen geführt.

Die vier in der Studie untersuchten chinesischen Einwanderungsfamilien befanden sich genau in dieser Situation. Sie gehören zu der Gruppe der Einwanderer, die nach einem Auslandsstudium in Deutschland geblieben sind. Sie gehören alle der hochgebildeten Mittelschicht an und erwarten, dass ihre Kinder in Deutschland zweisprachig aufwachsen, also sowohl im Chinesischen als auch im Deutschen. Dabei sind sie sich allerdings alle unsicher, wie man Kinder bestmöglich bilingual erzieht.

Vor diesem Hintergrund möchte die Studie dieser Gruppe chinesischer Einwanderungsfamilien konkrete Handlungsempfehlungen geben, wie sie den Erwerb der zwei Sprachen ihrer Kinder im familiären Kontext bestmöglich unterstützen können.

1.2. Zweisprachigkeit und Herkunftsspracherhalt unter soziolinguistischem Aspekt

Die zunehmende weltweite Mobilität und Globalisierung führen dazu, dass immer mehr Menschen ihr Heimatland verlassen, um in einem anderen Land zu leben, und dadurch teilweise mehrere Sprachen sprechen. Berichte der UNESCO zeigen, dass heute zwei Drittel der Kinder in einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen (Wisbey 2017). Im

Jahr 2021 hatten laut dem Statistischen Bundesamt 22,3 Millionen (27,3 %) der deutschen Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund. 40 % der Kinder unter fünf Jahren haben einen solchen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2022: 38). In einer exemplarischen Studie von Gogolin und Yagmur (2003) wird gezeigt, dass der Anteil der mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen zwischen 28 % und 35 % liegt. Die Zahlen bedeuten jedoch keineswegs, dass die Kinder, die neben Deutsch eine oder sogar mehrere Herkunftssprachen sprechen, automatisch mehrsprachig aufwachsen. In der Tat gehen große Anteile dieser Kinder mit Migrationshintergrund im Laufe der Zeit mit zunehmender Tendenz zur Verwendung der Umgebungssprache über (Gafaranga 2011; Luykx 2005; Tuominen 1999). Die Herkunftssprache wird dagegen seltener gesprochen und geht in der Regel über zwei Generationen hinweg vollständig verloren (Li 1994; Brown 2011; Fillmore 2000; Toppelberg & Collins 2010; Montrul, 2016).

Insbesondere der Gebrauch von asiatischen Sprachen in Einwandererfamilien nimmt im Verlauf der Generationen stark ab. Alba et al. (2002) fanden in ihrer Studie heraus, dass die Kinder von asiatischen Einwandererfamilien, die ab der dritten Generation im englischsprachigen Ausland leben, zu 90%–95% nur Englisch sprechen. Andere Einwanderergruppen zeigen im Vergleich einen deutlich höheren Anteil an bilingual aufwachsenden Kindern. Unter mexikanischen Einwanderern beträgt dieser bis zu 60%. Rumbaut (2007, 2009) hat in seiner Studie über generationenübergreifende Sprachkonkurrenzen und Präferenzen von Einwanderern bzw. ihren Kindern in den USA gezeigt, dass die spanischen und asiatischen Sprachgruppen über ein Jahrzehnt hinweg eine deutlich hohe Präferenz und Sprachkompetenz im Englischen als die anderen ethnischen Gruppen gezeigt haben. Die meisten ethnischen Gruppen der Studie zeigten eine Stabilisierung in ihrer Herkunftssprache. Im Gegensatz dazu hatten in der chinesischen Gruppe 33,3 % der untersuchten jungen Erwachsenen im ersten Test die Herkunftssprache sehr gut verstanden, wohingegen sich im zweiten Test diese Zahl auf 19,6 % reduziert hatte. Damit fällt die chinesische weit hinter andere ethnische Gruppen zurück. Zu Recht hebt Rumbaut hervor, dass familiäre Sprachpolitik entscheidend für das Beibehalten der Herkunftssprache ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die chinesischen Kinder besonders in bestimmten Ländern riskieren, ihre Muttersprache zu verlieren. In den USA zum Beispiel, wo die meisten Eltern großen Wert darauf legen, zu Hause vorwiegend die Umgebungssprache vom Kind im schulischen Bereich zu verlangen, führt das dann zur Konkurrenz zum Chinesischen.

Die Diskussion über die Effekte der Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf den Schulerfolg ist bis heute nicht abgeschlossen. Befunde aus den PISA-Studien und der Internationalen

Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) haben aber gezeigt, dass Kinder aus Einwandererfamilien beim Übergang in die Sekundarstufe oft größere Schwierigkeiten haben und in den Tests schlechter abschneiden. „Migrationsbedingte Disparitäten sind in Deutschland hingegen stärker ausgeprägt als im Durchschnitt der Vergleichsgruppen der EU und der OECD-Teilnehmerstaaten und -regionen.“ (IGLU 2021: 18). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die Verwendung der Herkunftssprache in den Migrationsfamilien indirekt für die schlechteren Schulleistungen der Kinder mitverantwortlich ist (vgl. Gantefort & Roth 2010, Klieme et al. 2010).

Die Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2009 zeigten, dass in Deutschland neben dem Zuwanderungsstatus und Indikatoren zur sozialen Herkunft auch die zu Hause gesprochene Sprache eine Rolle spielt (Baumert & Schümer 2001; Bos u.a. 2004; Stanat et al., 2010). Bei PISA 2000 zeigte sich eine niedrigere Lesekompetenz von Fünfzehnjährigen mit Zuwanderungshintergrund, die hauptsächlich ihre Herkunftssprache mit ihrer Familie sprachen, im Vergleich zu Fünfzehnjährigen, die vorwiegend Deutsch mit ihrer Familie sprachen. Der negative Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache war bei der PISA-Studie 2009 zwar immer noch bedeutsam, aber deutlich geringer als im Jahre 2000 (Reiss et al., 2019: 131). In der PISA-Studie 2018 hatte die zu Hause gesprochene Sprache den Einfluss auf die Lesekompetenz jedoch signifikant vergrößert (ebd.: 155). Es wurde ebenfalls kontrovers diskutiert, ob es einen Zusammenhang zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und der Lesekompetenz der Schüler*innen gibt. Es konnte bislang in Longitudinalstudien nicht nachgewiesen werden, dass der vorwiegende Gebrauch der Herkunftssprache zu Hause einen negativen Effekt auf den Erwerb der Umgebungssprache hat (Collins 2014; Winsler et al. 2014).

Während die Diskussion über die Verwendung der Muttersprache weitergeht, hat die Forschung in einer Reihe von Arbeiten die potenziellen kognitiven Vorteile von Zweisprachigkeit nachgewiesen. Neuere Erkenntnisse aus Psychologie und Neurowissenschaft weisen darauf hin, dass die kognitive Entfaltung von bilingualen Menschen differenzierter als die von Monolingualen verläuft (vgl. Bialystok & Baraca 2012, Bialystok 2017, Torres et al. 2022). Das bedeutet, dass Kinder, die zwei oder mehr Sprachen sprechen, höhere kognitive Leistungen zeigen können. In einer Studie über die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung von Kindern (Bialystok & Baraca 2012) wurde herausgefunden, dass unter 104 sechsjährigen Kindern, die vier Gruppen (einsprachig Englisch, zweisprachig Chinesisch-Englisch, zweisprachig Französisch-Englisch, zweisprachig Spanisch-Englisch) zugehörten, die bilingualen Gruppen bei den Aufgaben zu exekutiven Funktionen die einsprachigen Kinder wesentlich übertrafen.

Außerdem wird in der Forschung auch belegt, dass die Zweisprachigkeit im höheren Alter eine Rolle spielen kann, was zu höheren kognitiven Reserven beitragen kann (vgl. Ballarini et al. 2023). Neuere Belege stützen die Ansicht, dass Zweisprachigkeit nicht nur zu einer kognitiven Reserve beiträgt und damit ein höheres Maß an Hirnatrophie kompensiert, sondern auch, dass Zweisprachigkeit das Auftreten von Alzheimer-Symptomen sogar um 4–5 Jahre hinauszögern kann (vgl. Ballarini et al. 2023).

Daraus lässt sich schließen, dass, wenn bestimmte äußere Parameter gegeben sind, zweisprachige Kinder im Prinzip in mehreren Sprachen ein höheres Niveau erreichen können, indem sie in allen diesen Sprachen die kognitive Funktion nutzen, komplexe Informationen verstehen und vermitteln und schließlich einen guten Bildungserfolg erreichen können. Dieser Befund legt wiederum nahe, dass die Ansicht einseitig ist, die umfangreiche Nutzung der Herkunftssprache führe indirekt zu schlechten Schulleistungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Zuwanderungsfamilien in einem Dilemma befinden: Einerseits unterliegen sie der hohen Anforderung der Außenwelt, sich in den Mainstream zu integrieren und die vor Ort dominierende Sprache zu verwenden. Andererseits erwarten sie, dass ihre Kinder zweisprachig aufwachsen, um ihren Anforderungen in Gesellschaft und Familie gerecht zu werden. Der Schlüssel zur Erziehung zweisprachiger Kinder liegt jedoch darin, den Verlust ihrer Muttersprache zu vermeiden. Die Eltern der Einwanderungsfamilien werden oft mit der Frage konfrontiert, welche Sprache sie in der Interaktion mit ihren Kindern sprechen sollen, ob der Sprachgebrauch der Eltern Effekte beim Spracherwerb der Kinder zeigt und wie die Kinder von Einwanderern die Herkunftssprache im monolingualen gesellschaftlichen Kontext beibehalten können. Durch die Beantwortung dieser Fragen leistet diese Arbeit einen Beitrag für die Förderung des Erwerbs beider Sprachen des Kindes bzw. den Erhalt der Herkunftssprache in Einwanderungsfamilien.

1.3. Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit

In den Einwanderungsfamilien zeigt sich eine beträchtliche Variabilität beim elterlichen Sprachgebrauch. Während in den meisten Familien eine einzige Sprache gesprochen wird, spricht in anderen Familien jeder Elternteil eine andere Sprache oder werden von einem Elternteil mehrere Sprachen verwendet. Der Gebrauch mehrerer Sprachen wie auch das Wechseln zwischen den Sprachen innerhalb einer Gesprächseinheit ist dabei nicht unüblich. Währenddessen verwenden die Kinder der Einwanderungsfamilien zum

Teil nur eine Sprache, nämlich die offizielle oder Umgebungssprache, die man im öffentlichen Leben benutzt, nachdem sich die Kinder in der Sozialumgebung integriert haben. Wie kommt es zu diesem Phänomen und hängt dies mit dem Sprachgebrauch zu Hause zusammen?

In der Diskussion über den Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf die aktive Zweisprachigkeit des Kindes in den Einwanderungsfamilien gibt es in der aktuellen Literatur kein einheitliches Meinungsbild.

Frühere Forschungen haben gezeigt, dass Kinder sehr sensibel und offen für sprachlichen Input sind. Die zweisprachigen Kompetenzen eines Kindes sind eng mit der Menge und Qualität des sprachlichen Inputs der Eltern assoziiert. Daraus lässt sich ableiten, dass ein zweisprachiger Input der Eltern sich auf die zweisprachige Entwicklung des Kindes auswirken kann. Frühe Forschungsarbeiten haben daher ein Eine-Person-eine-Sprache-Modell (OPOL = one person one language) des häuslichen Sprachgebrauchs für die Erziehung zweisprachiger Kinder vorgeschlagen.

Inzwischen haben jedoch andere Studien ergeben, dass Eltern mit dem Eine-Person-eine-Sprache Modell nicht unbedingt ihre Kinder zweisprachig erziehen können. Insbesondere gibt es keine Evidenz aus Längsschnittstudien, dass die Verwendung mehrerer Sprachen auf den Erwerb beider Sprachen des Kindes einen Einfluss ausübt.

De Houwer (2007) wiederum geht davon aus, dass Unterschiede im elterlichen Sprachgebrauch zu Hause mit Unterschieden in der Sprachentwicklung von Kindern in der Herkunftssprache korrelieren. Ihre Forschungsergebnisse zeigten, dass der elterliche Sprachgebrauch dann am effektivsten ist, um das Kind in die Herkunftssprache zu führen, wenn beide Elternteile die Herkunftssprache sprechen können oder wenn höchstens ein Elternteil parallel die Umgebungssprache spricht.

In der Studie von Yamamoto (2001) wurde hingegen belegt, dass die effektivste Methode des elterlichen Sprachgebrauchs für die Entwicklung der Zweitsprache des Kindes darin besteht, dass beide Elternteile die Herkunftssprache und die Umgebungssprache angemessen verwenden können. Allerdings ist unklar, wie viele Eltern in der Studie befragt wurden.

Diese widersprüchlichen Erkenntnisse über den elterlichen Sprachinput haben bei Einwanderereltern zu Verwirrung bei der Erziehung ihrer Kinder zur Zweisprachigkeit geführt.

Im Hinblick auf die Forschungsmethodik in diesem Bereich haben viele Studien Fragebögen verwendet, um den Sprachgebrauch der Eltern in Form ihrer eigenen Einschätzung zu erheben. Es ist indes nicht bekannt, ob es Abweichungen zwischen dieser eigenen

Einschätzung und den Tatsachen gibt. Es gibt in der Literatur nur wenige Längsschnittstudien, in denen anhand von authentischen Gesprächsdaten die Auswirkungen des elterlichen Sprachgebrauchs bzw. die elterlichen Diskursstrategien¹ in Bezug auf den Erwerb beider Sprachen der Kinder untersucht wurden.

Um diese Lücke zu schließen, wurden im vorliegenden Forschungsvorhaben alltägliche Gespräche zwischen Müttern und Kindern von vier in Deutschland lebenden chinesischen Einwanderungsfamilien qualitativ untersucht. Es geht dabei um die Frage, welche Modelle des Sprachgebrauchs es in den chinesischen Einwanderungsfamilien gibt: Sprechen die Eltern in den Familien eher in einer Sprache (Herkunftssprache) oder in beiden Sprachen (Herkunftssprache und Verkehrssprache) mit ihren Kindern? Wie reagieren sie in der Konversation mit ihren Kindern, wenn ihr Kind nicht ihre bevorzugte Sprache spricht? Wenden sie Diskursstrategien an? Wenn ja, mit welchen Auswirkungen? Besteht zwischen diesen elterlichen Strategien gegenüber dem Sprachgebrauch ein Zusammenhang mit der Entwicklung der Sprachen des Kindes? Durch die Analyse von authentischen Familiengesprächen und Elterninterviews über einen Zeitraum von zwei Jahren beantwortet diese Studie Fragen, um ein elterliches Sprachgebrauchsmodell zu finden, dessen Muster sowie Diskursstrategien mit der Entwicklung der Herkunftssprache der Kinder in Verbindung gebracht werden können. Daneben setzt sich diese Studie zum Ziel, die sprachliche Kompetenz zweisprachig chinesisch-deutscher Schüler*innen in der Erstsprache Chinesisch und Zweitsprache Deutsch zu erfassen, um einen möglichen Zusammenhang zwischen den erstsprachlichen Fähigkeiten und der Beherrschung der Zweitsprache Deutsch zu untersuchen.

Folgenden Fragestellungen wird dabei nachgegangen:

- 1) Wie häufig und komplex wurden die Umgebungssprache und die Herkunftssprache von den Eltern und Kindern in der Konversation verwendet?
- 2) Welche elterlichen Diskursstrategien werden in den chinesischen Familien verwendet?
- 3) In Bezug auf die Reaktion der Kinder sind welche elterlichen Diskursstrategien effektiv beim Fördern der Verwendung der Herkunftssprache?

¹ Dieser Begriff ist eine Übersetzung des englischen „Parent Discourse Strategy“. Er ist von Maurice Grammont (1902) zum ersten Mal formuliert worden und bezeichnet die Strategien, die Eltern im Gespräch mit ihren Kindern anwenden.

- 4) Gibt es eine Korrelation zwischen der Verwendung der Diskursstrategien der Eltern und der familiären Sprachpolitik?
- 5) Gibt es einen erkennbaren Zusammenhang zwischen dem Deutschniveau der Kinder und ihren Chinesischkenntnissen?

Zur Bearbeitung dieser Fragen wurde eine zweijährige explorative Studie durchgeführt. Es wurden 2880 Minuten spontaner Äußerungen aus vier chinesischen Familien in einer Audiodatei gesammelt. Die darin enthaltenen 21.046 Konversationsturns bilden das Datenkorpus dieser Studie. Die empirischen Daten der Analyse setzen sich zusammen aus den transkribierten Sprachaufnahmen, den Interviews mit den Eltern sowie den Fragebögen.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag dazu, den chinesischen Zuwanderungsfamilien zu helfen, einen Weg zu finden, wie die Kinder im deutschen Kontext die chinesische Sprache effektiv beibehalten bzw. bilingual aufwachsen können. Es gilt dabei, einen Blick zu entwickeln, welche Bedeutung Sprache für das jeweilige Kind und welchen Stellenwert die Herkunftssprache für die Einwanderungsfamilien hat.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus drei Teilen mit insgesamt sieben Kapiteln zusammen. Der erste Teil (Kapitel 1 & Kapitel 2) beinhaltet den theoretischen Teil der Arbeit. In der Einleitung werden die Forschungsfrage und Zielsetzung detailliert erarbeitet. Danach wird in Kapitel 2 ein gründlicher Überblick über die mit der Studie verbundenen theoretischen Ansätze gegeben. Zuerst werden die Merkmale der Zweisprachigkeit besprochen, danach die relevanten Faktoren zum Erhalt der Herkunftssprache sowie die Bedeutung der Herkunftssprache skizziert. Es werden die elterlichen Diskursstrategien im Kontext von Einwanderungsfamilien dargestellt, wobei in Beispielen jede einzelne Strategie vorgestellt wird. Anschließend wird der Forschungsstand zur familiären Sprachpolitik skizziert, die eng verbunden ist mit der Entwicklung der Herkunftssprache. Im Anschluss daran wird das Thema der familiären Literalität behandelt, wobei besonders deren Bedeutung für den Erhalt der Herkunftssprache betont wird.

Der zweite Teil (Kapitel 3) enthält den empirischen Teil der Arbeit. Kapitel 3 beschreibt den methodischen Teil der Untersuchung. Zunächst werden die Vorgehensweise und die Methode der dieser Arbeit zu Grunde liegenden empirischen Untersuchung erläutert. In

Kapitel 4 werden die Ergebnisse aus der Audiodatei der teilnehmenden Familien detailliert dargestellt. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf den elterlichen Diskursstrategien in den Mutter-Kind-Konversationen von vier chinesischen Familien. Diese Konversationen wurden in der ersten Phase gesammelt und sodann analysiert. In Kapitel 5 werden die wichtigsten Ergebnisse aus den Fragebögen und Interviews dargelegt. Kapitel 6 basiert auf den in der zweiten Phase gesammelten Daten in Interview und Fragebogen; sie liefern empirische Belege für die Argumente in Kapitel 2. Befunde aus dem Corpus, den Fragebögen und Interviews werden in diesem Kapitel zusammengetragen, um die Forschungsfrage aus der Einleitung zu beantworten.

Im letzten Teil (Kapitel 7) der Arbeit werden eine integrative Zusammenfassung des vorangegangenen Kapitels und abschließende Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Studie geliefert sowie Empfehlungen für zukünftige Studien bzw. Einschränkungen sowie Ratschläge für die Interessengruppen gegeben.

1.5. Wichtige Definitionen

Die Umgebungssprache ist diejenige Sprache, die üblicherweise in der Umgebung gesprochen und verwendet wird. Diese Bezeichnung wird oft im Kontext der Mehrsprachenerwerbsforschung und der Zweisprachigkeit verwendet, um die Sprache zu beschreiben, der eine Person in ihrem täglichen Leben ausgesetzt ist (Fäcke & Meißner 2019). In Deutschland gilt Deutsch als die Umgebungssprache und dominiert gesellschaftlich andere Sprachen, die nur in kleinen Gemeinden oder der Familie gesprochen werden.

Für Eltern aus Einwanderungsfamilien ist es möglich, dass sie die Umgebungssprache vor der Einwanderung nach Deutschland gelernt oder in Deutschland an Integrationsprogrammen und Deutschkursen teilgenommen haben. Ihre bevorzugte Sprache ist jedoch nicht immer die Umgebungssprache, sondern die Sprache, die sie „komplex und authentisch“ (Keim & Tracy 2007: 138) sprechen können.

Die Kinder können im Gegensatz dazu die Umgebungssprache zunehmend anwenden, besonders mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in der Schule. Je mehr Kontakt sie mit der Umgebung oder in der Gesellschaft haben, desto besser wird der Gebrauch der Umgebungssprache. Im Text verwenden wir den Begriff „Umgebungssprache“ im vorgenannten Sinne.

Herkunftssprache (abgekürzt HS) bezeichnet die meist zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das in einer Familie aufwächst, in der nicht (nur) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird (Brehmer & Mehlhorn 2018: 18).

Fishman (2001: 81) definiert HS als eine andere Sprache als Englisch im englischsprachigen Raum, die durch den besonderen familiären Bezug zu den Sprechern charakterisiert wird. Polinsky und Kagan (2007) schlagen eine breite und eine enge Definition von Herkunftssprache vor. In der breiteren Definition ist HS ein Teil der Familie und der ethnischen Kultur; die Sprache wird nicht zu Hause gesprochen, hat keinen funktionellen Nutzen und wird wie eine zweite Sprache gelernt. In der engeren Definition ist es die Sprache, „die als erste in der Reihenfolge des Erwerbs steht, aber nicht vollständig erworben [wurde], weil das Individuum zu einer anderen dominanten Sprache wechselte“ (ebd.: 369). Muttersprache wird oft als Synonym für Herkunftssprache verwendet. Sie bezeichnet jedoch die Sprache, die in der Kindheit ungesteuert erworben wurde und als primäre Sprache gebraucht wird. Im Falle der Einwanderungsfamilien können, wenn die Kinder in der dritten oder vierten Generation leben, ihre Erst- und Zweitsprache ein unterschiedliches Gewicht besitzen, weil die Eltern mittlerweile ihre Kinder in der Zweitsprache erziehen. In Einwanderungsfamilien, in denen die Eltern eine andere Sprache sprechen als in dem Ankunftsland üblich, baut diese Sprache eine Brücke zwischen den Kindern und deren Herkunftsland. Die Herkunftssprache zu lernen ist daher eine der wichtigsten Aktionen zu Hause in vielen zweisprachigen oder mehrsprachigen Familien. In dieser Arbeit wird der Begriff auch in diesem Zusammenhang verwendet.

Spracherhalt und Sprachwechsel sind zwei wichtige Begriffe in der Spracherwerbsforschung und Soziolinguistik. Spracherhalt (engl. language maintenance) bezeichnet den fortgesetzten Erhalt einer Sprache angesichts der Konkurrenz durch eine regional und gesellschaftlich stärkere Sprache (Umgebungssprache). Dieses Phänomen ist meistens mit Einwanderung verbunden. Wenn sich Einwanderer längere Zeit in einer Region aufhalten, wo die Umgebungssprache eine andere als ihre Herkunftssprache ist, müssen sie mehr Mühe darauf verwenden, die Herkunftssprache beizubehalten.

Sprachwechsel (engl. language shift) ist das Gegenteil von Spracherhalt und beschreibt, wie ein Individuum oder eine Sprachgemeinschaft eine langfristige Sprachverschiebung von einer in die andere Sprache vollzieht (vgl. Comrie, 2005). Diese andere Sprache ist die Umgebungssprache, die in fast allen Domänen benutzt werden kann. Gafaranga (2010: 242) stellt fest: „Language Shift and Language Maintenance could be considered two Sides of the same Coin“, so dass ein gutes Verständnis für Sprachwechsel und Spracherhalt im Sprachwechselprozess die Wahrscheinlichkeit des Beibehaltens der Herkunftssprache erhöhen könnte, obwohl es nicht als Voraussetzung ihrer Beibehaltung angesehen wird. In der Literatur werden beide Seiten miteinander in Zusammenhang gebracht.

Weinreich (1976) verweist beim Prozess des Sprachwechsels auf eine Veränderung des Sprachverhaltens in einer Sprachgemeinschaft: Sprachwechsel kann definiert werden als Übergang von einer Sprache zu einer anderen, die man normalerweise in einer gegebenen Sprechergemeinschaft gebraucht.

„**Elterliche Diskursstrategie**“ ist eine Übersetzung des englischen Begriffs „parental discourse strategy“ (PDS). Mit Diskurs bezeichnen wir allgemein die Instanzen des kommunikativen Handelns im Medium der Sprache. In unserer Untersuchung geht es vor allem um gesprochene Diskurse aus spontanen Dialogen.

Elterliche Diskursstrategien wurden erstmals von Lanza im Jahr 1992 in ihrer Studie über die Auswirkungen der elterlichen Diskursstrategien auf die nachfolgende Sprachproduktion von Kindern in Eltern-Kind-Gesprächen vorgestellt. Basierend auf dem Ansatz zur Sprachsozialisation von Ochs (1984) skizzierte Lanza (1997) fünf Haupttypen von Diskursstrategien der Eltern gegenüber gemischten Äußerungen von Kindern.

Bei diesen fünf elterlichen Diskursstrategien (ebd.: 262) handelt es sich um: minimale Erfassung (Minimal Grasp Strategy), mitdenkendes Erraten von Ausdrücken (Expressed Guess Strategy), Wiederholung durch den Erwachsenen (Adult Repetition Strategy), Weiterführen des Diskurses (Move On Strategy) und Code-Switching durch den Erwachsenen (Adult Code-switches). Lanza (1997) wies durch eine detaillierte Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen nach, dass die Kinder auf elterliche Strategien reagieren, die auf diese Weise die Sprachwahl in der Interaktion beeinflussen. Sie fand heraus, dass die elterlichen Strategien die Entwicklung der beiden Sprachen sogar schon bei sehr jungen Kindern beeinflussen. Dabei wurde beobachtet, dass zweijährige Kinder tatsächlich Code-Switching betreiben können.

2. Theoretische Ausgangslage und aktueller Forschungsstand

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der Relevanz des Sprachgebrauchs der Eltern bei der Zweisprachigkeit ihrer Kinder im Migrationskontext. Es wird versucht, einen Weg zu finden, der Einwandererfamilien hilft, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen, vor allem, ihre Muttersprache zu erhalten.

In diesem Kapitel wird zuerst das Thema Erhaltung der Herkunftssprache in Einwanderungsfamilien diskutiert (Kapitel 2.1). Es beginnt mit der Bedeutung des Lernens der Herkunftssprache, gefolgt von der Diskussion des Sprachprestiges. Im Anschluss daran gehen wir auf die Einflussfaktoren der Erhaltung der Herkunftssprache ein. Um das Niveau der Herkunftssprache beizubehalten, ist es notwendig, die familiäre Sprachpolitik der Einwandererfamilien und die Maßnahmen der Eltern im Rahmen ihrer Politik zu verstehen. Als Nächstes wird erläutert, was unter Zweisprachigkeit bei Eingewanderten zu verstehen ist und wie deren Merkmale und die Typologien der Erwerbssituation lauten (Kapitel 2.2). Schließlich werden die elterlichen Diskursstrategien und die familiäre Literalität bei der Förderung der schriftlichen Herkunftssprache in Kapitel 2.3 und Kapitel 2.4 erörtert.

2.1 Erhalt der Herkunftssprache in Einwanderungsfamilien

Schon Joshua Fishman (1991), der als einer der Vorreiter der Erforschung der Bilingualität gilt, betonte die Relevanz des generationenübergreifenden Verschwindens der Herkunftssprache in Einwanderungsfamilien.

An dieser Stelle liegt die Frage nahe, inwiefern die Herkunftssprache erhalten werden kann. Manche Kinder lernen die Herkunftssprache nicht nur in der Familie oder in der Gemeinde, sondern auch in den offiziellen Schulen. Einige Sprachen werden von der Grundschule an als Fremdsprachen unterrichtet, wie z.B. Französisch oder Englisch, andere werden in der Oberstufe der Schule einige Stunden pro Woche unterrichtet wie z.B. Spanisch. Andere nationale Herkunftssprachen haben jedoch nicht die Möglichkeit, außerhalb des Hauses und der Gemeinde (Verwandte, Bekannte und Nachbarn usw.) gelernt zu werden. Je nach Stellenwert der Sprache in der Gesellschaft und je nach dem gesellschaftlichen Prestige erhalten sie unterschiedliche Unterstützung.

Problematisch scheint in den schulischen HL-(Heritage language)-Programmen vor allem zu sein, dass HL-Lernende trotz ihres unterschiedlichen Erstsprachenhintergrunds mit Umgebungssprachigen zusammen lernen müssen (vgl. Hamann, Wulff & Huneke 2020). Umgebungssprachige Schüler*innen lernen die Zielsprache als Fremdsprache, ohne vorheriges kulturelles und sprachliches Wissen über diese Sprache und ohne Zugang zu ihr in ihrer Gemeinschaft (Cummins, 2005), während eingewanderte Kinder oft die Zielsprache zu Hause sprechen und einen unterschiedlichen Grad an Vertrautheit mit der Sprache besitzen. In der Theorie ist es notwendig, den Unterricht nach dem sprachlichen Hintergrund und dem Entwicklungsstand der Schüler*innen zu differenzieren, was in der Praxis durch den oft gemeinsamen Unterricht von eingewanderten Schüler*innen in der Zielsprache vernachlässigt wird (vgl. Joo, Chik & Djonov 2021).

Der Hauptunterschied zwischen HL und einer Fremdsprache ist die „besondere familiäre Bedeutung“ der Sprache für die Lernenden (Fishman, 2001). Daher wird HL über die Familie und die Gemeinschaft weitergegeben. Fishman (1991) argumentiert, dass eine notwendige Bedingung für die Umkehrung des Trends des Sprachwechsels darin besteht, dass die Herkunftssprache auf der Ebene der Gemeinde und der privaten Familie erhalten wird. Als Reaktion auf seinen Aufruf haben viele Wissenschaftler ihre Studien mit Blick auf die Familienebene miteinander abgeglichen und einen Zusammenhang zwischen Familie und dem Erhalt der Herkunftssprache festgestellt

2.1.1 Die Bedeutung der Herkunftssprache

Viele Einwandererfamilien sehen ihre Herkunftssprache als Identitätsträger und emotionales Medium an. Die Herkunftssprache spielt eine große Rolle für die Kinder, die dadurch eine starke Bindung an ihre Kultur und den sozialen Reichtum in der Heimat haben. Fishman hebt hervor (1991: 81): „Die meisten Kulturen sind in der Sprache enthalten, und drücken sich durch Sprache aus“. Wenn Kinder ihre Herkunftssprache verlieren, verlieren sie dabei auch einen Teil ihrer Kulturidentität (Guardado 2008, Curdt-Christiansen 2009).

In Curdt-Christiansens Studie (2009) anhand von Interviews mit zehn chinesischen Familien in Quebec, Kanada, stellt sie dar, dass die Sprache als Identitätsstifter das wichtigste kulturelle und ethnische Merkmal ist, das in den Vorstellungen chinesischer Eltern über die Sprache zum Ausdruck kommt. Eine Interviewte in der Studie von Curdt-Christiansen, Frau Lin, kommentierte zur Wichtigkeit der Herkunftssprache als

Identitätsträger: „Why the kids have to learn Chinese? It seems such a natural thing, it's like, the children are Chinese, if they don't learn some Chinese, it will be a great pity! When they grow up to a certain age, they must ask, who am I? [...] they will definitely ask this (question), who are yourself? So, when this question is asked, if you know Chinese, you have a tool, and that means, then, you can immediately get to the answer, which can deepen your understanding of yourself“.

In Wangs (2009) Forschungsprojekt werden zwölf chinesische Familien interviewt, um die Gründe und Bedeutung der Zusammenhänge für die chinesische Sprache und Kultur in Einwanderungsfamilien zu untersuchen. Diese Studie steht im Zusammenhang mit einem Protest, in dem die chinesischen Eltern in einer College-Stadt im Mittleren Westen der USA forderten, dass ihre Kinder Chinesisch in der Highschool als zweite Sprache belegen sollen. Es wurde herausgefunden, dass sich durch die „English only“-Schulpolitik und die begrenzten Möglichkeiten, als zweite Sprache eine nicht-europäische Sprache zu lernen, die Familiensprache bei chinesisch-amerikanischen Kindern zu Hause verändert. Der Verlust der Familiensprache Chinesisch hat zu einer Reihe von Problemen geführt, darunter die Störung der familiären Intimität und ein Mangel an kultureller Identität der Kinder.

„Wenn sie nicht daran gewöhnt sind, ihre Muttersprache regelmäßig zu sprechen, fällt es ihnen schwer, sich zugehörig zu fühlen“ (Law 2015).

Kalbach und Pigott (2005) untersuchten die Beziehung zwischen ethnischer Identität und sieben Variablen wie Region, ethnische Abstammung und Generationsstatus bei 3363 Universitätsstudenten von fünf Universitäten in ganz Kanada. Die Ergebnisse zeigten, dass die Sprache, die zu Hause am häufigsten gesprochen wird, einen positiven Einfluss auf die ethnische Identität ausübt und auch ein statistisch signifikanter Prädiktor für die ethnische Identität von Universitätsstudenten in Kanada ist.

Die Herkunftssprache ist auch auf den Kontakt mit der Verwandtschaft im Heimatland angewiesen. In Wangs Studie (2009) berichtet eine Interviewte von der Unzufriedenheit und der Entfremdung zwischen Enkeln und Großeltern, da beide Parteien miteinander nicht auf Chinesisch kommunizieren können:

„I really feel sad about my children who can't speak Chinese when my parents were here. I could feel that my parents were not satisfied with what happened to their grandson and granddaughter because they knew that their grandson could speak, read, and write Chinese a lot before he moved here. My parents felt that their grandson and granddaughter were strange to them. They felt that they lost their grandson and granddaughter. I'm thinking whether it's a good thing or a bad thing to move to the U.S. If my husband and I

hadn't moved to the U.S. this embarrassing thing would not have happened (Interview, December, 17th, 2006)“.

Seo (2017) untersuchte vierzehn Familien mit verschiedenem Migrationshintergrund in den USA und hat dabei herausgefunden, dass Kinder, die ihre Herkunftssprache nicht mehr sprechen können, die enge Beziehung zu den Großeltern, den anderen Verwandten und den Freunden in ihrer Heimat oft verlieren.

Die Sprache stiftet offensichtlich emotionale Bindung zwischen Familienmitgliedern. Wenn Eltern nicht vollständig und effektiv mit ihren Kindern in ihrer Vorzugssprache kommunizieren, können ihre intimen Beziehungen beschädigt werden (Pavlenko & Blackledge 2004; Tannenbaum 2012; De Houwer 2009). In Smith-Christmas (2016) achtjähriger Ethnographiestudie über die Campbell-Familie sehen wir die gälische Mutter Nana traurig darüber, dass ihre Kinder monolingual englisch aufwachsen. Die Kinder können sich noch daran erinnern, wie ihr Vater manchmal wütend wurde, wenn sie ihm auf Englisch antworteten, als er Gälisch sprach.

Schon vor 1930 forderte Vygotsky in der Forschung dazu auf, den Einfluss der Zweisprachigkeit bei Kleinkindern auf die globale psychologische Entwicklung zu untersuchen und dabei emotionale und persönliche Aspekte mit einzuschließen. Pavlenko (2004) wies darauf hin, dass die Herkunftssprache einen besonders wichtigen emotionalen Wert für ihre Sprecher hat, da sie als geeignetes Medium zur Vermittlung intimer Emotionen und eines reichen affektiven Repertoires dient. De Houwer (2017) hat in ihrer jüngsten Studie alle Forschungen über Minderheitensprachen in Einwanderungsfamilien in der EU im Zeitraum von 25 Jahren zwischen 1990 und 2015 berücksichtigt. Sie suchte in allen EU-Studien nach empirischen Daten jeglicher Art, die Informationen über (1) elterlichen Sprachgebrauch mit Kleinkindern im Haushalt, (2) das (Sprach-)Verhalten von Kleinkindern in Bezug auf solchen Gebrauch und (3) die psychosoziale Anpassung von Kleinkindern in einer Minderheitensprache liefern. Abschließend zieht sie das Fazit, dass der elterliche Sprachgebrauch der Herkunftssprache und das sozio-emotionale Wohlbefinden von Kindern in enger Verbindung stehen, und fordert daher, mehr in diesen Forschungsbereich zu investieren.

2.1.2 Sprachprestige

Der Begriff ‚Sprachprestige‘ wird in der Soziolinguistik häufig verwendet, es gibt jedoch bisher keine einheitliche Definition. Im Allgemeinen wird Sprachprestige mit wirtschaftlicher Hegemonie und einer verfeinerten Kultur in Verbindung gebracht. „Dadurch ist die Art der Dominanz keine linguistische, sondern wird von einem sozioökonomischen Standpunkt aus festgemacht.“ (Böner 2013: 2).

Gleichzeitig dominieren die Sprecher von Prestigesprachen die Gesellschaft und sind bestrebt, die Vorherrschaft ihrer Sprache in ihrem Umfeld zu bewahren. Dagegen stehen die sogenannten kleinen Sprachen mit meistens weit weniger Prestige sowie Dialekte, die in Ländern oder Gebieten gesprochen werden, die politisch, wirtschaftlich und kulturell weniger mächtig sind. Sie werden eher mit Armut oder intellektueller Inferiorität assoziiert. Die Sprache mit dem geringeren Prestige wird in der Regel auch von den offiziellen Kommunikationsmedien ausgegrenzt. Diese Unterschiede führen dazu, dass sich die Sprecher beider Sprachen weigern, die jeweils andere Sprache als gleichwertig zu akzeptieren.

In der Soziolinguistik ist Sprachprestige definiert als der Grad der Wertschätzung und des sozialen Wertes, den die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft den Eigenschaften einer bestimmten Sprache, eines Dialekts oder Merkmalen einer Sprachvielfalt beimessen. Soziales und sprachliches Prestige sind miteinander verknüpft. Pearce stellt fest: „The language of powerful social groups usually carries linguistic prestige; and social prestige is often granted to speakers of prestige languages and varieties“. (2007: 146)

Die Prestigesprachen besitzen meistens einen höheren Status in der Gesellschaft, da sie von mächtigen sozialen Gruppen gesprochen werden, z.B. das Englische in Indien. Beim Chinesischen handelt sich um eine Prestigesprache in Südasien, beispielsweise in Singapur, wo die chinesische Kultur und die chinesische Bevölkerung eine große Rolle in der Gesellschaft spielen.

Zusätzliches soziales Prestige wird oft denjenigen gewährt, die eine in ihrer Region prestigeträchtige Sprache sprechen, z.B. das Englische. Die Sprache der ehemaligen Kolonialmacht wird heute von zahlreichen Menschen der ehemaligen Kolonien fließend gesprochen, allen voran jener Teil der Bevölkerung, der eine bessere Ausbildung genossen und eine höhere hierarchische Stellung innehat.

Aus dieser soziolinguistischen Perspektive sieht sich Sprache in OPOL-Studien einer anderen sozialen Bewertung ausgesetzt als Sprache in Migrantenfamilien (Gafaranga,

2011). Die meisten OPOL-Studien behandeln eine Minderheitensprache, die eine prestigeträchtige Sprache im eigentlichen Sinn ist (Kirsch 2012), z.B. Englisch, Französisch und Spanisch (Lanza 1997, De Houwer 1990, Genesee 1989, Deuchar 2011). Obwohl diese Sprachen in der Studie Minderheitensprachen gegenüber der Umgebungssprache sind, gelten sie weltweit allgemein als prestigeträchtige Sprachen. Für fremdsprachige Einwandererfamilien ist ihre Herkunftssprache eine Minderheitensprache gegenüber der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, so etwa die Sprache Kinyarwanda in Gafaranga (2011) Studie. Der Forschungsgegenstand dieser Studie waren bilinguale Familien in der ruandischen Gemeinschaft in Belgien. Ruandas Sprache Kinyarwanda wird nur in der ruandischen Gemeinschaft oder zu Hause gesprochen. Diese Sprache ist mit Sicherheit nicht so prestigeträchtig wie Englisch in den OPOL-Studien.

Wie in Kapitel 1.1 dargestellt, wurde Chinesisch in Europa zunächst als die Sprache der unqualifizierten Seeleute und kleiner Einzelhändler angesehen. Erst nach 1980 kamen mehr internationale Studenten nach Deutschland, unter ihnen auch die ersten Chinesen. Erst damit änderte sich der europäische Eindruck von den Chinesen als Gruppe von einer stereotypen unteren Arbeitsbevölkerung in eine aufstrebende intellektuelle.

In den letzten Jahren hat sich mit der Entwicklung der chinesischen Wirtschaft und der Ausweitung des Auslandsaustauschs die Wahrnehmung Chinas in Europa und der Welt konsequent verändert. China ist heute eine der größten Volkswirtschaften der Welt und prägt die globale wirtschaftliche Entwicklung durch weitreichende Initiativen wie die sogenannte Neue Seidenstraße oder Milliarden-Investitionen im Ausland. Für Deutschland ist sie längst zu einem wichtigen wirtschaftlichen und politischen Partner geworden (Stefan et al. 2018: 8). Diese Veränderungen des Chinabildes machen sich auch im deutschen Bildungswesen bemerkbar. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlichte im Oktober 2015 eine „China-Strategie des BMBF 2015 bis 2020“, mit der sie innovative Konzepte zum Ausbau der China-Kompetenz deutscher Studierender und Wissenschaftler an Hochschulen förderte. Um diese Strategie umzusetzen, ist es notwendig, die chinesische Sprache im deutschen Bildungswesen auszuweiten. Trotzdem wird Chinesisch bisher, wenn überhaupt, nur in den oberen Klassenstufen an deutschen Schulen angeboten (vgl. 2.1.3).

Das rasante Wirtschaftswachstum hat auch zur Einwanderung von Chinesen beigetragen (vgl. Kapitel 1.1), die Anzahl der chinesischen Studierenden steigt ständig an, wodurch sich das klischeehafte Bild der Chinesen in Europa weiter verändert. Davon wird auch

die Wertschätzung des Chinesischen stark beeinflusst. Wie Bonfiglio (2010: 23) es ausdrückt: „Nichts in der jeweiligen Sprache selbst bestimmt ihren Wert: Es ist die Verbindung der fraglichen Sprache mit den Phänomenen von Macht, die den Wert dieser Sprache bestimmt und zum Standardisierungsprozess beiträgt.“

Diese Wertschätzung der chinesischen Sprache wird sich unweigerlich auf die Sprachpolitik der chinesischen Einwandererfamilien in Deutschland auswirken. Konkret bedeutet dies: Je höher das Prestige des Chinesischen in der globalen Rangordnung ist, umso mehr werden die Eltern bereit sein, Zeit, Energie sowie Geld oder andere Ressourcen in das Lernen des Chinesischen ihrer Kinder zu investieren. Gleichzeitig ist Deutsch zwar nicht so prestigeträchtig wie Englisch, aber immer noch eine global gefragte Sprache. Für chinesische Kinder, die in Deutschland leben, bedeutet eine zweisprachige Erziehung, dass sie zwei prestigeträchtige Sprachen gleichzeitig lernen müssen, was eine große Herausforderung darstellen kann.

2.1.3 Einflussfaktoren von Spracherhalt und Sprachwechsel

Zu den Einflussfaktoren gehören im Allgemeinen familiäre, soziale, institutionelle und politische Faktoren.

Man ist sich in der soziolinguistischen Literatur einig, dass die Familie die wichtigste Domäne beim Erhalt der Herkunftssprache ist (De Houwer 2009). Smith-Christmas (2016) ging in ihrer achtjährigen Nachfolgestudie einer Nana-Familie davon aus, dass die Familie eine führende Rolle bei der Erhaltung der gefährdeten gälischen Sprache spielt und sie nach wie vor der wichtigste Ort für das Erlernen dieser Sprache ist, sowohl zwischen Eltern und Kindern als auch zwischen Großeltern und Enkeln. In dem Modell zur Umkehrung der Sprachverschiebung (Reversing Language Shift, RLS) betonte Fishman (1991), dass der Gebrauch der Herkunftssprache sich auf die Familie und das eigene ethnische Umfeld beschränkt. Deshalb kann man sagen, dass die Familie eine große Rolle bei der Erhaltung der Herkunftssprache spielt. Das Zuhause ist die unmittelbare Umgebung des Kindes. Hier haben physische Merkmale, Objekte und Personen einen großen Einfluss auf seine Entwicklung (Bronfenbrenner, 2009).

Die positive Einstellung der Eltern zur Herkunftssprache kann der Erhaltung der Herkunftssprache der Kinder zugutekommen, wenn die Kinder beginnen, in ihrer Umgebungssprache zu kommunizieren (Li 1999; Park & Sarkar 2007). Ansonsten geht die

Herkunftssprache schnell verloren. Studien mit 250 chinesischen Einwanderern der ersten oder zweiten Generation ergaben, dass die positive Einstellung der Eltern zur Herkunftssprache die Beibehaltung derselben durch die Kinder begünstigte (Luo & Wiseman, 2000).

Wenn die Eltern explizit eine positive Einstellung zur Herkunftssprache zeigen, indem sie beispielsweise „zu Hause eine Politik der ausschließlichen Verwendung der Herkunftssprache durchsetzen, entwickeln die Kinder tendenziell eine positivere Einstellung zur Sprache und ein höheres Sprachniveau“ (Li, 2006: 360).

Der elterliche Input der Herkunftssprache ist einer der einflussreichsten Faktoren für deren Erhaltung (De Houwer 2007; Yamamoto 2001). Darüber hinaus wurden die Quantität des elterlichen Inputs und die Qualität auf linguistisch-pragmatischer Ebene im häuslichen Umfeld bei mehrsprachigen Kindern mit der Erhaltung der Herkunftssprache in Verbindung gebracht. Wenn Kinder einen vielfältigeren Input in ihrer Herkunftssprache von ihren Eltern bekommen, werden sie produktiver in der Sprache sein als Kinder, die einem ärmeren Input ausgesetzt sind (De Houwer 2007; Quiroz, Snow, & Zhao, 2010). Der vielfältige Input umfasst das Erzählen von Geschichten, das Lesen von Büchern, das Spielen mit dem Kind und das Schreibenlernen. Kinder können den Input in ihrer Herkunftssprache nicht nur von den Eltern bekommen, sondern auch von älteren Geschwistern oder anderen Bezugspersonen wie Großeltern oder anderen Verwandten, die die Herkunftssprache sprechen (Melo-Pfeifer, 2014; Dumanig & Shanmuganathan 2013). Eine höhere Qualität des Inputs bezieht sich in der Literatur auf soziolinguistische Aspekte, besonders Aspekte des interaktiven Dialogs: Kinder erhalten eher ihre Herkunftssprache, wenn ihre Eltern es vermeiden, in Gesprächen eine gemischte Sprache zu verwenden. Darüber hinaus ist eine Fokussierung auf die Bedürfnisse des Kindes (Kind-Zentrierung) eine gute Methode, die Kinder in der Herkunftssprache zu motivieren (Döpke 1992). „Kind-Zentrierung“ bedeutet hier, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder vorrangig zu berücksichtigen. Bei Aktionen wie Spielen und Geschichten erzählen sollen die Kinder ermutigt werden, in der Herkunftssprache zu sprechen. Takeuchi (2006) berichtet in ihrem Buch über eine Interviewstudie mit 25 japanischen Müttern, die mit nicht-japanischen australischen Männern verheiratet sind, sowie über vier Fallstudien von japanischen Müttern und ihren Kindern (5–8 Jahre alt). Takeuchi fand heraus, dass die Qualität des Inputs des japanischsprachigen Elternteils und die Art und Weise mit dem Kind zu sprechen, die das Kind zur Teilnahme an der Konversation ermutigt, der Schlüssel zur zweisprachigen Ent-

wicklung sind. Die feste Etablierung der Minderheitensprache als Kommunikationssprache vor dem Eintritt des Kindes in die Schule wirkte sich ebenfalls positiv auf die Beibehaltung der Minderheitensprache aus.

Zu einem qualitativen elterlichen Input gehört auch dessen Konsistenz, z.B. das Einhalten der monolingualen Diskursstrategien in der Konversation mit Kindern. Lanza (1997) hat in ihrer Studie über zwei englisch-norwegische Familien festgestellt, dass eine wichtige Beziehung zwischen den qualitativen Komponenten des Inputs den Erfolg des Kindes in der Beibehaltung der Minderheitensprache mitbestimmt.

Außer familiären Faktoren spielen auch soziale Faktoren eine wichtige Rolle für den Erhalt der Herkunftssprache. W. Li (1994) hatte in seiner Studie auf die Bedeutung von sozialen Netzwerken für die Verschiebung der Herkunftssprache hingewiesen, dass die sozialen Netzwerke zu einem Wechsel in Familien vom monolingualen Kantonesisch zur Zweisprachigkeit mit dominierendem Englisch führte. Ein soziales Netzwerk ist für ihn in seiner Untersuchung ein Netzwerk der Beziehungen oder der Kontakte. Familienmitglieder aus derselben Familie können beispielsweise je nach sozialem Netzwerk einen unterschiedlichen Sprachgebrauch entwickeln. Je mehr Kontakte zur dominierenden Gesellschaft bestehen, desto schneller verlieren sie die Herkunftssprache, jedoch ist das soziale Netzwerk in der dominierenden Gesellschaft für Menschen notwendig und wichtig. Institutionelle Einflüsse im Erhalt der Herkunftssprache werden auch aktuell in der Forschung diskutiert. Die Schule könnte eine wichtige Rolle beim Erhalt der Herkunftssprache spielen. Conteh (2011, 2015) ist der Ansicht, dass Kinder, die zwei- oder mehrsprachig sind und ihre Muttersprache in der Schule ausbauen und verwenden können, dadurch mehr Selbstvertrauen in der Schule gewinnen und bessere schulische Fortschritte erzielen. Ihre Untersuchung hat gezeigt, dass solche muttersprachlichen Klassen oder zweisprachige Programme in Schulen auch die Wertschätzung und den Erhalt der Muttersprache durch die Eltern fördern.

In Bezug darauf werden die Auswirkungen von Minderheitensprache als ergänzende Sprache oder bilinguales Angebot in der Schule als Pflichtfach von Conteh fokussiert. Im Allgemeinen wird das Lernen der Minderheitensprache in der Schule als positiv für die Entwicklung der Minderheitensprache von Kindern gewertet.

Zur gleichen Zeit wies Reich (2014: 3) darauf hin, dass der Herkunftssprachenunterricht (HSU) eine randständige Position im deutschen Bildungssystem einnimmt, obwohl er einen Beitrag zum Ausbau der Mehrsprachigkeit leisten kann. Aufgrund der föderalen Bildungspolitik und der Unsicherheit über die Legitimation des HSU sind die Förderungsmodalitäten der Herkunftssprache in der Schule unübersichtlich und widersprüchlich.

Der aktuelle HSU in Deutschland ist dabei vermehrt Kritik ausgesetzt. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Herkunftssprache werden in jedem Bundesland heterogene Leistungen erbracht. Eine der größten Herausforderungen besteht in der fairen Verteilung der Schüler*innen in gleiche Kurse (gleiche Schulmaterialien, gleiches Curriculum), ohne zu berücksichtigen, dass die Schüler*innen keine einheitlichen Kompetenzen in ihrer Herkunftssprache mitbringen und ob sie Grundkenntnisse der HS haben oder nicht. Das verursacht Schwierigkeiten für die Methodik und Didaktik in der HSU und führt indirekt zu schlechteren Leistungen der Schüler*innen. Reich (2010) verglich in einer Evaluation die Ergebnisse des KOALA-Projekts² in drei Gruppen: Eine Gruppe wurde nach dem KOALA-Konzept unterrichtet, die zweite Gruppe erhielt Deutschfördermaßnahmen und die dritte Gruppe nahm am regulären Deutschunterricht und am Herkunftssprachenunterricht teil. Es zeigte sich, dass die Gruppe, die am regulären Deutschunterricht und am HSU teilnahm, schlechtere Leistungen im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen erzielte. Hamann, Wulff & Huneke (2020) gehen davon aus, dass eine fehlende Integration der Herkunftssprache in den gesamten Lernprozess den Lernerfolg deutlich schmälert, wenn die Herkunftssprache nur als additives Kursangebot besteht.

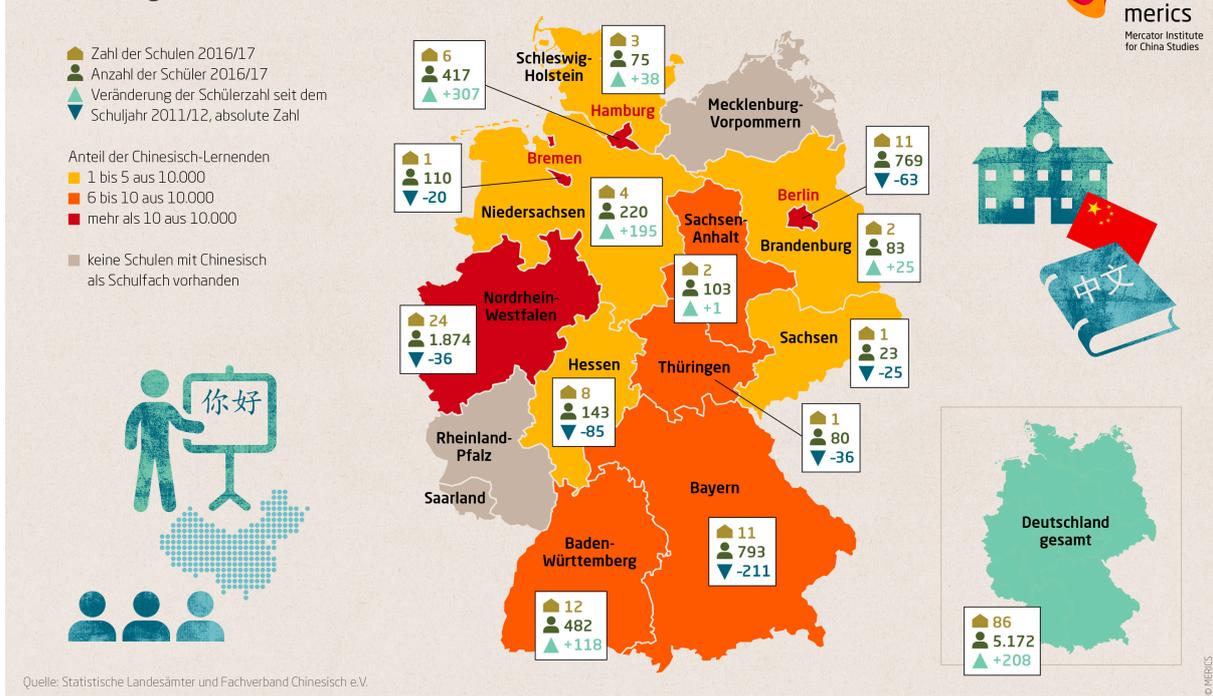
Wie ist die Situation des Angebots von Chinesisch an deutschen Schulen? Im Schuljahr 2016/2017 lernten ca. 5170 Schüler*innen von 5,3 Millionen Schüler*innen der Sekundarstufe in 86 deutschen Schulen Chinesisch. Die Chinesisch-Lernenden machten etwa 0,1 Prozent der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen aus, wobei sich ein negativer Trend abzeichnet: Bundesweit stagniert die Zahl seit einigen Jahren und ist in einigen Bundesländern sogar deutlich zurückgegangen.

Im Vergleich zu anderen Ländern wie Frankreich und US-amerikanischen Bundesstaaten sind diese Zahlen recht gering. Im Schuljahr 2015/2016 gab es 44.227 Chinesisch Lernende an 663 französischen Schulen (Bellassen 2015). In US-amerikanischen Bundesstaaten waren es 227.000 Schüler*innen an ca. 1.145 Schulen (American Councils for International Education 2017). An den Grundschulen aller Bundesländer gibt es bislang aber kaum Chinesisch-Angebote (Stepan et al. 2018: 41). Das deutsche Schulsystem bietet bis

² KOALA steht für „KOordinierte ALphabetisierung im Anfangsunterricht“. Das im Jahr 2009 durchgeführte Projekt für die Sprachen Deutsch und Türkisch ist ein Versuch zur Verzahnung der HSU mit dem Regelunterricht. In einigen Grundschulen in NRW wird den Schüler*innen die Möglichkeit einer bilingualen koordinierten Alphabetisierung in der Herkunftssprache gegeben.

Chinesisch an der Schule: Erhebliche Unterschiede je nach Bundesland

Entwicklung der Schülerzahlen in dem Fach in Deutschland



jetzt nur in der Oberstufe Chinesischkurse an, die für alle Schüler*innen in der deutschen Schule gedacht sind. Kinder im Alter von 3–7 Jahren profitieren nicht von diesem Angebot, da sie in diesem Alter erst vom chinesischen Elternhaus in den Kindergarten oder in die Grundschule

wechseln. Es ist im deutschen Schulsystem jedoch nicht vorgesehen, diesen Kindern zu helfen, ihre Zweisprachigkeit zu bewahren und auszubauen. Das bedeutet, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass chinesische Einwandererfamilien eine schulische Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder zur Zweisprachigkeit bekommen können.

Noch immer sind die Unterschiede des Chinesisch-Angebots je nach Bundesland erheblich (vgl. Guder & You, 2021: 3): In Nordrhein-Westfalen werden 36 % der insgesamt in Deutschland Chinesisch lernenden Schüler*innen an 24 Schulen unterrichtet, während es in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und im Saarland keine Möglichkeit gibt, Chinesisch an Sekundarschulen zu lernen. Dadurch sind chinesische Familien im Saarland gezwungen, die Zweisprachigkeit ihrer Kinder privat zu fördern.

Auf der Makroebene wirkt sich die staatliche Sprachpolitik auch auf die Entwicklung und Erhaltung der Herkunftssprache aus (Curd-Christiansen 2009). Die staatliche Sprachpolitik versucht, den Einwanderungsfamilien einen sprachlichen Optimismus zu vermitteln, der sich in Einstellungen und Überzeugungen ausdrückt, dass die Umgebungssprache ein zu überwindendes Hindernis darstellt. Sobald dieses überwunden ist, bieten sich gleiche

Chancen auf Bildung und ein besseres Leben (Ogbu 1995). Manche Einwanderungsfamilien betrachten den Zugang zu ihrer Herkunftssprache und die Bereitstellung von Bildung in der Herkunftssprache als ihr ‚Menschenrecht‘, während andere die Beibehaltung einer Minderheitensprache als ‚Problem‘ auffassen, da sie dadurch an der Teilhabe an den gesellschaftlichen Aktivitäten gehindert werden könnten (Pennycook, 2002).

2.1.4 Familiäre Sprachpolitik

Seitdem King und Fogle (2006) die familiäre Sprachpolitik (FSP) als eigenständiges Feld abgegrenzt hatten, hat dieser Bereich in der soziolinguistischen Literatur zunehmend an Bedeutung gewonnen. Sprachpolitik ist eine politische Entscheidung und ein bewusster Versuch, den Einfluss auf die verschiedenen Aspekte der Sprachpraxis und den Status einer oder mehrerer Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft zu verändern (Curdt-Christinansen 2009: 352). Die FSP stützt sich auf den theoretischen Rahmen der Sprachpolitik, der Sprachsozialisation, der Erforschung der Literalität und des Spracherwerbs des Kindes (Gafaranga 2011, King et al. 2008). Somit trägt die Untersuchung von FSP nicht nur zu unserem Verständnis der Prozesse der Sprachverschiebung und des Sprachwechsels bei, sondern erklärt auch allgemeinere sprachpolitische Fragen auf gesellschaftlicher Ebene (Fishman 2004, 2006). Vor allem kann die Untersuchung von FSP die Beziehungen zwischen privaten und öffentlichen Bereichen sichtbar machen und die Konflikte aufzeigen, die Familienmitglieder zwischen den Realitäten von sozialem Druck, politischen Auflagen und öffentlichen Bildungsanforderungen einerseits und dem Wunsch nach kultureller Loyalität und sprachlicher Kontinuität andererseits aushandeln müssen. (King & Fogle 2006; King, Fogle & Logan-Terry 2008).

Die Familie ist eine wichtige soziale Domäne für die Sprachpolitik. Lanza (2007, S. 47) definiert Familie als eine „Gemeinschaft der Praxis“ mit „eigenen Normen für den Sprachgebrauch“ sowie „ihre eigene Art zu sprechen, zu handeln und zu glauben“. Die Familie, die den wichtigsten Kontakt der Herkunftssprache in den Aufnahmekontext darstellt, spielt im Prozess des Erhalts der Herkunftssprache die Hauptrolle. Ergänzend wird dies bestätigt durch soziolinguistische Ansätze (Blommaert & Backus 2013; Matras, 2012), die eine nähere Betrachtung einer Person oder einer Mikrogemeinschaft (z.B. Familie) in linguistischen Forschungen befürworten. Die Begründung dafür liegt darin, dass Veränderungen auf der Ebene des Einzelnen beginnen und schließlich auf der Ebene der Gesellschaft konventionalisiert werden können (Fishman, 1991). Spolsky (2007, 2019)

behauptet, dass das Schlüsselmerkmal des Sprachverlusts der Verlust der intergenerationalen Transmission ist, welcher innerhalb der Familie stattfindet. In Anbetracht dessen kann die Familie als wichtiges Medium zwischen Individuum und Gemeinschaft angesehen werden. Sie ist ein Untersuchungsgegenstand, bei dem beobachtet werden kann, wie die Faktoren auf beiden Ebenen funktionieren, was in diesem Prozess passiert und was die Familien unternommen haben, um die Herkunftssprache beizubehalten.

Luykx (2003) zufolge ist die familiäre Sprachpolitik die treibende Kraft hinter den Veränderungen in der familiären Sprachökologie der Sprachbenutzer. In ähnlicher Weise zielten die meisten Untersuchungen zur Sprachpolitik in der Familie ebenfalls auf mehrsprachige Haushalte und Gemeinschaften ab, in denen z.B. die Eltern unterschiedliche Muttersprachen sprechen (Piller 2002), die Primärsprache der Familie sich von jener der breiteren Gemeinschaft unterscheidet (Fillmore 1991), Eltern und Kinder unterschiedliche Sprachpräferenzen oder -kompetenzen haben (Fogle 2013) oder Eltern eine zweite, fremde oder ererbte Sprache im Haus fördern wollen (Caldas 2006).

Während die Sprachpolitik oft auf der Makroebene entwickelt und umgesetzt wird, um soziale Strukturen und Prozesse zu beeinflussen, wird die familiäre Sprachpolitik zwangsläufig in den sozialen Strukturen und sozialen Veränderungen durch die einzelne Familie wahrgenommen (Curdt-Christiansen, 2009: 352). Allerdings gibt es eine ständige Diskussion über Mikro- und Makroansätze in der Mehrsprachigkeitsforschung. Denn die Verschiebung und der Verlust der Sprache sind auf beiden Ebenen zu beobachten. Welches Verfahren gewählt wird, hängt von den Interessen und dem Zweck der Forschung ab. Eine Mikro-Perspektive, so reichhaltig und detailliert sie sein kann, sagt oft nicht viel über das Gesamtbild aus, während eine Makro-Perspektive zwar hilfreich ist, um die wichtigsten Tendenzen zu erfassen, aber zwangsläufig Nuancen übersieht.

Die Erforschung der familiären Sprachpolitik umfasst die Analyse von Sprachideologie, Sprachpraxis und Sprachmanagement, die von Spolsky (2004) als Komponenten des sprachpolitischen Modells in Bezug auf eine Sprachgemeinschaft klassifiziert wurden. Bei der Unterscheidung dieser drei Komponenten definiert Spolsky (2004: 5) Sprachpraxis als „das gewohnheitsmäßige Muster der Auswahl unter den Varietäten, die sprachliches Repertoire ausmachen; die sprachlichen Überzeugungen oder Ideologie über Sprache und Sprachgebrauch; und alle spezifischen Bemühungen, diese Praxis durch jede Art von sprachlicher Intervention, Planung oder Management zu modifizieren oder zu beeinflussen“.

Beispielsweise könnten Eltern oder primäre Betreuer Entscheidungen treffen, ob Chinesisch oder Deutsch mit ihren Kindern gesprochen wird, welche Variante des Chinesischen

für welche Arten von Alphabetisierung verwendet wird und wie und wann die Sprache formell oder informell unterrichtet werden soll (vgl. King & Fogle 2006; Caldas 2006). Anschließend möchte ich kurz auf die beiden Pionierstudien von Döpke (1988, 1992) und Lanza (1997, 2004) eingehen, die uns die realen Interaktionsprozesse in der Familie zeigen, durch die die Familie ihre FSP in der Face-to-Face-Interaktion verwirklicht, verhandelt und modifiziert und die Rolle der elterlichen Sprachstrategien in der frühkindlichen bilingualen Entwicklung hervorhebt.

In Döpkes (1992) Studie wurden Eltern-Kind-Konversationen in sechs deutsch-englischen Familien in Australien untersucht. Er analysiert die Eltern-Kind-Gespräche tiefgehend und kommt anhand der Merkmale dieser Familiengespräche zu dem Schluss, welche elterlichen Gesprächsstrategien die intergenerative Transmission der Minderheitensprache an ihre Kinder begünstigen und bei welchen Strategien dies nicht der Fall ist. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Qualität des Inputs wichtiger als die Quantität in der Eltern-Kind-Konversation ist. Weiterhin unterscheiden sich die Strategien beim Lehren der Minderheitensprache, die die Eltern ihren Kindern beibringen wollen, ganz erheblich zwischen den Familien und noch einmal zwischen Mutter und Vater. Auf diese Weise spielen die Eltern die Rolle von Sprachvorbildern oder Sprachlehrern, die verschiedene Lehrmethoden in der Konversation einsetzen.

Auf der Grundlage seiner Analyse sah Döpke eine rasche sprachliche Entwicklung des Deutschen als Minderheitensprache des Kindes in den Fällen, in denen die Eltern ein eher kindzentriertes Verhalten an den Tag legten, z.B. durch eine sensitive Reaktion auf die interaktiven Bedürfnisse des Kindes durch den Einsatz von spielerischen Aktivitäten bei der Kinderbetreuung.

Lanza (1997, 2004) fokussierte sich in ihrer Studie auf die elterliche Diskursstrategie in der Eltern-Kind-Konversation bei zwei bilingualen englisch-norwegischen Kindern. Sie hat die Analyse der von den Eltern in der Interaktion mit den Kindern angewandten Diskursstrategie weiter vertieft. Dabei fand sie heraus, dass in den OPOL-Familien (Ronjat, 1913) der Sprachgebrauch sehr flexibel und kontextbezogen ist. Konkret erläutert sie die Situation, in der ein Elternteil das Sprechen der Minderheitensprache mit dem Kind strikt durchsetzte, während der andere Elternteil die Minderheitensprache zusätzlich zur Mehrheitssprache (Umgebungssprache) mit dem Kind sprechen konnte. Dabei kommt sie zum Ergebnis, dass die Kinder am besten bilingual werden, wenn beide Eltern die Minderheitensprache sprechen und ein Elternteil darüber hinaus auch die Mehrheitssprache sprechen kann.

2.2 Zweisprachigkeit

Die neueste Ausgabe von Ethnologue listet insgesamt 7.117 lebende Sprachen weltweit auf. Wenn man diese 7117 Sprachen durch 200 derzeit existierende Staaten teilt, zeigt sich, dass durchschnittlich 35 Sprachen pro Land gesprochen werden. Aus diesen Zahlen wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit global ein gesellschaftlich relevantes Phänomen ist (vgl. Bhatia & Ritchie 2006). Ob offiziell anerkannt oder nicht, Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit existiert in fast allen Ländern der Welt (Romaine 2009: 374).

In der Literatur werden die Begriffe ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Zweisprachigkeit‘ meist austauschbar verwendet. In dieser Arbeit verwenden wir den Begriff ‚zweisprachig‘ im weitesten Sinne und schließen damit Fälle ein, in denen sowohl zwei als auch mehr als zwei Sprachen erworben werden. Im Verständnis von Zweisprachigkeit herrscht bis heute noch Uneinigkeit. So wird diskutiert, ob Zweisprachigkeit eine Überlagerung zweier einsprachiger Kompetenzen ist.

Einerseits versteht man unter Zweisprachigkeit die Vorstellung, dass Zweisprachige in beiden Sprachen (nahezu) gleiche Kompetenzen erworben haben (Bloomfield 1933). Diese Ansicht ist durch die lange Tradition einsprachiger Studien geprägt. Walters (2014) sieht den Hauptgrund darin, dass monolinguale Erwerbs- und Produktionsmodelle in der linguistischen Tradition tief verwurzelt sind und nach wie vor als Grundlage für die Untersuchung der Mehrsprachigkeit dienen. Aus dieser Ansicht entwickelte sich der Terminus des „balancierten Bilingualismus“ (vgl. 2.2.2)

Ein anderes Verständnis von Zweisprachigkeit ist deutlich weiter gefasst: Nach Grosjean (1996: 196) sind diejenigen Personen zweisprachig, die sich im alltäglichen Leben zweier oder mehrerer Sprachen bedienen. Dieses Verständnis umfasst z.B. Menschen, die eine Sprache mündlich und die andere Sprache schriftlich verwenden können oder die beide Sprachen mit unterschiedlichen Kompetenzen sprechen können (und die evtl. weder in der einen noch in der anderen schreiben oder lesen können). Dazu gehört auch der Fall, in denen beide Sprachen sehr gut beherrscht werden. Diese Arbeit folgt in erster Linie von Grosjean vorgelegten Konzeption.

Ein weiteres Merkmal der Studien zur Zweisprachigkeit besteht darin, dass es lange und anhaltende Debatten über die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen dem gleichzeitigen Erwerb der beiden Sprachen und dem sukzessiven Erwerb (vgl. 2.2.1) gab.

Die frühesten systematischen Forschungen über Zweisprachigkeit bei Kindern lassen sich bis zu den Studien von Ronjat (1913) und Pavlovitch (1920) zurückverfolgen, die zunächst die zweisprachige Entwicklung ihrer eigenen Kinder untersuchten. Die von ihnen

eingeführte Strategie „one Person, one Language“ (OPOL) galt als die beste und effektivste Strategie für Eltern zur Erziehung zweisprachiger Kinder in Familien, in denen beide Elternteile unterschiedliche Muttersprachen verwendeten. Dieser gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen wird als doppelte Erstsprachentwicklung (2L1) bezeichnet. Der OPOL-Ansatz wurde von vielen nachfolgenden Forschern verfolgt und befürwortet (Arnberg 1987, Saunders 1982). Dagegen gibt es sehr kontroverse Diskussionen über den sukzessiven Spracherwerb, der sich meistens in anderen familienbiografischen Konstellationen abspielt, in denen Kinder zur Zweisprachigkeit kommen. Um die Unterschiede in diesen Diskussionen zu verdeutlichen, müssen wir zunächst die Muster der unterschiedlichen familienbiografischen Konstellationen verstehen. Romaine (1995) schlägt sechs Typen von Bilingualismus im Spracherwerb der Kinder vor. Diese werden im Folgenden an Beispielen dargestellt.

Typ 1: One Parent, One Language (ein Elternteil, eine Sprache)

Die Eltern sprechen ihre jeweils eigene Herkunftssprache und jedes Elternteil beherrscht die Herkunftssprache des anderen bis zu einem gewissen Grad. Eine der Herkunftssprachen der Eltern ist die dominierende Sprache der Umgebung.

Strategie: die Eltern sprechen mit dem Kind ihre L1

Beispiel: Mutter: Englisch (L1) / Deutsch (L2)

Vater: Deutsch (L1) / Englisch (L2)

Familie lebt in Deutschland, Mutter spricht mit dem Kind Englisch, Vater spricht mit dem Kind Deutsch.

Typ 2: One Language, One Environment (eine Sprache zu Hause, eine Sprache draußen)

Die Eltern haben unterschiedliche Herkunftssprachen. Eine der Herkunftssprachen der Eltern ist die Umgebungssprache.

Strategie: beide Eltern sprechen mit dem Kind nicht Umgebungssprache

Beispiel: Mutter: Deutsch (L1) / Englisch (L2)

Vater: Englisch (L1)

Familie lebt in Deutschland, Eltern sprechen mit dem Kind Englisch zu Hause, außerhalb der Familie ist das Kind dem Deutschen vollständig ausgesetzt.

Typ 3: Non-dominant home language without community support (nicht dominierende Familiensprache ohne Unterstützung von der Umgebung)

Die Eltern haben eine gemeinsame Herkunftssprache, die Sprache der Umgebung ist nicht die Herkunftssprache der Eltern.

Strategie: die Eltern sprechen mit dem Kind ihre L1.

Beispiel: Mutter: Chinesisch (L1)

Vater: Chinesisch (L1)

Familie lebt in Deutschland, Eltern sprechen mit dem Kind Chinesisch.

Typ 4: Double non-dominant home language without community support

(doppelte nicht dominierende Familiensprache ohne Unterstützung von der Umgebung)

Die Eltern sprechen unterschiedliche Herkunftssprachen, die Umgebungssprache ist nicht die eines Elternteiles.

Strategie: die Eltern sprechen mit dem Kind ihre L1.

Beispiel: Mutter: Spanisch (L1)

Vater: Portugiesisch (L1)

Familie lebt in Deutschland, Mutter spricht mit dem Kind Spanisch, Vater spricht mit dem Kind Portugiesisch.

Typ 5: Non-native parents

(L2 als Familiensprache)

Die Eltern sprechen dieselbe Herkunftssprache, die auch die Umgebungssprache ist.

Strategie: ein Elternteil spricht mit dem Kind stets ihre L2, die nicht ihre Erstsprache ist.

Beispiel: Mutter : Englisch (L1)

Vater: Englisch (L1) / Deutsch (L2)

Die Familie lebt in Australien, die Mutter spricht mit dem Kind Englisch, der Vater spricht mit dem Kind Deutsch.

Typ 6: Mixed Languages (Gemischte Sprachen)

Beide Elternteile sind zweisprachig mit gleicher Erstsprache und Zweitsprache. Die Umgebung ist teilweise auch zweisprachig.

Strategie: Eltern mischen beide Sprachen beim Sprechen

Beispiel: Familie lebt in einer russisch-deutschsprachigen Gemeinde in einer deutschen Großstadt, Eltern sprechen Russisch und Deutsch mit dem Kind und mischen beide Sprachen.

Romaine (1995) deutet an, dass alle Typen Gemeinsamkeiten aufweisen: Der einzige Unterschied besteht lediglich darin, ob die Familiensprache von der Umgebung unterstützt wird oder nicht. Typ 3 und Typ 4 sind ohne Unterstützung von der Umgebung. Im Gegensatz dazu bekommen die Kinder im Typ 1, Typ 2, Typ 5 und Typ 6 Input für eine der beiden Sprachen von außen. Weiter ist wichtig, ob die Diskurse zwischen Eltern und Kind in der Muttersprache erfolgen, wie bei Typ 5, und ob die Kinder die Umgebungssprache gleich von Geburt an erwerben wie bei Typ 1 oder die Kinder zuerst die L1, später dann die Umgebungssprache lernen, wie bei Typ 2. Typ 6 bezieht sich besonders auf die Familien, die schon seit Generationen im Einwanderungsland leben. Hier wird die Erstsprache in der Familie erworben, die zweite Sprache bzw. Umgebungssprache wird aber früh durch ältere Geschwister und / oder über so genannten gemischten Sprachgebrauch der Eltern vermittelt.

Anstatt/Dieser (2007, S. 141) haben vier Typen von Erwerbssituationen vorgeschlagen:

1. One Person – One Language: Die Eltern haben unterschiedliche Herkunftssprachen, jedes Elternteil spricht mit dem Kind in seiner Herkunftssprache;
2. Home Language – Environment Language: Die Eltern haben die gleiche Herkunftssprache und sprechen diese mit dem Kind zuhause; diese Sprache ist nicht die Umgebungssprache;
3. situativer Sprachgebrauch: Die Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind und unterscheiden dabei nach situativen Gesichtspunkten (innerhäuslich/außerhäuslich, monolinguale/bilinguale Kommunikationspartner, Gesprächsthema);
4. Mixed Languages: Die Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind, folgen dabei aber eher spontanen Bedürfnissen.

Diese vier Typen berücksichtigen nur die von den Eltern gesprochene(n) Sprache(n) und die Sprachwahl gegenüber dem Kind. Der soziale Kontext des Spracherwerbs sowie der wichtige Faktor, ob die Eltern die Umgebungssprache als Erstsprache sprechen können und für das Kind somit diese Sprache als soziale Unterstützung vorhanden ist, wird bei ihrer Klassifizierung nicht berücksichtigt.

Mit dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnis von Zweisprachigkeit in den Einwandererfamilien folgen wir in erster Linie der Typologie von Romaine (1995). Der Spracherwerb in Einwandererfamilien ist eng mit dem sozialen Umfeld verbunden. Die

Frage, ob die zu Hause verwendete Sprache von der Umgebung unterstützt wird, hat einen großen Einfluss auf den Spracherwerb des Kindes. Es scheint, dass die Art des Spracherwerbs von Einwandererfamilien auch in die von Anstatt und Dieser (2007, S. 141) vorgeschlagene Kategorie „Home Language – Environment Language“ eingeordnet werden kann. Unterhalb dieser Klassifizierung sollte jedoch eine feinere Unterteilung vorgenommen werden, nämlich ob diese Familiensprache gesellschaftlich unterstützt wird oder nicht. Ein Kind, das zu Hause Englisch als Erstsprache spricht, kann diese sicher in der Schule ausbauen. Dagegen erhält ein Kind, das zu Hause Vietnamesisch spricht, sicherlich nicht die gleiche Unterstützung von außen für seine Erstsprache. Zudem ist wichtig, ob die Erstsprache der Eltern die Umgebungssprache ist, was einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung der Umgebungssprache des Kindes hat. Dies wiederum unterscheidet sich von den Gegebenheiten in einer Familie, in der die Eltern die Umgebungssprache nicht sprechen oder in der die Umgebungssprache als zweite Fremdsprache verwendet wird. Auf der Grundlage dieser Überlegungen wird die Klassifizierung von Romaine (1995) gewählt, die für diese Forschung am besten geeignet ist. Unsere Einwandererfamilien können besonders als Typ 3 und Typ 4 kategorisiert werden. Da sie in der Regel nicht die Umgebungssprache sprechen, werden die Kinder in der ersten Phase des Spracherwerbs monolingual erzogen. Sie erwerben ihre erste Sprache zu Hause, meistens ist bzw. sind dies die Herkunftssprache(n) der Eltern. Die Umgebungssprache als Zweitsprache wird später erworben, wenn das Kind in der Gesellschaft näher mit ihr in Kontakt kommt, beispielsweise im Kindergarten. Diese Situation hat zum Typ 3 geführt. Beim Typ 4 erwerben die Kinder zwei Erstsprachen der Eltern, von denen keine die Umgebungssprache ist. Später wird das Kind der Umgebungssprache ausgesetzt. Dies führt zum Trilingualismus. In meiner Studie konzentriere ich mich auf Typ 3. Beide Elternteile sprechen dort mit dem Kind die nicht-dominante Sprache Chinesisch. Von Geburt an lernt das Kind zu Hause nur Chinesisch, wobei es keine Unterstützung von der Gesellschaft erfahren kann. Deutsch kommt später als die Sprache der Bildungseinrichtung hinzu, wenn das Kind in die Gesellschaft integriert wird.

2.2.1 Zweitspracherwerb

Der Terminus ‚Zweitspracherwerb‘ (ZSE) bezeichnet das Erlernen einer zweiten Sprache. Er umfasst zwei Formen des Erwerbs: eine, die kontinuierlich und gleichzeitig mit

dem Erlernen der ersten Sprache stattfindet, und eine andere, die nach dem Beginn des Erlernens der ersten Sprache erfolgt.

In der Literatur über den Zweitspracherwerb herrscht Einigkeit darüber, dass der kontinuierliche Zweitspracherwerb als doppelter Erstspracherwerb definiert werden kann. Wenn die Kinder demnach von Geburt an zwei Sprachen hören, die zu ihnen gesprochen werden, spricht man von doppeltem Erstspracherwerb oder simultanem Zweitspracherwerb (De Houwer 2009: 2)³.

Kontroversen ergeben sich in der Forschung bei der Diskussion über den sukzessiven Erwerb (z.B. Typ 3 in 2.1). Beim sukzessiven Zweitspracherwerb verändert sich das sprachliche Umfeld von einsprachigen Kindern nach einer bestimmten Zeitphase, so dass die Kinder beginnen, eine zweite Sprache mit einer gewissen Regelmäßigkeit über ihre Sprache L1 hinaus zu hören. Man spricht dann von sukzessivem Zweitspracherwerb. Dies geschieht oft bei Einwandererfamilien, wenn deren Kinder von zu Hause in die Tagesbetreuung oder Kindertageseinrichtung gehen (vgl. De Houwer 2009: 4).

Je nach Alter beim Erwerbsbeginn (AbE) der Zweitsprache wird der sukzessive Zweitspracherwerb in frühen und späten Zweitspracherwerb unterschieden. Es wurde in der jüngsten Literatur belegt, dass beim frühen sukzessiven ZSE (etwa vor dem vierten Lebensjahr) gleiche Erwerbssequenzen beim Erwerb der Syntax zu beobachten sind wie beim doppelten Erstspracherwerb (z.B. Tracy 2007; Rothweiler 2016). Der späte ZSE wies bei der Verbstellung im Deutschen eine andere Erwerbsreihenfolge auf (Haberzettl 2005, Czinglar 2014). Obwohl die Reihenfolge des Erwerbs nicht unbedingt das Endergebnis bestimmt, stellt sie doch ein Unterscheidungskriterium zwischen frühem sukzessivem und spätem sukzessivem ZSE dar.

Dabei besteht weiter Unklarheit, ohne wissenschaftlichen Konsens, bis zu welchem Alter man von einem frühen ZSE ausgehen kann, der sich dem simultanen annähert.

Man lehnt sich in der Forschung an die Critical Period Hypothesis (CPH) aus monolingualen Studien an, um zu erörtern, ob es auch eine kritische oder sensible Periode⁴ im ZSE gibt.

Die ursprüngliche Version der CPH wurde von Lenneberg (1967) formuliert:

³ Dieser Begriff ist eine Übersetzung des englischen „Bilingual First Language Acquisition“. Merrill Swain war die Erste, die den Begriff des zweisprachigen Erstspracherwerbs einführte (Swain, 1976).

⁴ Mit ‚Sensitive Period‘ ist häufig ein Zeitfenster ohne cut-off point, sondern mit allmählichem Ende gemeint. (Heine, 2017: 13)

„[A]utomatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate [in a second language] at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis“ . (Lenneberg, 1967: 176)

In diesem Zitat schlägt er bei natürlichem Spracherwerb (d.h. ausschließlich durch natürlichen Umgang mit der Sprache, ihre Verwendung und Interaktion) einen Cut-off-Punkt der kritischen Periode um das 12. / 13. Lebensjahr (etwa Beginn der Pubertät) vor, indem der Spracherwerb nur vor diesem Zeitraum möglich sei bzw. zu einem muttersprachlichen Niveau führe.

Dieser Cut-off-Punkt der kritischen Periode wurde später von vielen Wissenschaftlern umstritten. So meinte Meisel (2009), dass dieser Zeitraum nicht als ein einziger kritischer Zeitraum und nicht einmal als das entscheidende Alter, in dem sich die sensitiven Zeiträume häufen, angesehen werden kann.

Johnson & Newport (1989) haben in ihrer Studie „Amerikanische Gebärdensprache“ (ASL) als L1 festgelegt, dass die kritische Phase sogar noch viel früher, nämlich vor dem Alter von vier Jahren liegen könnte.

Die Ergebnisse einer Studie des Audiologen Ruben (1997) zum verbalen Gedächtnis in der Erstsprache sowie zur phonologischen Kompetenz bei elf zehnjährigen Kindern, die an einer Mittelohrentzündung gelitten hatten, legen nahe, dass eine kritische Periode, insbesondere in den Bereichen Phonologie und Sprachwahrnehmung, ungefähr vor dem ersten Lebensjahr liegt.

Abrahamsson and Hyltenstam (2009) schließen aus einer Studie über den Enderfolg von schwedischen L2-Lernern mit unterschiedlichem AbE, dass der kritische Zeitpunkt kurz nach der Geburt liegen muss.

Solche Studien scheinen zu belegen, dass die CPH für den Erstspracherwerb zutrifft, der Cut-off-Punkt der CPH dabei jedoch disparat ist.

Hingegen ist die Diskussion einer kritischen Periode beim Zweitspracherwerb noch nicht beendet. Die erste Frage ist, ob es überhaupt eine kritische Periode beim Zweitspracherwerb gibt. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass das durchschnittliche Leistungsniveau von Lernenden, die ihren Zweitspracherwerb vor einem bestimmten Alter begonnen haben, einheitlich und mit dem von Monolingualen vergleichbar ist, während das Leistungsniveau von später sukzessiv L2 Lernenden, die ihren Erwerb nach diesem Alter begonnen haben, in der Regel nicht homogen ist (Patkowski 1980, 1990; Johnson & Newport, 1989, DeKeyser 2000). Johnson und Newport zeigten in ihrer Studie über die Fähigkeit von L2-

Englisch-Lernern, deren Erstsprache (L1) Chinesisch und Koreanisch ist, dass die Proband*innen bei einem Alter bei Erwerbsbeginn (ebd.) unter sieben Jahren der jeweiligen Muttersprache nahekommende Kompetenzen in der Grammatik aufweisen. Nach einem Alter von sieben Jahren sind die grammatischen Kompetenzen kontinuierlich abgesenkt. Nach dem fünfzehnten Lebensjahr sind die Sprachfähigkeiten der Probandinnen in der L2 sehr unterschiedlich entwickelt und weisen kein einheitliches Merkmal mehr auf. DeKeyser (2000) repliziert die Studie von Johnson und Newport und behauptet, dass es beim ungesteuerten Zweitspracherwerb eine kritische Phase gibt, deren Cut-off-Punkt im Alter zwischen 6 bis 7 Jahren sowie 15 bis 16 Jahren liegen könnte. Viele Studien zu phonologischen Aspekten von Zweitsprachen haben auch belegt, dass die Reifung der physiologischen Organe dazu führt, dass Zweitsprachenlerner ab einem bestimmten Alter (vor sechs Jahren) nicht mehr das muttersprachliche Niveau in der Phonologie erreichen können (Grotjahn, Schlak & Berndt 2010: 871). Die Gegner dieser Ansicht haben andere Forschungsergebnisse vorgelegt. In einigen Fallstudien schienen L2-Lernende, die in einem sehr hohen Alter mit dem Erlernen einer zweiten Sprache begonnen hatten, ein vergleichbares Sprachniveau wie Muttersprachler erreicht zu haben. Dass es möglich ist, unabhängig vom Zeitpunkt des Lernbeginns muttersprachliche Kenntnisse zu erwerben, widerlegt jedoch nicht die Existenz einer kritischen Periode. Ein Beispiel für eine L2-Lernerin mit höherem AbE ist „Julie“ in der Studie von Ioup et al. (1994), die im Alter von 21 Jahren von Großbritannien nach Ägypten zog und von ihrer Umgebung als Muttersprachlerin des ägyptischen Arabisch wahrgenommen wurde. Nach einem 26-jährigen Aufenthalt in Ägypten nahm sie an mehreren Tests zu ihren tatsächlichen Arabischkenntnissen teil (u.a. mündliche Produktion/Aussprache und die Fähigkeit, verschiedene arabische Dialekte zu erkennen und zu identifizieren). Julies Leistung lag tatsächlich auf muttersprachlichem Niveau, sie schnitt manchmal besser ab als mehrere muttersprachliche Kontrollpersonen. Die gängigste Interpretation dieser Ergebnisse besteht darin, dass es keine biologischen Zwänge in Form einer kritischen Periode für den Spracherwerb gibt (vgl: Bialystok & Hakuta, 1999).

Darüber hinaus wird diese ultimative Kompetenz (engl.: ultimate attainment) häufiger im Zusammenhang mit dem AbE gesehen, nämlich ob der Erwerb der zweiten Sprache nach der kritischen Periode einen muttersprachlichen Endzustand erreichen kann. Frühe Forschungen kamen zu dem Schluss, dass Kinder, die vor der kritischen Phase mit dem Zweitspracherwerb beginnen, meistens eine muttersprachliche Kompetenz erreichen können (McLaughlin, 1978). Aktuelle Studien zeigen, dass selbst Lernende mit einer

AbE unter sechs oder sieben Jahren nicht vollständig das Niveau der Muttersprache erreichen. Das bedeutet, wer schon früh mit dem Erlernen einer zweiten Sprache beginnt, erreicht nicht automatisch das Niveau der monolingualen SprecherInnen. Ob ein Zweitsprachensprecher die endgültige Kompetenz erreicht oder nicht, hängt neben dem AbE auch von der Lernumgebung ab, einschließlich der kognitiven Entwicklung, der individuellen Lernfähigkeit, der natürlichen Begabung und der Motivation zum Lernen (Dimroth & Haberzettl, 2008).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kritische Periode immer noch eines der kontroversesten Themen im Bereich des Zweitspracherwerbs ist. Bislang gibt es in der Literatur keine einheitliche Altersgrenzen einer kritischen Periode beim ZSE.

Die meisten Kinder aus Einwandererfamilien weisen einen sukzessiven Zweitspracherwerb auf. In dieser Arbeit wurden drei Proband*innen als diesem Typ zugehörig kategorisiert. Die Kinder wurden in einsprachigen (chinesischen) Familien geboren, was bedeutet, dass beide Eltern chinesische Muttersprachler sind. Alle vier Kinder kamen in einem Alter von unter sechs Jahren mit der deutschen Sprache in Kontakt. Ein besonderer Fall liegt bei einem Kind vor, das schon mit sieben Monaten zur deutschsprachigen Tagesmutter gegeben wurde, wo es täglich für einen halben Tag blieb. Ab dem Alter von eineinhalb Jahren besuchte es die Kindertageseinrichtung. Mit seinem Age of Onset von 18 Monaten liegt ein doppelter L1-Erwerb vor. Da die Forscherin sich nicht mit den Feinheiten des Erwerbs der deutschen Morphosyntax beschäftigt, ist diese Differenz des Age of Onset für diese Studie weniger relevant. Offen bleibt, ob diese vier Kinder, obwohl sie früh (vor dem sechsten Lebensjahr) mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind, Deutsch auf muttersprachlichem Niveau beherrschen werden, und unter welchen Bedingungen eine balancierte bilinguale Entwicklung bei diesen Kindern gelingen kann.

2.2.2 Balancierter Bilingualismus und Dominanzbilingualismus

Unabhängig vom AbE der beiden Sprachen können wir Zweisprachigkeit weiter nach dem Grad des Bilingualismus als balancierten Bilingualismus und Dominanzbilingualismus klassifizieren. Balancierter Bilingualismus liegt vor, wenn bei einer Person das Sprachniveau in zwei Sprachen gleichwertig ist. In der Säuglingsforschung wurde früher Bilingualismus als zweifacher Monolingualismus einer Person angesehen. Bloomfield zum Beispiel (1933: 56) betonte die Forderung, dass Bilinguale beide Sprachen auf dem

Niveau der Muttersprachlichkeit beherrschen sollten. Gegen den balancierten Bilingualismus wurde der Verdacht geäußert, er sei lediglich ein hypothetisches Konstrukt (vgl. Lanza 1997: 6). Hierzu betonen De Houwer (2009), Lanza (1999) und Comeau et al. (2003), dass Zweisprachige ihre Sprachen für unterschiedliche Zwecke mit unterschiedlichen Gesprächspartnern verwenden können. Bilinguale Kinder sprechen in der Schule oder in der sozialen Umgebung die Umgebungssprache L2, zu Hause sprechen sie mit den Eltern die Herkunftssprache L1. Deshalb konnte ihre Sprachentwicklung durch die Bedürfnisse des sozialen Gebrauchs stark beeinflusst werden, wobei sie selten beide Sprachen gleich gut beherrschen. Viele zweisprachig aufwachsende Kinder sprechen am Ende überwiegend die dominante Sprache, der Sprachgebrauch ist nicht balanciert und sehr von den sozialen Faktoren geprägt.

Auch dass die Anwendung des „Eine-Person-eine-Sprache-Ansatzes“ (OPOL) zum Zweck eines balancierten Bilingualismus besonders günstig sei, wurde durch spätere Studien widerlegt. De Houwer (2007) untersuchte mit Hilfe eines Fragebogens das Sprachverhalten von 1899 Familien im niederländischsprachigen Flandern in Belgien, in denen mindestens ein Elternteil eine andere Sprache als Niederländisch im Haushalt sprach. Die meisten Kinder von diesen Familien sprechen die Umgebungssprache Niederländisch. Diese Forschung liefert den bisher überzeugendsten Beweis dafür, dass der OPOL-Ansatz weder einen notwendigen noch einen ausreichenden Input für eine balancierte bilinguale Entwicklung bietet. Patterson (1999) analysierte die elterlichen Berichte über Sprachinput und Wortkombinationen von 102 englisch-spanisch zweisprachigen Kleinkindern. Er kam zu dem gleichen Ergebnis, dass der OPOL-Ansatz keine differenzierten Fähigkeiten bei Zweisprachigen fördert.

Im Gegensatz zum balancierten Bilingualismus wird der Dominanzbilingualismus durch die muttersprachliche Beherrschung nur einer der beiden Sprachen charakterisiert.

In Cummins' Schwellenniveauhypothese (1979) wird mit dem Semilingualismus, der „doppelten Halbsprachigkeit“, eine weitere Art von Zweisprachigkeit definiert. In der folgenden Abbildung 1 werden die drei Typen nach Cummins dargestellt:

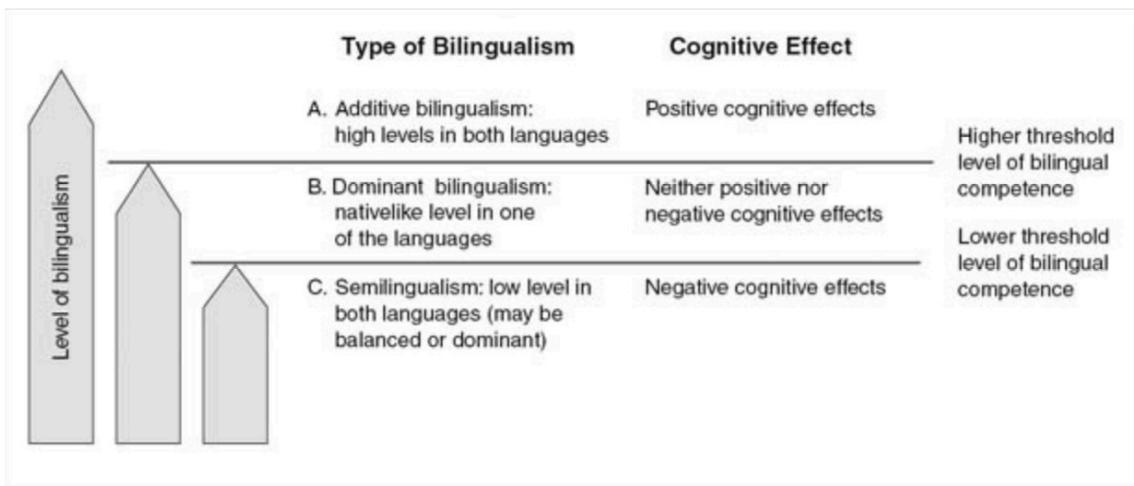


Abbildung 1: Cognitive effects of different types of bilingualism (Cummins, 1979b: 230)

Es wird angenommen, dass es notwendig ist, zuerst eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache zu erlangen, bevor der Erwerb einer zweiten Sprache einen positiven Effekt auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes entfalten kann. Wenn das untere Schwellenniveau nicht erreicht wird, besteht die Möglichkeit des Semilingualismus (vgl. Cummins 1984: 193). Das Phänomen geht auf den schwedischen Linguisten Hansegård (1968) in den sechziger Jahren zurück. Er beobachtete finnische Kinder in einer schwedischen Schule, die eine mangelnde Sprachkompetenz sowohl im Schwedischen als auch im Finnischen aufwiesen. Er beschrieb dies als „doppelte Halbsprachigkeit“, eine mangelnde Beherrschung sowohl der Muttersprache als auch der Zweitsprache im Vergleich zur monolingualen Sprachbeherrschung. Das Phänomen wurde vor allem von Cummins weiter untersucht. Er stellte fest, dass für diejenigen Kinder, deren Erstsprache beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache nicht ausreichend entwickelt ist bzw. außer Acht gelassen wurde, negative Auswirkungen auf den Erwerb einer zweiten Sprache zu beobachten sind. In der Studie von Skutnaab-Kangas und Toukoma (1976) über finnische Migrantenkinder in Schweden zeigte sich, dass die vor der Abreise aus Finnland beschulten Kinder ein höheres sprachliches Niveau in der L2 Schwedisch aufwiesen als in Schweden geborene Schulkinder aus finnischen Migrantenfamilien. Diese Untersuchung wurde als Bestätigung von Cummins' Hypothese angesehen.

Dies deutet darauf hin, dass diese semibilingualen Kinder erhebliche Probleme beim Gebrauch beider Sprachen haben könnten und ihre Verständnisfähigkeiten sowie ihre sprachlichen Äußerungen in beiden Sprachen eingeschränkt sind (vgl. Cummins 1984: 193). Wenn das Mindestschwenniveau übertroffen wird, hat dies keinen nachteiligen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes. Cummins (1984) fordert daher eine

zweisprachige Erziehung, die entweder auf dem Prinzip der Koordination beider Sprachen basiert oder dem Prinzip einer kombinierten Spracherziehung folgt, der ein bewusster Umgang mit Sprachunterschieden bzw. Interferenzen unterliegt.

Diese Annahme von Cummins beeinflusst Bildungspolitik und -praxis, vor allem in zweisprachigen oder mehrsprachigen Bildungseinrichtungen. Sie betont die Wichtigkeit einer angemessenen Förderung der Erstsprache, um Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, das notwendige Mindestschwenniveau der Sprachbeherrschung zu erreichen und zu überschreiten.

Cummins (2005) führte auch zwei Formen von Sprachkompetenzen ein: die grundlegenden interpersonellen Kommunikationsfähigkeiten (BICS) und die kognitiven akademischen Sprachkompetenzen (CALP). BICS bezieht sich auf alltägliche Sprachkenntnisse, die für soziale Interaktionen notwendig sind, während CALP komplexere kognitive und akademische Sprachfähigkeiten umfasst, die für den schulischen Erfolg entscheidend sind.

Nach der Schwellenhypothese ist für schulische Leistungen in einer Zweitsprache ein Mindestmaß an CALP-Kenntnissen erforderlich. Unterhalb dieses Niveaus können Schüler Schwierigkeiten haben, schulische Inhalte, die in der Zweitsprache unterrichtet werden, zu verstehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, was zu schulischen Problemen führen kann.

Cummins hat ferner eine Hypothese für die durchweg signifikanten Korrelationen zwischen L1- und L2-Lesefähigkeiten aufgestellt. Diese Interdependenzhypothese (developmental interdependence hypothesis) „proposes that the development of competence in a second language (L2) is partially a function of the type of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins“ (Cummins 1979b: 227).

Diese Hypothese besagt, dass die Entwicklung der Kompetenz in einer zweiten Sprache (L2) teilweise von der Kompetenz abhängt, die in der L1 zu dem Zeitpunkt, an dem die intensive Beschäftigung mit der L2 beginnt, bereits entwickelt ist. Mit anderen Worten: Je besser die L1 entwickelt ist oder beherrscht wird, desto leichter ist es, die L2 zu entwickeln. Das heißt, für diejenigen, deren L1 sich in einem niedrigeren Entwicklungsstadium befindet, wird es schwieriger sein, die L2 zu beherrschen.

In Cummins' (1979b) System postuliert die Interdependenzhypothese, dass der Transfer von Sprachkenntnissen zwischen Sprachen erfolgt, sofern eine ausreichende Exposition und Motivation gegeben ist. Dieser Gedanke veranlasste Cummins zur Entwicklung des Begriffs der „Common Underlying Proficiency (CUP)“. Er verwendete die Metapher des doppelten Eisbergs (Abbildung 2), um die Beziehung zwischen den Fertigkeiten in zwei

Sprachen zu verdeutlichen. Ihm zufolge liegen gemeinsame sprachübergreifende Fertigkeiten den unterschiedlichen Oberflächenmanifestationen der einzelnen Sprachen zugrunde. (Cummins, 2005)

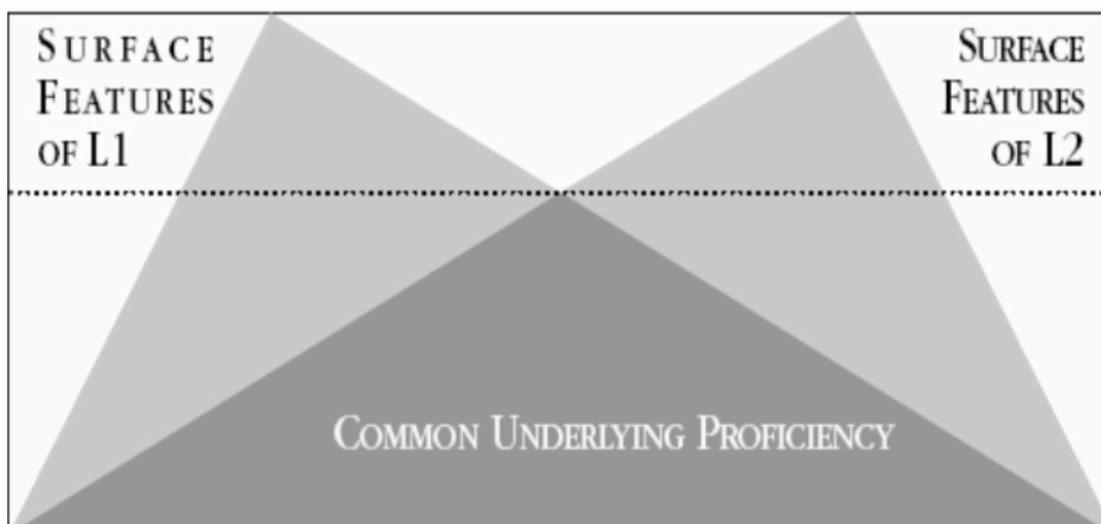


Abbildung 2: Die Doppel-Eisberg-Darstellung der zweisprachigen Kompetenz (Cummins, 2005)

Obwohl die von Cummins vorgeschlagene Schwellenhypothese einen großen Einfluss auf das Verständnis der Rolle von Sprachkenntnissen bei schulischen Leistungen hat, gibt es auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs unterschiedliche Meinungen über und Kritiken an dieser Hypothese.

Zunächst erklärt seine Hypothese nicht eindeutig, wie und warum der Erwerb der zweiten Sprache behindert werden kann, wenn L2-Lerner zum Zeitpunkt der Konfrontation mit der Zweitsprache in ihrer Erstsprache an der unteren Schwelle ihrer Kompetenz stehen (vgl. Noack 2021: 111).

Kritiker argumentieren, dass Sprachkenntnisse ein dynamisches und vielschichtiges Konstrukt sind, das sich nicht ohne weiteres auf eine einzige Schwelle reduzieren lässt. Sie betonen den fließenden Charakter der Sprachentwicklung und weisen darauf hin, dass die Beziehung zwischen Sprachkenntnissen und schulischen Leistungen komplexer ist als eine feste Schwelle (vgl. Rapti 2004: 53).

Einige Forscher betonen die Bedeutung von Kontextfaktoren für den Spracherwerb und die schulischen Leistungen. Die Wirksamkeit der Schwelle kann von Faktoren wie dem Bildungsumfeld, den Unterrichtsmethoden und dem spezifischen sprachlichen und kulturellen Hintergrund der Lernenden abhängen (Knapp 1997: 14).

Verhoeven (1994) und Rapti (2004) kritisieren, dass die Rolle des Alters sowie sozioökonomischer Faktoren im Spracherwerbsprozess kaum berücksichtigt wurden. Cummins' Angaben seien nicht konkret genug und deshalb empirisch schwer zu verifizieren.

Außerdem besteht eine Unklarheit über die Definition dieser beiden Schwellen (vgl. Knapp, 2015). Cummins definiert nicht klar, wie und unter welchen Bedingungen man die Schwellen erreichen kann. Er sah zwar den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache, es fehlt aber ihre genauere Klärung. Verhoeven zufolge wirken „Sprachkenntnisse [] eher als intervenierender Faktor als als kausaler Faktor“ (Verhoeven 1994: 387).

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Bereich des Zweitspracherwerbs dynamisch ist und dass die Forschung unser Verständnis der Beziehung zwischen Sprachkenntnissen und schulischen Leistungen weiter erforscht und verfeinert. Bislang wurde wenig über die theoretischen und empirischen Zusammenhänge zwischen der Kompetenz in der L1 und L2 geforscht, hierzu liegen bisher keine größeren Studien vor.

2.3 Die Rolle der elterlichen Diskursstrategien für den Erhalt der Herkunftssprache

Elterliche Diskursstrategien sind von Maurice Grammont (1902) zum ersten Mal formuliert und seitdem von vielen Soziolinguisten untersucht worden. Später stellte Ronjat (1913) die OPOL-Strategie auf, dass jedes Elternteil seine eigene Erstsprache mit dem Kind sprechen soll, um bilinguale Kinder zu erziehen. Lanza (1992, 1997) war eine der ersten Wissenschaftlerinnen, die auf elterliche Diskursstrategien im doppelten Erstspracherwerb sowie auf ihre potenziell wichtige Rolle in der Entwicklung der Zweitsprache von Kindern explizit aufmerksam machte. In ihrer Studie wurden zwei in Norwegen lebende zweijährige norwegisch-englisch bilinguale Kinder untersucht. Durch die Analyse der Mutter-Kind-Konversation fand sie heraus, dass die Kinder ihre Sprache auf kontextabhängige Weise verwenden konnten. Tomas' amerikanische Mutter wandte keine Diskursstrategie an, um ihn zu ermutigen, Englisch zu benutzen. Tomas zeigte deshalb später eine starke Präferenz für Norwegisch gegenüber Englisch. Hingegen sprach Siri, eine andere Probandin in der Studie, zwar auch dominant Norwegisch, benutzte aber keine gemischte Sprache mit ihrer Mutter. Die Voraussetzung dafür war, dass ihre Mutter eine monolinguale Strategie in der Konversation mit ihr verwendete. Die Art und Weise, wie ein Elternteil auf die Sprachmischung des Kindes reagiert, beeinflusst somit stark die Sprachwahl und den Sprachgebrauch des Kindes (vgl. Lanza 1997). Besonders ist dies

für die Kinder aus Einwandererfamilien problematisch, wenn diese Sprachwahl zur Abnutzung oder zum Verschieben von Minderheitensprachen führt. Wie Gafaranga (2011) zeigte, ist das ständige Wechseln der Sprachen von der Herkunftssprache Kinyarwanda zur dominierenden Sprache Französisch in der Eltern-Kind-Konversation ein Zeichen für die Sprachverschiebung in der ruandischen Gemeinde.

Nach Erkenntnissen der Sprachsozialisationsforschung werden Kinder durch ihre Teilnahme an Sprachpraktiken sozialisiert und erwerben dabei soziale Werte und Erwartungen, die mit verschiedenen Sprachnormen verbunden sind (Ochs, Schieffelin & Duranti, 2012). Dies bezieht sich besonders auf den Fall, dass Kinder eine andere Sprache als die der Eltern sprechen und die Eltern bestimmte Sprachstrategien einsetzen, um die bevorzugte Sprache zu Hause zu erhalten. Basierend auf einer Fragebogenerhebung unter 1.899 zweisprachigen Familien mit Kindern im Alter von 6–10 Jahren kam De Houwer (2007) zu dem Ergebnis, dass der elterliche Input zu Hause mit dem Gebrauch der Herkunftssprache der Kinder korreliert. Die größte Chance, dass ein Kind zweisprachig aufwachsen wird, besteht dann, wenn beide Elternteile Herkunftssprachler sind und ein Elternteil die Umgebungssprache sprechen kann. Ihre Ergebnisse hat die Untersuchung von Lanza (1997) bestätigt. Nakamura (2018) hat in ihrer Studie über zwei Kinder aus japanisch-italienischen Familien in Japan ebenfalls belegt, dass die elterlichen Diskursstrategien die Entwicklung der zweiten Sprache (die Herkunftssprache der Väter) der Kinder beeinflusst. Beide Väter in der Studie verwenden überwiegend die Move-On-Strategie, durch die der Eltern-Kind-Dialog reibungslos verläuft. Dies führt aber auch dazu, dass die Kinder rezeptiv zweisprachig⁵ werden. Beide Väter bemühten sich, in der Konversation mit dem Kind in ihrer eigenen Herkunftssprache zu bleiben, und gaben ihm von Geburt an bis zu ihrem jetzigen Alter weiterhin sprachlichen Input auf Italienisch oder Englisch. Dies leistete einen Beitrag zur Entwicklung der schwächeren Sprache des Kindes.

Darüber hinaus wird die Rolle des Kindes in seiner Sprachsozialisation aufmerksam verfolgt. Es wurde belegt, dass Kinder eine aktive Rolle in der familiären Sprachauswahl spielen (Kulick 1992) und die elterlichen Diskursstrategien die Kinder nicht zwangsläufig beeinflussen müssen. Umgekehrt veranlasst der Sprachgebrauch eines Kindes gegebenenfalls die Eltern unweigerlich dazu, ihre Sprachpolitik zu Hause zu ändern. Dies wurde in einer Studie von Kopeliovich (2010) deutlich gezeigt. In einem Fall ignorierten und

⁵ „Rezeptiv zweisprachig“ sind Kinder, die L1 und L2 recht gut verstehen und ihre L2 altersgemäß sprechen können, aber L1 nur rudimentär beherrschen.

widersetzten sich acht Kinder in Israel aus einer russischen Familie, ihre Herkunftssprache Russisch beizubehalten, obwohl die Mutter eine explizite Diskursstrategie zu Hause anwendete. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Slavkov (2015) in einer Studie mit einer englisch-bulgarischen Probandin. Diese ignorierte bewusst die Bitte ihres Bulgarisch sprechenden Vaters zur Übersetzung vom Englischen ins Bulgarische und fuhr fort, das Englische zu benutzen, um die Konversation fortzusetzen.

2.3.1 Elterliche Diskursstrategien (parental discourse strategies)

Basierend auf den vorgeschlagenen Strategien von Ochs (1984) skizzierte Lanza (1997) fünf Haupttypen von Diskursstrategien bei der Analyse von Äußerungen. Diese fünf elterlichen Diskursstrategien (ebd. 1997: 262, engl.: Parental Discourse Strategies) sind: minimale Erfassung (Minimal Grasp Strategy), mitdenkendes Erraten von Ausdrücken (Expressed Guess Strategy), Wiederholung durch den Erwachsenen (Adult Repetition Strategy), Weiterführen des Diskurses (Move On Strategy) und Code-Switching durch den Erwachsenen (Adult Code-Switches). Wie in 2.2.2 erklärt wurde, spricht man in Einwandererfamilien eher über sukzessiven Erwerb und Dominanzbilingualismus. Das bedeutet, dass die bilingualen Kinder meistens eine starke Sprache (vorwiegend die Umgebungssprache) und eine schwache Sprache (vorwiegend die Herkunftssprache) besitzen. Von diesen elterlichen Strategien fördern einige die Produktion der schwächeren Sprache (Herkunftssprache) stärker, andere weniger. Döpke (1992) unterteilte diese in einfordernde Strategien (High-Constraint Strategy) und nachsichtige Strategien (Low-Constraint Strategy). Wie die Tabelle 1 zeigt, sind „Minimal Grasp“ und „Expressed Guess“ einfordernde Strategien, durch die die Eltern eine Erklärung von den Kindern einfordern. Diese zwei Strategien sind multifunktionsfähig. Sie beeinflussen die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Kommunikationsfähigkeiten von Kindern, wobei sie sowohl die Formen, die die Kinder verwenden, als auch die Art und Weise, in der sie diese Formen verwenden, berücksichtigen (McTear 1985: 169).

Bei der Adult-Repetition-Strategie wiederholen Eltern die Äußerung des Kindes in der von ihnen bevorzugten Sprache. Diese Strategie erfordert nicht unbedingt eine Antwort. Mit der Move On-Strategie und der Adult-Code Switching-Strategie setzen die Eltern das Gespräch lediglich fort und zeigen dabei Verständnis für den Gebrauch der anderen Sprache durch das Kind. Diese zwei Strategien sind nachsichtig, sie gehen mit der Sprachwahl des Kindes flexibel um.

Tabelle 1: Elterliche Diskursstrategien nach der Unterteilung von Döpke (1992)

einfordernd  nachsichtig				
Minimal Grasp	Expressed Guess	Adult Repetition	Move On	Adult Code-Switches

Lanza (2004) untersuchte aus soziologischer Perspektive, inwiefern Eltern und Kinder ihre Sprachauswahl in monolingualen Kontexten (d.h. nur in der Sprache der Eltern) oder in bilingualen Kontexten (d.h. in beiden Sprachen in der Konversation) verhandeln. Sie sieht diese Strategien als progressiv ansteigend vom monolingualen zum bilingualen Kontext. Wie Abbildung 2.4.1-2 zeigt, verhandeln Eltern mit dem Kind durch Minimal-Grasp- und Expressed Guess-Strategien eher in monolingualen Kontexten, mit der Adult-Code-Switches-Strategie eher in bilingualen Kontexten.

Tabelle 2: Elterliche Diskursstrategien nach der Interpretation von Lanza (1997)

Monolingualer Kontext  Bilingualer Kontext				
Minimal Grasp	Expressed Guess	Adult Repetition	Move On	Adult Code-Switches

Im Folgenden werden fünf Beispiele aus den Audioaufnahmen dargestellt, um diese fünf Strategien genauer zu verdeutlichen. Der Kontext ist: Die chinesische muttersprachliche Mutter spricht mit ihrem Kind in einer deutschdominanten Umgebung.

1. Minimal Grasp (Minimale Erfassung)

Die Minimal-Grasp-Strategie ist ein Verfahren, bei der die Eltern ihr begrenztes Verständnis zeigen, oder sie täuschen vor, sie würden es nicht verstehen, wenn ihr Kind eine Äußerung in der Sprache vorbringt, die von den Eltern nicht bevorzugt wird.

Gemäß der Klassifikation von Ochs (1988) wird diese Strategie als Aufklärungsanfrage angesehen, dass das Kind seine vorherige Äußerung in der bevorzugten Sprache der Eltern nach deren Aufforderung verbessern soll. In diesem Sinne wird mit dieser Strategie die Sprachwahl des Kindes beeinflusst. Sie trägt viel dazu bei, dass die Herkunftssprache eines Kindes erhalten bleibt, wenn diese Sprache zu Hause gesprochen wird. Eltern, die

auf den Erhalt der Herkunftssprache hinwirken möchten, setzen diese Strategie bewusst ein.

Diese Strategie kann in ihrem Verständnis doppeldeutig sein. Akustische unverständliche Worte oder Äußerungen sollen bei der Transkription ausgeschlossen werden. Hat zum Beispiel in der Eltern-Kind-Konversation ein Elternteil das Wort des Kindes nicht deutlich verstanden, dann wird gefragt: „Was?“ („Ich habe nicht richtig gehört, was du gesagt hast“) Solche sachlichen Fragen sollen von der Analyse der Minimal Grasp-Strategie ausgenommen werden (Tannen 1993), weil sie nicht zur Strategie gehören. Hier sollen nur rhetorische Fragen als angewendete Strategie behandelt werden.

Hier ist ein Beispiel für Minimal Grasp Strategie.

DOU -1

Eine Mutter fragt ihr Kind, welcher Sport in der Nachmittagsbetreuung ausgeübt wurde.

T190 Kind: Kurzer Baum.

T192 Mutter: Kurzer Baum *shi shenme ya?*

Ü: *Kurzer Baum, was ist das?*

T193 Kind: Fan gendou.

Ü: *Purzelbaum.*

2. Expressed Guess (Mitdenkendes Erraten von Ausdrücken)

Die Expressed-Guess-Strategie gehört ebenfalls zur Erklärungsanfrage von Eltern (Ochs 1988). Bei dieser Strategie zeigen die Eltern, dass sie die Worte des Kindes ganz oder teilweise verstehen, aber sie zeigen oder fühlen ihre Unfähigkeit, in der gleichen Sprache wie das Kind zu antworten, und fordern das Kind auf, in der gewünschten Sprache zu antworten und damit die Vermutung der Eltern zu bestätigen. In der Regel werden Eltern diese Strategie in Form einer Ja-Nein-Frage verwenden. Diese Strategie zeigt, dass die Eltern akzeptieren, was das Kind in der bevorzugten Sprache gesagt hat, und versuchen, die Äußerung in Form einer Ja-Nein-Frage in ihrer begünstigten Sprache zu wiederholen. Diese Strategie ist weniger effektiv bei der Produktion der Herkunftssprache, weil das Kind nur die Vermutung der Eltern bestätigen und nicht unbedingt die gleiche Äußerung in der gewünschten Sprache der Eltern produzieren soll (Lanza 1997, Juan-Garau & Perez-Vidal 2001, Nakamura 2018). Durch diese Strategie können die Eltern immerhin in ihrer Herkunftssprache bleiben, was dem Kind einen Input in der schwächeren Sprache bringt. Das hilft mindestens beim Erweitern des Wortschatzes und beim Trainieren der Hörfähigkeit.

WIL -15

Ein Kind liest ein Buch.

T191 Kind: En, **Zange** nongzou.

Ü: *Mit Zange hole das weg.*

T193 Mutter: Shi yong **qianzi** ba ta nong zou ma?

Ü: *Du meinst, mit der Zange holt man es weg?*

T202 Kind: en.

Ü: *Ja.*

3. Adult Repetition (Wiederholung durch den Erwachsenen)

Die Eltern wiederholen in ihrer gewünschten Sprache das, was das Kind in der anderen Sprache gesagt hat, wobei sie zeigen, dass sie die Worte des Kindes in der anderen Sprache verstehen. Dabei bringen sie auch implizit ihre Sprachpräferenz zum Ausdruck. Dies kann entweder in einer direkten Übersetzung des Gesagten oder als Bestätigung in der gewünschten Sprache der Äußerung des Kindes erfolgen. Bei dieser Strategie ist keine Reaktion des Kindes erforderlich. Daher ist diese Strategie nach Ansicht von Döpke (1992) nachsichtiger als die beiden vorherigen. Sie bietet dem Kind jedoch einen Input in der von den Eltern gewünschten Sprache an und bringt ihm einen äquivalenten Wortschatz in einer anderen Sprache bei. Ob durch diese Strategie erfolgreich die Produktion der schwächeren Sprache angeregt wird, ist in der Forschung umstritten.

WIL-17

Kind und Mutter lesen zusammen ein Buch.

T163 Kind: **Kristall**.

T165 Mutter: Dui de, ta jiushi **Jingti**.

Ü: *Ja, genau, das ist ein Kristall.*

T166 Kind: Tamen nong nage, nong baobei ma?

Ü: *Suchen sie das, den Schatz?*

4. Move on (Weiterführen des Diskurses, ohne eine Sprache zu bevorzugen)

Bei der Move On-Strategie setzen die Eltern das Gespräch fort, ohne die Äußerung des Kindes in seiner bevorzugten Sprache zu korrigieren oder zu wiederholen. Diese Strategie gehört zu den nachsichtigen (Döpke, 1992). Es zeigt dem Kind, dass die Eltern seine Sprache verstehen und gibt ihm den Eindruck, dass es in Ordnung ist, wenn sie miteinander in einer anderen Sprache sprechen, die die Eltern nicht bevorzugen. Diese Strategie

verursacht eine Konversation in zwei Sprachen, bei der die Eltern ihre eigene Sprache sprechen und das Kind eine andere Sprache bevorzugt. In der Move On-Strategie wird das Gespräch über ein Thema fortgesetzt, um das Gespräch im Fluss zu halten bzw. nicht zu unterbrechen. Der Mangel an elterlicher Einmischung in die Sprachwahl des Kindes führt jedoch dazu, dass das Kind die Sprache wählen kann, die es aktiv verwendet, und die schwächere Sprache meidet. Vielfach wurde belegt, dass die häufige Verwendung der Move On-Strategie die Kinder nicht zum Gebrauch der Herkunftssprache ermutigt (Lanza 1997, Kasuya 1998, Mishina-Mori 2011, Nakamura 2018).

DOU-08

Mutter und Kind sind beim Spielen.

T43 Mutter: Jinqu le shi ba?

Ü: Ist der drinnen?

T44 Kind: <Wo drinnen>?

T45 Mutter: Wo juede shi zhe Becher.

Ü: Ich glaube, es ist in diesem Becher.

T46 Kind: Nein, dann darf ich einen Schritt rüber, jetzt bist du dran.

T47 Mutter: Wo keyi jiu zheyang gen ni huan yixia, keyi ma?

Ü: Darf ich das mit dir tauschen?

T48 Kind: Ok, du musst auf die Murmel aufpassen.

5. Adult Code Switches (Code-Switching durch den Erwachsenen)

Die Strategie Code-Switching ist auch eine nachsichtige Strategie, mit der Eltern in die Sprache wechseln, die das Kind verwendet, so dass sich eine gemischte Äußerung in beiden Sprachen oder eine Äußerung in der jeweils anderen Sprache ergibt. Es gibt zwei Typen von Code-Switching, das intersentenziale sowie das intrasentenziale Code-Switching. In dieser Studie werden beide Formen des Code-Switching unterschieden. Bei dieser Strategie lernt das Kind, dass eine Mischung des Codes angemessen ist und es sie weiterhin mit den Eltern verwenden kann. Sie signalisiert auch, dass die Eltern die Verwendung einer anderen Sprache akzeptieren und verwenden können, auch wenn es nicht diejenige ist, die die Eltern bevorzugen. Die Code-Switching-Strategie wird vor allem als eine Strategie zum Verhandeln des bilingualen Kontextes gesehen (Lanza 1997).

WIL-8

WIL und seine Mutter sprechen über die Mitschüler in seiner Klasse.

T241 Kind: Ja, jetzt hat er keine Verstärkung (Unterstützung) mehr.

T243 Mutter: Wei shenme ta xianzai meiyou Verstärkung.

Ü: Warum hat er jetzt keine Verstärkung mehr?

Darüber hinaus werden in dieser Studie die Auswirkungen von zwei weiteren Strategien zur Produktion der Herkunftssprache diskutiert. Diese beiden Strategien von Lanza (1997) wurden von De Houwer (2009) eingeführt:

6. Translation Request (Aufforderung zur Übersetzung)

Diese Strategie erfolgt als explizite Aufforderung, wenn ein Erwachsener auf den Sprachgebrauch eines Kindes mit einer Frage antwortet: „Wie sagt man in Sprache x (Herkunftssprache) dazu?“ Diese Fragen können auch als wichtige Diskursstrategie für die Produktion der Herkunftssprache angesehen werden. Die Eltern teilen dem Kind ihren ausdrücklichen Wunsch nach dem Gebrauch der Herkunftssprache mit.

WIL-1

Mutter fragt Kind nach dem Essen im Kindergarten.

T25 Kind: Fleisch, Nudeln, Salat.

T27 Mutter: *Na ni yong zhongwen ba ta shuo yixia, ni zui xihua chi shenme.*

Ü: Sag mal auf Chinesisch, was dein Lieblingsessen ist.

7. Modelling (korrektives Feedback)

Diese Strategie beinhaltet entweder das Modellieren eines neuen lexikalischen Items oder Interaktionen, bei denen das Kind eine Äußerung in der Herkunftssprache produziert, diese aber falsch ausspricht, so dass die Eltern die Möglichkeit haben, den Fehler zu korrigieren oder ein neues lexikalisches Item zur Verfügung zu stellen. Sie unterscheidet sich von der Repetition-Strategie, da es sich um eine Erweiterung oder Korrektur des Gebrauchs der Minderheitensprache des Kindes handelt.

Dun-10

Sie diskutieren über Weihnachten.

Kind: Ranhou jiu ba nage wazi **nadao** duan ayi jia qu.

Ü: *Dann heben wir die Socken zu Tante Duan.*

Mutter: **Daidao** duan ayi jiali qu.

Ü: Dann bringen wir die Socken zu Tante Duan.

KAT-15

Kind erklärt der Mutter die Aktionen im Hort.

Kind: En, bugan, ranhou HAMSTERRAD wo yijing **yun** yi diandian le.

Ü: Ich traue mich nicht, aber auf dem Hamsterrad kann ich mich schon ein bisschen bewegen.

Mutter: Ni yijing **xueguo** yidiandian la.

Ü: Du hast schon ein bisschen gelernt.

Diese sieben Strategien werden als Hauptkategorien für die Analyse der Eltern-Kind-Gespräche verwendet. In den Kapiteln 4 und 6 werden wir uns auf die Konversationsturns der Aufnahmen aus dem Corpus konzentrieren, um herauszufinden, ob diese Strategien bei der Förderung der Verwendung der Herkunftssprache der Kinder funktionieren, und wenn ja, welche dieser Strategien effektiver für das Fördern der Verwendung der Herkunftssprache sind.

2.4 Familiäre Literalität und das Beibehalten der Herkunftssprache

Der Begriff ‚familiäre Literalität‘ (family literacy) stammt aus dem angelsächsischen Sprachraum, er wurde zuerst von Taylor (1983) in ihrem Bericht über ein Praktikum zur Literalität in verschiedenen Familien geprägt. Danach wurde der Terminus ‚familiäre Literalität‘ eng mit Interventionsprogrammen verbunden, um die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Kindern zu verbessern. Zeitgleich mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA taucht der Begriff „familiäre Literalität“ im deutschsprachigen Raum auf (Aust, 2011: 28).

In der Forschung wird dieses Thema auf drei Ebenen betrachtet. Es beinhaltet erstens die Rolle der Familie im Prozess der Ausbildung der Lesemotivation und Lesepraxis von Kindern; zweitens die Bedingungen und Zusammenhänge von Leseerfahrungen, Lesestilen und Leseverweigerungen im Jugendalter; drittens die Prozesse und Faktoren, die zu Leseabbrüchen bzw. zur Wiederaufnahme des Lesens im weiteren Lebenslauf führen (vgl. Hurrelmann 2005).

In der aktuellen Forschungsliteratur wurde belegt, dass es zwei Merkmale in den familiären Lebensverhältnissen gibt, nämlich die Strukturmerkmale (sozioökonomischer Status, elterliche Berufstätigkeit, Bildungsabschluss, Migrationsstatus) und Prozessmerkmale (kulturelles Kapital, kulturelle Praxis und die lesebezogene Einstellung bzw. das

Leseverhalten der Eltern), die einen Einfluss auf die Leseentwicklung des Kindes haben (Watermann & Baumert, 2006). Bourdieu (1982) und Coleman (1988) haben in ihren Arbeiten die Auffassung von prozessbezogenen Merkmalen begründet, die die Reproduktion sozialer Schichten und die damit verbundenen gesellschaftlichen Ungleichheiten anhand von Begriffen wie kulturelles und soziales Kapital erklären.

Im Vergleich zu strukturellen Merkmalen sind die Prozessmerkmale beeinflussbar; die Einflüsse struktureller Merkmale auf die Leseleistung werden größtenteils über prozessbezogene Merkmale vermittelt (Baumert, Watermann & Schümer 2003; Watermann & Baumert 2006). Daher geht man davon aus, dass in den Interventionen familiärer Literalitätsprogramme besonders auf die Prozessmerkmale geachtet werden soll.

Bereits in der Studie von Heath (1983) wurde darauf hingewiesen, dass ein „rich home literacy environment“ (bildungsreiches Elternhaus) einen Einfluss auf die Schulleistung und den beruflichen Erfolg im Leben ausübt. McElvany, Becker und Lüdtker (2009) kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass kulturelle Ressourcen wie Bücher eine große Rolle in der schriftsprachlichen Entwicklung des Kindes spielen. Die Bedeutung der lesebezogenen Aktivitäten und der Kommunikation in der Familie ist insbesondere für die Vorschulzeit mehrfach empirisch belegt worden. Hier betonen die Experten nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Qualität lesebezogener Aktivitäten für die Entwicklung der Lesekompetenzen des Kindes (vgl. Hurrelmann, 2004).

Insgesamt kann man feststellen, dass das Leseklima in der Familie, häufigere lesebezogene Aktivitäten (gemeinsamer Bibliotheksbesuch, gemeinsames Bücherlesen) und Interaktionen innerhalb der Familie (Einschätzung der Eltern, Diskussion über gelesene Bücher) sowie die jederzeitige Verfügbarkeit von Büchern sich besonders auf die Entwicklung der Sprache des Kindes auswirken.

Aus der Perspektive von Spracherhaltung und Sprachverschiebung wurde gezeigt, dass die familiäre Biliteralität (engl. Bilinguality) beim Erhalt der Herkunftssprache eine Rolle spielt. In ihrer Studie über zweisprachige Familien in Japan wies Yamamoto (2001) darauf hin, dass die Eltern ihre Kinder bei der Biliteralität unterstützen sollten, damit die Herkunftssprache weiter an die nächste Generation übertragen wird. Es hat sich in früheren Studien zur Beibehaltung der Muttersprache bestätigt, dass in Einwandererfamilien die Literalität der Umgebungssprache in der Familie dominiert und das Erlernen der Herkunftssprache meist auf die mündliche Sprache beschränkt ist. (Lao 2004, Lu & Koda, 2011). Die meisten Ansätze der Literalität der Herkunftssprache zu Hause sind mit Hausaufgaben verbunden, die das Kind nach dem HSU bekommen hat oder die Eltern ihrem Kind gegeben haben. Nur wenige Kinder lesen Bücher aus intrinsischer Motivation in

ihrer Muttersprache (Zhang & Koda, 2013). In ihrer Studie weisen Zhang & Koda (2013) darauf hin, dass die familiäre Literalität mit dem Gebrauch der Herkunftssprache des Kindes zusammenhängt. Tse (2001) interviewte zehn College-Studenten in Kalifornien, die balancierte Bilinguale sind, und fand, dass die Unterstützung der Mütter bei der HS-Literalität zu Hause einen entscheidenden Einfluss auf die Erhaltung der HS des Kindes hat. Wenn die Eltern bei ihren Kindern die Herkunftssprache beibehalten möchten, reicht es nicht aus, wenn sie nur auf die mündliche Sprache der Kinder achten, sie sollten auch die Schriftsprache mitberücksichtigen (Lu & Koda, 2011). In diesem Zusammenhang ist die Fokussierung auf die familiäre Literalität eine gute Vorgehensweise.

3. Forschungsdesign und Methode

Nach der Darstellung des Geltungsbereiches der Theorie im letzten Kapitel fahren wir jetzt mit dem Forschungsdesign und der Methodik der Analyse fort. Zu Beginn des Kapitels wird eine kurze Vorstellung der Hypothese und eine Einführung ins Forschungsdesign gegeben, gefolgt von den Gründen für die Verwendung einer Fallstudie. Anschließend wird eine ähnliche Studie in Neuseeland vorgestellt, dann wird der sprachliche Kontext der ausgewählten Familien erläutert; als Nächstes werden die in den Studien verwendeten Forschungsmethoden vorgestellt, und schließlich wird die Methodik der Datenanalyse thematisiert.

3.1 Vorstellung der Hypothese und des Forschungsdesigns

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Fallstudie, in der versucht wird, explorativ und beschreibend Aussagen über den Sprachgebrauch chinesischer Einwanderungsfamilien in Deutschland zu erlangen. Die Untersuchung besteht aus der Kombination einer quantitativen und einer qualitativen Datenanalyse. Diese multimethodische Vorgehensweise, genannt „Triangulation“, ermöglicht eine bessere Einsicht in eine Mikroebene (eine abgeschlossene soziale Gemeinschaft) (Fielding & Schreie, 2001). Die Daten aus Interviews, Fragebögen und Audioaufnahmen der Mutter-Kind-Konversation werden aus verschiedenen Blickwinkeln ausgewertet, um eine höhere Validität der Forschungsergebnisse zu erreichen.

Um die Fragestellungen der Studie zu beantworten, wurden die folgenden Hypothesen aufgestellt:

Erstens widmeten wir uns der Frage, ob der elterliche Sprachgebrauch mit der Sprachentwicklung des Schulkindes in Zusammenhang steht.

Hypothese 1: Es wird angenommen, dass die elterlichen Diskursstrategien das Ausbauen des Chinesischen der Kinder beeinflussen können.

Es wird untersucht, welche elterlichen Diskursstrategien das Chinesische der Kinder am besten unterstützen, damit sie ihre Herkunftssprache möglichst beibehalten können.

Hypothese 2: Es wird weiter angenommen, dass monolinguale Strategien das Ausbauen des Chinesischen der Kinder positiv beeinflussen. Je stärker die Eltern monolinguale Strategien benutzen, desto besser werden die Kinder die Herkunftssprache produzieren.

Drittens wird die familiäre Sprachpolitik in den vier Familien untersucht und resümiert.

Hypothese 3: Es wird angenommen, dass eine nachsichtige Sprachpolitik in der Familie einen Beitrag zur Monolingualität des Kindes leistet. Im Gegensatz dazu führt eine einfordernde Sprachpolitik zu höheren Erfolgen in der bilingualen Erziehung.

Die Studie besteht aus drei Phasen:

- Erstens wurden Leitfadeninterviews mit den Müttern der vier Familien geführt, damit wurden Informationen über den Habitus der Familien gesammelt.
- Zweitens wurde das Sprachniveau der Kinder im Chinesischen getestet, wodurch man ein Grundwissen über den Sprachstand des Kindes bekommen kann.
- Im dritten Schritt wurde die alltägliche Konversation zwischen den Müttern und ihren Kindern einmal im Monat über 30 Minuten aufgenommen und kodiert. In dieser Phase wurde der Hauptteil der Daten gesammelt.

Es dauerte zwei Jahre, um alle Daten zu erheben. Zu der Überlegung, dass nur die Mütter an der Studie teilnehmen sollen, kamen wir aus dem Grund, dass Mütter einen größeren Einfluss auf die linguistische Identität von eingewanderten chinesischen Kindern haben als Väter (Luo & Wiseman 2000). Dies wurde in einer Studie mit 250 chinesischen Amerikanern im Alter von 1 bis 21 Jahren erhoben. Dieses Ergebnis könnte auf die traditionellen Rollen zurückzuführen sein, die chinesische Väter und Mütter spielen. Chinesische Väter sollen „streng, distanziert und weniger zugänglich als die Mutter sein, [während eine chinesische Mutter] die emotional hingebungsvolle Fürsorgerin sein soll“ (ebd.: 320). Die Kinder sprechen tendenziell mehr mit der Mutter als mit dem Vater, besonders wenn sie noch klein sind (Li 2007; Law 2015). Als letztes wurde das Sprachniveau der Kinder im Deutschen und Chinesischen getestet. Durch einen Fragebogen wurden die Mütter nach zusätzlichen Informationen befragt, die in Phase eins und zwei nicht erhoben wurden. Die Kriterien der Auswahl der Familie zur Teilnahme an der Studie waren die folgenden: In der Familie gibt es ein einziges oder das erste Kind von 5–6 Jahren; beide Elternteile stammen ursprünglich aus China, ihre Muttersprache ist Chinesisch; mindestens ein Elternteil kann Deutsch sprechen, ihr Deutschniveau ist höher als B2. Die sozioökonomische Basis der Familien ist annähernd gleich. Beide Elternteile haben einen Hochschulabschluss erworben, sie haben Erfahrungen mit dem Lernen einer Zweitsprache gemacht.

3.1.1 Ähnliche Studien in Neuseeland

Die vorliegende Studie wurde von Yus (2005, 2014) Untersuchung „Family Factors in Bilingual Children’s Code-Switching and Language Maintenance“ über chinesische Migranten in Neuseeland inspiriert und baut auf ihr auf. Methodik und Datenanalyse wurden verbessert, um objektivere und realistischere Ergebnisse zu erhalten.

Yu untersuchte hauptsächlich die gemischte Sprache (Chinesisch-Englisch) in acht Einwandererfamilien in Neuseeland, um ein vollständiges Bild davon zu bekommen, wie chinesische Einwandererfamilien ihre Sprache im häuslichen Kontext beibehalten und ob der Sprachgebrauch der Eltern die gemischten Turns ihres Kindes beeinflusst.

Wie bereits ausgeführt, kommen die meisten Studien im Bereich des Erhalts der Herkunftssprachen aus den englischsprachigen Ländern, die schon länger als Einwanderungsländer bekannt sind, beispielsweise aus den USA oder dem Vereinigten Königreich. Neuseeland ist eines der für Chinesen sehr beliebten Zielländer für die Zuwanderung. Yu hat die tägliche Konversation in den acht chinesischen Einwandererfamilien mit einem Kassettenrecorder ein Jahr lang erhoben. Weitere Forschungsdaten kommen aus Umfragen und Interviews mit den Eltern. Durch die Analyse der Eltern-Kind-Gespräche in den Familien kam er zu dem Schluss, dass das Chinesische zwar die hauptsächlich verwendete Sprache in den Familien ist, jedoch eine allmähliche Tendenz zur Verdrängung durch das Englische festzustellen ist. Die Reaktionen der Eltern auf den gemischten Gebrauch von Chinesisch und Englisch ihrer Kinder hatten wenig Einfluss auf deren Sprachwahl. Es war eher der Einfluss der Großeltern, die kein Englisch sprachen, der sich auf die Sprachwahl des Kindes auswirkte, sowie die Absicht, langfristig in Neuseeland zu bleiben, die ebenfalls die Sprachwahl der Familie beeinflusste. Außerdem sind die elterlichen Erwartungen an die Kompetenz der englischen Sprache ein weiterer Faktor, der dazu führt, dass die Kinder zu Hause mehr Englisch verwenden.

In seiner Analyse der Eltern-Kind-Konversation wählte Yu die Konversationsszene als Analyseeinheit. Er analysiert jeweils vier Turns einer jeden Konversationsszene; zwei Turns produziert der Elternteil und zwei das Kind. Es muss darin immer einen gemischt-sprachigen Turn des Kindes geben. Yu führt aus, dass er in vier Turns am besten untersuchen konnte, wie ein Kind eventuell aus dem gemischten in den monolingualen Sprachstatus gelangt, und zwar durch implizite Anforderungen der Eltern. Das lässt sich am folgenden Beispiel aus der Datenanalyse von Yu verdeutlichen:

255 M5.: Zanmen Jia xianzai meiyou. Yaoshi you de hua zanmen jiu ()

- (,Our home does not have. If we have we'll ()')
- 256 S5.: Nage shenem **shape** ya?
(,What shape (is) that one?')
257. M5.: Shenme shape, yiban doushi fanged bei! Shibushi? Nimen
laoshi shibushi jiang ()
(,What shape, normally, they are square! Isn't it? Didn't your teacher say
(?')
- 258 S5.: Fangde.
(,Square')

Diese Gesprächsszene besteht aus vier Turns von zwei Sprechern M5 und S5, die jeweils zwei relevante Turns einbringen.

Kind S5 produziert eine gemischte Äußerung im zweiten Turn, einen chinesischen Satz mit dem englischen Wort „shape“, und M5 antwortet ebenfalls in einer gemischten Äußerung im dritten Turn.

Bis zu einem gewissen Grad kann man zustimmen, dass diese Aufteilung der Analyseeinheiten dem Ziel des Forschers dient, nämlich die Reaktion der Eltern auf den gemischten Turn ihrer Kinder zu beobachten. Nach sorgfältiger Analyse vieler Eltern-Kind-Diskurse haben wir jedoch festgestellt, dass sich der Einfluss der Eltern auf das Kind nicht nur im vierten Turn widerspiegelt; manchmal kann sich das Feedback des Kindes auch erst in den späteren Diskursen zeigen. Der Autor hat jedoch keine Analyse der nachfolgenden Diskurse durchgeführt.

Darüber hinaus wurde das Sprachniveau der Kinder nicht getestet und die Sprachentwicklung ausschließlich anhand der Kommentare der Eltern aus der Umfrage und anhand der Audioaufnahmen beurteilt, was nicht sehr aussagekräftig ist.

Diese Punkte wurden in der vorliegenden Studie geändert. Es wurde nicht nur der Umfang der Dialoganalyse erweitert, sondern es wurden auch Standard-Sprachtests verwendet, um das Sprachniveau der Kinder zu bestimmen.

3.2 Entscheidung für die Methode „Fallstudie“

Eine Fallstudie, im Englischen „case study“ genannt, kann sich in der Sozialforschung auf eine Person, eine Organisation, einen Ort oder eine Gruppe richten, um empirisch ein einzelnes Phänomen in der Tiefe und innerhalb seines Umweltzusammenhangs zu untersuchen (Burawoy 2009; Stake 2005; Yin 2013). In dieser Studie wurden vier chinesische

Einwandererfamilien in Deutschland als Forschungsobjekte untersucht. Obwohl er sich auf eine kleine Gruppe bezieht, beleuchtet der Fall aus soziolinguistischem Blickwinkel spezifische Besonderheiten. Er gewährt tiefe Einblicke in das Problem der Erhaltung der Herkunftssprache von Einwandererfamilien. Solches typische Beispiel kann neue Perspektiven in der Erforschung des Erhalts der Muttersprache eröffnen. Durch die alltäglich aufgenommene authentische Konversation von vier Untersuchungsfamilien und die Interviews der Mütter wird versucht, ein ganzheitliches Verständnis über den familiären Sprachgebrauch der in Deutschland lebenden chinesischen Zuwandererfamilien unter der Einbeziehung von vielen als relevant erkannten Variablen so gut wie möglich zu erreichen.

Die potenziellen Vorteile einer Fallstudie werden in der ausführlichen Fallbeschreibung und -analyse dargestellt, um ein besseres Verständnis dafür zu erlangen, wie und warum der Fall ereignet (Fiss 2009). Der Fallstudienansatz eignet sich besonders für das Studium des kindlichen Spracherwerbs oder des familiären Sprachgebrauchs. Kennedy & Romo (2013) deuten an, dass der Fallstudienansatz traditionell als eine der besten Methoden angesehen wird, um Einblicke in die ethnischen Wahrnehmungen, Sprache, Kultur und Identität von Minderheiten zu erhalten. In der Spracherwerbsforschung wurden Fallstudien sehr häufig eingesetzt, wie zahlreiche Forschungsbeispiele in der Literatur beweisen (Lanza 1997; De Houwer 2009, Yu 2005).

Auch bieten Fallstudien der Forschung umfangreiche Datenquellen. Die dabei untersuchten Fälle definiert Eisenhardt (1989) als „reichhaltige empirische Beschreibungen bestimmter Instanzen eines Phänomens, die typischerweise auf einer Vielzahl von Datenquellen basieren“. In ihrer Definition verweist sie auf einen weiteren zentralen Aspekt von Fallstudien, nämlich dass sie eine unterschiedliche Verwendung von Datenquellen erlauben. Eisenhardt & Graebner (2007: 25) deuten ebenfalls an, dass der Fallstudienansatz somit als komplementär zur deduktiven Mainstream-Forschung verstanden werden kann. Wie Göbel (2011) bemerkt hat, liegt die besondere Stärke einer Fallstudie im Vergleich zu anderen Untersuchungsmethoden in der umfassenderen und somit besseren Abbildung der Wirklichkeit.

In der Literatur gibt es viele quantitative Ansätze über den Sprachgebrauch und den Erhalt der Herkunftssprache von Einwandererfamilien (vgl. Curdt-Christiansen 2013; Strobel & Kristen 2015; Seo 2017). Die meisten Datenquellen kommen aus dem Makrozensus, wo der Schwerpunkt auf der Tendenz des Sprachgebrauchs der Minderheitengruppe liegt,

oder den Fragebögen, wo die generellen Muster des Sprachgebrauchs der Befragten aufgedeckt werden. In solchen Fragebögen ist aber meistens nicht überprüfbar, ob die Befragten objektiv geantwortet haben oder nicht (Yu 2005).

In der Fallstudie kann man diese Schwäche leicht vermeiden. Das Ziel der Studie besteht darin, die Komplexität des Zweispracherwerbs in Bezug auf elterliche Diskursstrategien in der Mutter-Kind-Konversation aufzuzeigen. Zahlreiche Daten aus dem Alltag werden uns ein vollständigeres Bild der familiären Sprachenpolitik geben und uns so wichtige Hinweise für den Bereich der bilingualen Erforschung der Herkunftssprachen von Minderheiten bereitstellen. Die Fallstudie ist also dafür eine geeignete Methode, um die Einwandererfamilien detailliert unter die Lupe zu nehmen.

Das Ziel dieser Studie liegt darin, ein umfassendes und klares Bild der Muster des Sprachgebrauchs in chinesischen Einwandererfamilien in Deutschland zu gewinnen, um besser den Zusammenhang zwischen elterlichen Diskursstrategien, die die Mutter in der Kind-Mutter-Konversation benutzt, und den Erhalt der Herkunftssprache zu verstehen. Das Erfassen von Nuancen, Feinheiten und einzigartigen Items in den Datensammlungen ist für die Forschung sehr wichtig. Um das Ziel zu erreichen, wurde hier der Fallstudienansatz gewählt.

3.3 Ausgewählte Familien

Als langjährig in Saarbrücken wohnende Pädagogin hat die Verfasserin viele Mütter innerhalb der chinesischen Gemeinde kennengelernt, besonders an der Universität und in der chinesischen Samstagsschule.

Alle chinesischen Familien, die an der Forschung teilgenommen haben, leben in der Landeshauptstadt Saarbrücken. Saarbrücken als die Hauptstadt des kleinsten Flächenbundeslandes Saarland ist das politische, wirtschaftliche und kulturelle Zentrum des Saarlandes. Mit 180.741 Einwohnern (31. Dez. 2018)⁶ steht es an 42. Stelle der größten Städte der Bundesrepublik Deutschland. Im Vergleich mit anderen größeren Städten wie Hamburg, München, Berlin oder Frankfurt am Main fehlt in Saarbrücken eine institutionelle Unterstützung bei der chinesischen Spracherziehung. Hier leben relativ wenige Chinesen (im

⁶ saarland.de – Amtliche Einwohnerzahlen Stand 31.12.2018.

Jahr 2014 waren es 837 Personen⁷⁾ und es gibt nur eine kleine Samstagsschule, in der Kinder am Samstag von 10 Uhr bis 12 Uhr Chinesisch lernen können. Diese Schule hat fünf Klassen, jede Klasse hat weniger als zehn Kinder (von Jahr zu Jahr ist die Zahl der Schüler*innen unterschiedlich, bis 2020 gab es in jeder Gruppe weniger als zehn Kinder). Sie gehört nicht zu einer staatlichen Institution, wird also von den chinesischen Eltern selbst organisiert. Die Lehrerinnen sind chinesische Mütter, die ein Interesse am Unterrichten haben. Unter diesen Umständen hängt es im Saarland mehr von den Eltern ab, dass ihre Kinder Chinesisch lernen.

Zunächst rekrutierte die Forscherin Familien aus der chinesischen Samstagsschule und Familien von chinesischen Freunden, die sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie bereit erklärten. Sechs Familien kamen schließlich unter den zehn Bewerber*innen in die engere Wahl. Nach weiterer Eingrenzung der Merkmale der Untersuchungsstichprobe wurden vier Familien ausgewählt. Die vier ausgewählten Gruppen von Familien erfüllten die folgenden Kriterien: Beide Elternteile sind Chinesen, in der Familie lebt ein Vorschulkind, jedes Kind ist 5 oder 6 Jahre alt (am Beginn der Forschung), d.h. sie stehen am Übergang vom Kindergarten in die Schule. Die vier Kinder sind zwei Jungen und zwei Mädchen. Der Beobachtungszeitraum betrug zwei Jahre. Zu Anfang war unter den ausgewählten sechs Kindern ein Kind aus einer Familie, in der beide Eltern nur eine Ausbildung gemacht haben, ein weiteres Kind war schon 8 Jahre alt und ging in die zweite Klasse. Mit dem Ziel, dass alle Eltern der beteiligten Gruppe aus der gleichen sozialen Klasse kommen und den gleichen Bildungshintergrund haben sollten, wurden schließlich nur vier Kinder für diese Studie aufgenommen. Die folgenden Tabellen 3 und 4 stellen die Basisdaten der vier Familien dar.

Tabelle 3: Basisdaten der Proband*innen

Proband*innen	Geschlecht	Alter (Jahre)	Kontaktzeit im Deutschen	Geburtsdatum
William	Junge	6,5	29 Monate	11/ 2009

⁷⁾ Statistisches Amt Saarland, Saarbrücken, Sept. 2015. Diese Zahlen geben jedoch keine zuverlässige Auskunft darüber, in welche Kategorie die gezählten Personen fallen. Durch verschiedene Statistik im Amt könnte die Zahl höher ausfallen.

Dun	Mädchen	5,9	7 Monate	5/ 2010
Katherina	Mädchen	5,7	52 Monate	11/ 2010
Dou	Junge	5,1	30 Monate	4/ 2012

Tabelle 4: Elterlicher Hintergrund der Proband*innen

Familie		Alter	Bildungsgrad	Hauptfach	Deutsche Sprach- kenntnisse der Eltern	Aufenthalts- dauer (Jahre)
Familie WIL	Vater	40	Bachelor	BWL	A1	18
	Mutter	38	Bachelor	BWL	DSH2	16
Familie DUN	Vater	38	Bachelor	Verwaltung	0	0
	Mutter	37	Master	Germanistik	C1	7
Familie KAT	Vater	39	Doktor	Informatik	B2	15
	Mutter	39	Master	Informatik	A2	12
Familie DOU	Vater	40	Doktor	Informatik	A1	14
	Mutter	33	Bachelor	Tourismus- Management	DSH2	10

In den folgenden Abschnitten werden detaillierte Hintergrundinformationen und kurze Beschreibungen der festen Routinen der vier Familiengruppen gegeben, um einen genaueren sprachlichen Kontext der vier Familien zu liefern.

3.3.1 Familie William

Kind William ist das älteste Kind in dieser Studie. Er war 6;5 bis 8;1 Jahre alt zum Zeitpunkt der Aufzeichnung und ist Einzelkind in der Familie. Er wurde in Deutschland geboren, lebt jedoch erst seit dem dritten Lebensjahr gemeinsam mit seiner Mutter in Deutschland. Vorher wurde er wegen der Berufstätigkeit seiner Eltern von den Großeltern in China aufgezogen. Im Alter von drei bis sechs Jahren hat er auch alle Sommerferien in China verbracht. Vor der Audioaufnahme hatte er bereits 29 Monate intensiven Deutschkontakt. Die Mutter lebte 16 Jahre lang in Deutschland und hat eine deutsche Fachhochschule absolviert. Ihr Deutschniveau wird mit B2-C1 bestätigt. Der Vater hat in China ein Bachelorstudium absolviert. Er lebt zwei Jahre länger als die Mutter in Deutschland und arbeitet in einer anderen deutschen Großstadt, er kommt seinen Sohn einmal im Monat besuchen.

Kind William besucht eine Ganztagschule von 8 Uhr bis 14 Uhr. Von 14 Uhr bis 18 Uhr bleibt er in der Nachmittagsbetreuung der Schule. Die meisten Mitschüler*innen stammen aus türkischen, russischen oder arabischen Einwanderungsfamilien, deutsche Kinder machen nur einen kleinen Prozentsatz aus. Verkehrssprache in der Schule ist Deutsch. An den Wochentagen nach der Schule schaut er gern zu Hause Fernsehen oder spielt allein auf dem Spielplatz in der Nähe von zu Hause. Bevor er abends zu Bett geht, bringt er maximal zwei Stunden mit seiner Mutter zusammen, um zu essen und sich gemeinsam etwas zu unterhalten.

Am Wochenende sieht es anders aus. Die Familie geht gemeinsam zum Einkaufen oder zum Spielplatz oder trifft sich mit ausschließlich chinesischen Freunden. Die Sprache, mit der er sich mit seinen Freunden verständigt, ist überwiegend Deutsch. Am Wochenende geht er auch in die Samstagsschule für einen halben Tag, um chinesische Schriftzeichen zu lernen. In der Schule spricht er meistens Deutsch unter den Mitschüler*innen; nur wenn das andere Kind nicht gut Deutsch reden kann, wechselt er ins Chinesische. An den Wochenenden ist es wahrscheinlich, dass er außer der Zeit, die er allein mit Hausaufgaben und Spielen verbringt, in der die Familie ausgeht, sich mit Freunden trifft und einkauft, und in der die Mutter noch Hausarbeiten erledigen muss, nicht mehr als fünf Stunden mit seinen Eltern interagiert.

In den Ferien macht die Familie meistens Urlaub in Europa, welcher hauptsächlich der Erholung dient und keine kulturellen Aktivitäten beinhaltet.

Die Eltern sprechen miteinander zu Hause Chinesisch. Der Vater spricht mit William fast nur Chinesisch. Die Mutter spricht mit William Deutsch und Chinesisch. Sie meint, sie

spreche hauptsächlich mit ihrem Sohn Chinesisch; nur wenn sie sicher sei, dass der deutsche Satz korrekt ist, verwende sie Deutsch mit ihrem Sohn.

Die Großeltern mütterlicherseits besuchen Williams Familie regelmäßig zwei Mal pro Jahr. Wenn die Großeltern zu Besuch kommen, ändert sich der Sprachgebrauch in der Familie. William hat eine sehr enge Beziehung zu seinen Großeltern, weil er mit ihnen zusammengelebt hat, bevor er nach Deutschland umgezogen war. Er versucht, so viel wie möglich Chinesisch zu sprechen, da die Großeltern überhaupt kein Deutsch verstehen.

3.3.2 Familie Dun

Die Familie Dun ist ein außergewöhnlicher Fall unter den vier Familien. Die Mutter kam für drei Jahre nach Deutschland, um zu promovieren. Die Tochter blieb nur drei Jahre in Deutschland, danach ging sie wieder nach China zurück. Der Vater blieb in dieser Zeit wegen seiner Arbeit (Beamter) in China. Er besuchte das Kind in Deutschland einmal im Jahr. Dun ist Einzelkind in der Familie und ist mit 5;2 Jahren mit ihrer Mutter nach Deutschland gekommen. Als die Studie begann, war sie erst seit sieben Monaten der deutschen Sprache ausgesetzt. Die Mutter arbeitete als Dozentin in der Universität einer großen Stadt in Ostchina. Sie hat vorher fünf Jahre lang in Deutschland studiert und hat den Master-Abschluss erlangt. Sie ist mit den deutschen Sitten und der Kultur vertraut und verfügt über sehr gute Deutschkenntnisse auf C1-Niveau.

Dun ging nach der Ankunft in einen deutschen Kindergarten an der Universität, in dem die Kinder aus verschiedenen Nationalitäten stammen. Nach einem Jahr in diesem Kindergarten besuchte sie dann eine deutsche Grundschule und wurde alphabetisiert. Die Mitschüler*innen sind zur Hälfte deutsche Kinder, zur Hälfte Kinder mit Migrationshintergrund. In einer höheren Klasse der Schule gibt es eine chinesische Schülerin, die mit ihr auf dem Schulhof Chinesisch reden könnte; die beiden sprechen in dieser Zeit aber mehr Deutsch. Dun besucht die Schule von 8 Uhr bis 12:30 Uhr, dann wird sie abgeholt. Im Vergleich zu anderen Kindern verbringt sie mehr Zeit zu Hause mit ihrer Mutter, weil sie am Nachmittag nicht im Hort ist.

Nach der Schule hat sie pro Woche eine Tanzstunde und eine Klavierstunde. Außerdem geht sie einmal pro Woche zum Kindergottesdienst. Sie liest gern Bücher und besucht zweimal im Monat eine Bibliothek. Wenn sie nach Hause kommt, lernt sie mit ihrer Mutter Chinesisch, zu Anfang war eine halbe Stunde geplant gewesen, dann wurden es ein bis zwei Stunden pro Tag. Ihre Mutter war mehr um ihre chinesischen Sprachkenntnisse besorgt als um ihre Deutschkenntnisse. Denn in drei Jahren wird sie wieder in China zur

Schule gehen. Die Familie trifft sich häufig online, wenn Dun nach Hause kommt. Sie sprechen miteinander Chinesisch, außer der Mutter kann noch niemand in der Familie Deutsch sprechen. Sie telefoniert jeden Tag per Video mit ihrem Vater, wann immer es die Zeit erlaubt.

Das Kind Dun ist sehr schüchtern, dabei freundlich. Sie hat in der kurzen Zeit viele Freundinnen kennengelernt, die guten Kontakt mit ihr aufgebaut haben und mit denen sie Deutsch spricht. Sie hat auch eine gute chinesische Freundin. Die beiden haben am Anfang oft zusammen Chinesisch gesprochen, als sie noch nicht sehr gut Deutsch sprechen konnten. Seitdem sie in die Schule geht, spricht sie meistens Deutsch mit ihrer chinesischen Freundin.

Dun und ihre Mutter sind viel in Europa gereist. Ihre Reisen waren meist Ausflüge, wobei Museen ein fester Bestandteil ihrer Besuche waren. In den Winterferien hat Dun mit ihrer Mutter zweimal in China Urlaub gemacht. Die Großmutter väterlicherseits besuchte die Familie einmal für drei Monate in Deutschland. In diesen drei Monaten sprach Dun überwiegend Chinesisch zu Hause.

3.3.3 Familie Katherina

Katherina wurde in Deutschland geboren, sie hat noch eine jüngere Schwester. Die Mutter von Katherina hat zwölf Jahre lang in Deutschland gelebt, ihr Vater kam drei Jahre früher nach Deutschland als ihre Mutter. Die beiden arbeiten an der Universität, für Unterricht und Arbeit verwenden sie vor allem das Englische. Der Vater ist Doktor, die Mutter hat ein Master-Studium abgeschlossen. Zu Hause sprechen die Eltern untereinander Chinesisch. Sie sprechen fast kein Deutsch zu Hause mit dem Kind, vor allem die Mutter. Weil beide Eltern berufstätig sind, ging Katherina bereits ab dem 7. Monat zur Tagesmutter, ab 1;5 besuchte sie einen deutschen Kindergarten. Kind Katherina war 5;7 Jahre alt zum Zeitpunkt der Aufzeichnung. Am Anfang der Studie hatte Katherina insgesamt 52 Monate Kontakt zur deutschen Sprache gehabt.

Katherina besucht eine Montessori-Grundschule von 8 Uhr bis 17 Uhr, wo die meisten Mitschüler*innen Deutsche sind. Ähnlich wie andere Kinder spricht sie in der Schule ausschließlich Deutsch. Wenn sie eine chinesische Freundin nach Hause einlädt, spricht sie mit ihr auch Chinesisch, wenn diese Freundin nicht auf Deutsch sprechen möchte. Beide besuchten gemeinsam auch den Kindergarten an der Universität. Dort sprachen sie miteinander meistens Chinesisch. Nach der Schule geht sie einmal in der Woche zum

Tanzen, sonst spielt sie mit ihrer kleinen Schwester. Die Mutter kommt von der Arbeit ziemlich spät nach Hause, wenn die Kinder schon Abendbrot gegessen haben. Sie liest den Kindern aber jeden Tag eine Geschichte vor dem Schlafengehen vor.

Am Wochenende geht die Familie zusammen zum Einkaufen, fährt Rad oder trifft sich mit chinesischen Freunden. Sie gehen fast ausschließlich mit chinesischen Freunden aus, von denen die meisten an der Universität arbeiten. Wenn die Familie nicht ausgeht, lernt das Kind von der Mutter chinesische Schriftzeichen. Katherina hat sehr gute deutsche Freundinnen, die sie nach Hause einlädt. Es gibt mehrere Aufnahmen, auf denen sie zu Hause mit Freundinnen nur Deutsch spricht.

Die Familie macht selten Urlaub, sie haben nur ein paar Tage in einer anderen Stadt verbracht. Als Katherina noch klein war, flog die ganze Familie einmal für zwei Wochen nach China, um die Großeltern väterlicherseits zu besuchen. Ansonsten bleiben sie gern in Deutschland in den Ferien. Die Großeltern mütterlicherseits besuchen die Familie KAT regelmäßig.

3.3.4 Familie Dou

Dou ist ebenfalls Einzelkind, er wurde in Deutschland geboren. Seine Mutter hat zehn Jahre lang in Deutschland gelebt, sie kam ohne Deutschkenntnisse ins Land. Der Vater ist Doktor, die Mutter hat den Bachelorgrad in China erworben. Sie hat an einer deutschen Universität ein Studium begonnen, aber wegen der Geburt des Kindes ihr Studium nicht abgeschlossen. Der Vater kam vier Jahre früher als die Mutter nach Deutschland, er spricht aber nicht Deutsch, weil er bei der Arbeit Englisch als Arbeitssprache verwendet. Nach der Geburt des Kindes pendelte die Familie häufig zwischen China und Deutschland. Als Dou drei Jahre alt war, zog die ganze Familie nach China um, weil der Vater dort zeitweilig arbeitete. Nach zwei weiteren Jahren, als Dou fünf war, ging die Mutter mit ihm allein wieder nach Deutschland zurück. Sie entschieden sich, das Kind in Deutschland einschulen zu lassen. Nach der Rückkehr ging Dou zuerst für ein Jahr in einen deutschen evangelischen Kindergarten und wurde dann in eine deutsche Schule eingeschult. Beim Beginn der Untersuchung war er 5;1 Jahre alt und nur 30 Monate in Kontakt mit dem Deutschen. Die Eltern sprechen zu Hause Chinesisch miteinander. Dou spreche zu Hause hauptsächlich Chinesisch, sagt die Mutter.

Dou geht auf eine normale deutsche Grundschule von 8 Uhr bis 13 Uhr, auf der es einige chinesische Mitschüler*innen gibt. Nachmittags bleibt er meistens bis 17 Uhr im Hort.

Unter den chinesischen Mitschüler*innen wird häufig Deutsch auf dem Schulhof gesprochen. Die Mutter meint, dass ihr Sohn mit einem chinesischen Kind Chinesisch sprechen würde, wenn dieses Kind ihn zuerst auf Chinesisch anspricht. Nach der Schule spielt Dou gerne im Garten mit den Kindern aus der Nachbarschaft. Dies sind sowohl chinesische als auch deutsche Kinder. Dou ist ein kontaktfreudiges Kind mit vielen Freunden. Dou hat viele Hobbys, er geht jede Woche schwimmen und tanzen. Auch lernt er Klavier, Judo, Ukulele, Malen und Singen. Daneben lernt er durch Online-Kurse Chinesisch. Außerdem bringt seine Mutter ihn gerne ins Kindertheater, zu Musicals und Kinderveranstaltungen, die das Rathaus im Sommer anbietet. Nach der Schule hat er immer einen vollen Terminkalender.

Am Wochenende lernt er zu Hause einmal pro Woche chinesische Schriftzeichen, wobei die Mutter ihn selbst unterrichtet. Abends liest seine Mutter ihm meistens eine Geschichte auf Chinesisch vor. Erst als er in die Grundschule kam, übte er am Wochenende auch zu Hause das Schreiben und Lesen auf Deutsch. Einmal pro Monat bringt ihn seine Mutter in die Stadtbibliothek. Weil die Mutter Hausfrau ist, kann sie mehr Zeit mit ihrem Sohn verbringen. An den Wochenenden drehen sich die Familienaktivitäten hauptsächlich um das Kind.

In den Ferien kommt der Vater nach Deutschland und sie machen gemeinsam Urlaub in Europa. Die meisten ihrer Urlaube sind darauf ausgerichtet, sich zu entspannen und berühmte Städte zu besuchen. Wenn sie zu Hause sind, beschäftigt sich Dou durch Online-Kurse mit seinen Hobbys. Die Großmutter mütterlicherseits besucht die Familie in Deutschland regelmäßig, um sich um Dou und dessen Mutter zu kümmern. Wenn die Großmutter kommt, spricht Dou sicher nur Chinesisch, weil die Großmutter kein Wort Deutsch versteht.

3.4 Datenerhebung

Für Konversationsanalysen sind qualitative Forschungsmethoden geeignet. Sie sind besonders nützlich für explorative Fallstudien, um neue Hypothesen und Ideen entwickeln zu können. In Anbetracht dessen werden für diese Studie vier Erhebungsmethoden ausgewählt, nämlich monatliche Eltern-Kind-Audioaufnahmen, Interview und Fragebogen

mit den Eltern sowie Sprachtests für die Kinder. Der Prozess und die Methoden der einzelnen Datenerhebungen werden als Nächstes im Detail beschrieben.

3.4.1 Audioaufnahme

Audioaufnahmen sind die wesentliche Quelle für die Datenerhebung in dieser Studie. Um die allgemeinen Muster des Sprachgebrauchs in den vier chinesischen Familien zu erforschen, wurde freie Konversation zwischen Müttern und Kindern in der Domäne Familie aufgenommen. Es wird darauf geachtet, dass das Gespräch in einer natürlichen Umgebung stattfindet, der das Kind vertrauen kann. Dies erleichtert die Erhebung geeigneter Daten (vgl. De Houwer 2009: 59). Die Audioaufnahmen wurden einmal im Monat für 30 Minuten gemacht. Die Aufnahmezeitpunkte wurden von den Eltern selbst bestimmt. Wenn die Eltern meinten, es sei ein passender Zeitpunkt gefunden, zu diskutieren oder über etwas zu sprechen, wurden Audioaufnahmen von ihnen mit dem Handy gemacht. Im Allgemeinen wird dieser Aufnahmeprozess vor dem Kind verborgen, um Unmut und Überreaktionen des Kindes zu vermeiden. Neben den Eltern waren manchmal noch andere Familienmitglieder, zum Beispiel die Großeltern, bei den Audioaufnahmen anwesend. Weitere Unbekannte oder Filmende waren nicht anwesend. Die Anwesenheit von Beobachtern oder einer Kamera kann die Gespräche möglicherweise stören, so dass sie nicht mehr natürlich wirken (W. Li 1994). Um das zu vermeiden, entschied die Verfasserin, dass die Eltern selbst die Gespräche aufnehmen. Wenn die Mutter, die eine natürliche Beziehung zu dem Kind hat, die Daten erhebt, wird das Kind sich nicht fühlen, als ob es unter Beobachtung steht oder seine Gespräche aufgezeichnet werden (Yu 2005). In diesem Fall können sie freier und natürlicher sprechen. Damit lässt sich das Problem des fremden Beobachters umgehen. Zwar könnte die Mutter selbst, weil sie wusste, dass aufgezeichnet wurde, das Gespräch in irgendeiner Weise lenken. Da sie aber den Grundgedanken der Studie nicht kannte, würde dies das Ergebnis der Aufnahme nicht besonders beeinflussen. Dieser Aspekt wird im Ausblick weiter diskutiert.

Der Inhalt der Audioaufnahmen besteht aus willkürlichen Themen in Gesprächen beim Essen, beim Lesen, beim Erzählen von Geschichten, bei der Diskussion über Schulfreunde, über Spielen oder über die Familie usw. Jede Aufnahme dauert ungefähr 30 Minuten. Manche Konversationen sind kürzer, weil sie von einem plötzlichen Anlass unterbrochen wurden oder weil das Kind nicht mehr weitersprechen wollte. Die Daten

wurden über einen Zeitraum von zwei Kalenderjahren gesammelt. Die Entscheidung, monatliche Aufnahmen über einen Zeitraum von zwei Kalenderjahren zu machen, basiert auf der Annahme, dass 24 monatliche Sitzungen eine zuverlässige Stichprobe für unsere Zwecke liefern würden.

Alle 96 Audioaufnahmen wurden gesammelt, von M1 bis M24 durchnummeriert und beschriftet; z.B. wurde die Audioaufnahme von Kind Dun im vierten Monat mit „Kind Dun-M4“ beschriftet.

3.4.2 Interview

Bevor die Phase der Audioaufnahmen startete, führte die Verfasserin Leitfadeninterviews mit den vier Müttern durch. Die Interviews fanden in der Wohnung der Proband*innen statt, wodurch die Beeinflussung durch eine ungewohnte, negativ besetzte Situation vermieden wurde. Das Leitfadeninterview, auch ‚leitfadengesteuertes Interview‘ genannt, ist eine Befragungstechnik in der qualitativen empirischen Sozialforschung. Im Leitfadeninterview können die festgelegten Fragen, die die Interviewer den Müttern vorlegen, sehr offen beantwortet werden. Das bedeutet: Im Interview wurden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die interviewte Person kann auf der Grundlage ihrer Kenntnisse und Interessen offene Antworten geben. Daher ist diese Methode nicht so formalisiert wie die meisten anderen Untersuchungsmethoden in der empirischen Sozialwissenschaft.

Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die interviewte Person nicht durch den Leitfaden des Interviewers eingeschränkt wird. Ihre eigenen Antworten sind nicht von den vorgegebenen Antworten des Interviewers abhängig. Dies kann das Gespräch auch auf neue Ideen bringen und das gesamte Interview erweitern (vgl. Gläser & Laudel 2009). Durch das Leitfadeninterview hat die Verfasserin den individuellen Sprachkontext der Familien erhoben, wenngleich man im Fragebogen manche Details nicht erfassen kann. Die Fragen im Interview sind aufgeteilt in fünf Bereiche (vgl. Anhang III):

- Gründe für die Einwanderung
- Freizeitpläne und Ferienpläne in der Familie
- Literalität zu Hause
- Einstellung zur Integration in Deutschland
- Zukunftspläne der Familie in fünf Jahren.

Dies sind Randfragen zur sprachlichen Gewohnheit in der Familie. Im Interview waren die Mütter ganz offen, sie fügten auch eine Menge nützlicher Informationen über die Fragen hinaus hinzu. Die Verfasserin hat daher durch die Audioaufnahmen ausführliche Informationen über den sprachlichen Kontext der Familie erfahren. Die durch die Interviews gesammelten Informationen dienen als hilfreiche Ergänzung zum Verständnis des Sprachgebrauchs in den chinesischen Familien.

3.4.3 Fragebogen

Ein Fragebogen wurde am Ende dieser Studie von allen Müttern ausgefüllt. Er basiert auf vorherigen Studien, z.B. denen von Yu (2005), Lu & Koda (2011) sowie Lao (2004), die in ihrer Forschung durch solche Fragebögen sinnvolle Informationen gesammelt haben. Die meisten Elemente dieser Studien wurden aufgenommen, einige Punkte wurden verändert in Bezug auf meine Fragestellung. Als Ergänzung zu den Audioaufnahmen und den Interviews wurde in dem Fragebogen nach dem familiären Hintergrund, dem alltäglichen Sprachgebrauch in der Familie sowie der elterlichen Haltung zum Erhalt der chinesischen Sprache und zum Erlernen des Deutschen gefragt.

Die Fragebögen wurden auf Chinesisch präsentiert, und die Befragten antworteten ebenfalls auf Chinesisch, weil alle Befragten der Meinung waren, dass sie die Fragebögen auf Chinesisch leichter als auf Deutsch verstehen. Im Anhang befindet sich eine Übersetzung des Fragebogens ins Deutsche. Jede Befragte hatte 30 Minuten Zeit, den Fragebogen in einem ruhigen Raum auszufüllen.

Teil eins: Sprachumfeld zu Hause. Dieser Teil des Fragebogens wurde vorwiegend auf der Basis von Yus (2005) Studie aufgebaut. Er enthält acht Fragen, die zur Darstellung des elterlichen Sprachhintergrunds beitragen. Sie beziehen sich auf das Studium der Eltern, den Beruf der Mutter, die Aufenthaltsdauer der Familie und die Sprachwahl in der Familie.

Teil zwei: Sprachpraxis der Kinder. In diesem Teil wurden Informationen über den kindlichen Sprachgebrauch gesammelt. Zu Grunde gelegt wurde die familiäre Politik, wie die Eltern die Sprache in der Familie planen, organisieren und durchsetzen. Es wurden Fragen danach gestellt, worüber und in welcher Weise die Kinder zu Hause sprechen, z.B. wie oft das Kind chinesische Bücher liest, welche Sprache es mit seinen Freunden benutzt und ob es leichter für das Kind ist, seine Emotionen im Chinesischen oder im Deutschen auszudrücken.

Teil drei: Haltung zum Chinesischen. In diesem Teil werden Informationen über die elterliche Haltung zur Identität, die elterliche Selbstreflexion, die Haltung zur Muttersprache bzw. das Beibehalten und die Verschiebung zu anderen Sprachen gesammelt. Diese Fragen sind meistens von der Studie von Curdt-Christiansen (2013) über die Untersuchung der Ansicht von chinesischen Eltern über das Chinesisch-Lernen und die Verschiebung der Sprache adaptiert.

3.5 Messen des sprachlichen Niveaus

Das Sprachniveau der Kinder wurde im Chinesischen und im Deutschen getestet, um zu zeigen, wie die Entwicklung der Sprache bei den chinesischen zugewanderten Kindern nach dem ersten Jahr ihres Schulbesuchs verlaufen ist. Der Test des Niveaus der chinesischen Sprache gliedert sich in zwei Teile, und zwar in einen Test zum rezeptiven Wortschatz sowie die MLU zur Länge der Äußerung. Als Deutschtest wurde Lise-Daz (2011) verwendet.

3.5.1 Vokabel-Test

Zum Testen des chinesischen Wortschatzes wurde der PEABODY PICTURE VOCABULARY TEST-REVISED (Dunn & Dunn 1997) in der chinesischen Version (kurz PPVT-6) benutzt. Der PPTV-6 in der chinesischen Version ist einer der am häufigsten benutzten Tests für das Messen des chinesischen Wortschatzes. Die chinesische Version des PPVT-6 wurde aus der englischen Version PPVT-R entwickelt. Im Vergleich zur Originalversion wurden 16 Bilder modifiziert, um die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der beiden Länder zu berücksichtigen. Die Bilder wurden entsprechend der Schwierigkeit der Antworten neu angeordnet. Das PPVT-6 enthält 250 Items, insgesamt 1000 Wörter, die jeweils aus einem gesprochenen Wort und vier farbigen Bildern bestehen. Die Aufgabe der Testperson besteht darin, dasjenige Bild auszuwählen, welches am besten zum vom Testleiter vorgesprochenen Wort passt.

Der Test dauert 10–15 Minuten, er fand in einem ruhigen Raum statt, wo die Testperson sich konzentrieren konnte. Der Testleiter war ein chinesischer Muttersprachler; das Scoring wird direkt nach dem Test vorgenommen, es ist einfach und dauert etwa 1–2 Minuten.

Der Nachteil dieses Tests besteht darin, dass die Chinesisch-Kenntnisse des Kindes nur in Bezug auf den rezeptiven Wortschatz bewertet werden können, was für das Gesamtverständnis des Sprachniveaus des Kindes nicht ausreicht. Vor diesem Hintergrund hat die Verfasserin während der Audiodatenanalyse erneut die Länge der Äußerung des Kindes gemessen, um das chinesische Sprachniveau möglichst umfassend abzubilden.

3.5.2 Messen der Äußerungslänge im Chinesischen

Wenn die Sprachentwicklung von einsprachigen Kindern untersucht wird, wird häufig die MLU verwendet. MLU (engl. mean length of utterance) bedeutet auf Deutsch die durchschnittliche Länge der Äußerung. Man kann damit relativ schnell den Stand der kindlichen Sprachentwicklung messen, obwohl diese Messmethode sicherlich nicht unproblematisch ist (vgl. Crystal 1974). MLU5 ist die mittlere Länge der fünf längsten Äußerungen, wobei man die fünf längsten Sätze der Äußerungen eines Kindes auswählt und ihre durchschnittliche Länge berechnet.

Generell kann man sagen, dass MLU auch die Komplexität der Äußerung abbildet: Je länger die Äußerungen eines Kindes sind, desto besser wird es sich in dieser Sprache entwickeln (De Houwer 2009). Zumindest wurde der Nutzen von MLU im Englischen bestätigt. Allerdings gibt es Probleme beim Messen der MLU, wenn man sie zum Vergleich der Entwicklung zweier Sprachen verwenden möchte.

Im Deutschen sagt man z.B.: „Ich habe es verstanden.“ Dieser Satz wird ins Chinesische übersetzt: „Wo dong le.“ Der deutsche Satz enthält vier Wörter, im Chinesischen kann man ihn in drei Wörtern ausdrücken. Wegen der unterschiedlichen Struktur der beiden Sprachen kommen wir zu unterschiedlichen Ergebnissen in der MLU. Aus all diesen Gründen verwendet die Verfasserin den MLU-Code in dieser Studie in erster Linie, um das Entwicklungsniveau der Kinder im Chinesischen zu bewerten, und nicht, um den Unterschied im Entwicklungsniveau zwischen Chinesisch und Deutsch zu messen.

Da die Gesamtlänge der Aufnahmen von Kind zu Kind variierte, war es nicht sinnvoll, den Mittelwert der MLU eines jeden Kindes zu ermitteln. Die Verfasserin wählte den MLU der fünf längsten Sätze jedes Kindes zum Vergleich aus, was einen besseren Hinweis auf das Niveau der chinesischen Sprachentwicklung des Kindes geben sollte.

3.5.3 Testen des Deutschniveaus

Das deutsche Sprachniveau der Kinder wurde getestet, nachdem sie ein Jahr in der Grundschule waren. Dabei wurde die Testung LiSe-DaZ (2011) in der Studie verwendet. LiSe-DaZ ist die Abkürzung für ‚Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache‘. Durch LiSe DaZ werden die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern in Morphologie, Syntax und Semantik erfasst. Diese Erhebung kann sowohl bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) im Alter von 3 bis 6 Jahren sowie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) von 3 bis 7 Jahren eingesetzt werden. Mit sieben Subtests überprüft es das sprachliche Wissen von Kindern und erfasst sowohl Produktionsfähigkeiten als auch das Sprachverständnis.

Die sieben Untertests bestehen aus Satzklammer, Untertest Subjekt-Verb-Kongruenz, Untertest Wortklassen, Untertest Kasus, Untertest Verstehen der Verbbedeutung, Untertest Verstehen von w-Fragen und Untertest Verstehen von Negation. Die ersten vier Tests prüfen verschiedene Bereiche der Sprachproduktion des Kindes, z.B. die korrekte Stellung des Verbs, die Formveränderung der Verben in Übereinstimmung mit dem Subjekt (Subjekt-Verb-Kongruenz), das Erkennen der verschiedenen Wortklassen sowie das Kassystem. Die letzten drei Untertests gehören zum Sprachverständnis, z.B. Unterscheiden zwischen verschiedenen semantischen Klassen von Verben, Verstehen von Fragen mit unterschiedlichen Fragepronomen, Verstehen von negierten Sätzen.

Das Ziel der Durchführung des Deutschtests ist es, das Deutschniveau der Kinder in den chinesischen Familien zu bestimmen, also wie gut die Kinder Deutsch beherrschen und ob es Defizite in der deutschen Sprache bzw. ob es gemeinsame auffällige Probleme bei den chinesischen Kindern gibt. Gefragt wird nach signifikanten Beziehungen zwischen ihrem Deutsch- und Chinesischniveau und danach, ob diese Niveaus durch die familiäre Sprachpolitik beeinflusst werden.

3.6 Transkription und Analyse der Daten

Die gesammelten Daten wurden für die Analyse in zwei Teile aufgeteilt. Zum einen sind das die Daten des Fragebogens, das Interview und der Sprachtest, zum anderen die Audioaufnahmen. Bei der Datenanalyse wurden primär die transkribierten Aufnahmen ausgewertet, ergänzt durch Fragebögen, Interviews und Tests.

3.6.1 Analyse von Fragebogen, Interview und Sprachtest

Die Daten aus den Fragebögen sowie den Interviews dienen als Ergänzung zum Erfassen des Hintergrunds des familiären Sprachgebrauchs. Hier werden deskriptive Statistiken verwendet, um die Daten in jedem Teil zu analysieren, damit die ersten Forschungsfragen beantwortet werden. Diese Daten boten Informationen über das Sprachumfeld und den häuslichen Sprachgebrauch in den chinesischen eingewanderten Familien. Die dominierende Sprache in der Familie wurde in Prozent angegeben, ebenso der Gebrauch der zweiten Sprache. Als Drittes wurde ein Einblick in die Spracheinstellung der Familie geboten: Wurde die Umgebungssprache mehr oder weniger von Kindern oder deren Eltern benutzt? Wurde die Herkunftssprache nach dem Wunsch der Eltern beibehalten oder nicht? Diese Fragen wurden in die Analyse einbezogen. Die Ergebnisse des Sprachtests sind eine Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob das chinesische Sprachniveau des Kindes seit dem Eintritt in die Grundschule schlechter geworden und ob das deutsche Sprachniveau davon betroffen ist.

3.6.2 Transkription

Die Länge der Audioaufnahmen der vier chinesischen Familien war ursprünglich auf 48 Stunden geplant. Jede Familie sollte 24 Sitzungen absolvieren. Bei einigen Kindern kam es jedoch in einzelnen Monaten zu Unterbrechungen durch Besuch der Großeltern, andere waren in der Ferien ohne ihre Mütter nach China gereist. Daher wurden pro Familie jeweils 16 zeitlich vergleichbare Sitzungen ausgewertet, die über den gesamten Zeitraum von zwei Jahren stattfanden. Alle aufgezeichneten Sitzungen wurden nach dem CHILDE-System transkribiert.

In dieser Studie wird die lautsprachliche Transkription (Verbatim Transcription) eingesetzt. Der gesamte gesprochene Text wird vollständig übernommen, einschließlich Reaktionen, Hesitationen, Betonungen etc. Betonungen und erkennbare Zweifel bei einer Antwort können bei der Analyse eine wichtige Rolle spielen. Ohne diese zusätzlichen Informationen kann eine Antwort sehr unterschiedlich interpretiert werden.

Das Chinesische im Dialog wird nach der Pinyin-Umschrift, das Deutsche in lateinischer Schrift in Großbuchstaben transkribiert.

Bsp. WIL-3

Deutsche Äußerung

*DAN: HALLO, WILLIAM, WAS HAT OMA DIR GESCHENKT?

*WIL: PAULO BUCH.

*DAN: JA.

*DAN: WAS HAT PAULO GEMACHT?

Chinesische Äußerung

*WIL: Buyao zhege de.

Ü: Ich will dies nicht.

Gemischte Äußerung

*WIL: En, ta, ta GETRÄUMT.

Ü: Er hat geträumt.

Kommentar: Dieser Satz enthält einen Wechsel vom Chinesischen ins Deutsche.

Zwei Mitarbeiter, die an der Transkription beteiligt waren, sind chinesische Muttersprachler, die Deutsch studiert haben. Die Transkriptionsrichtlinien sind im Anhang enthalten. Zur Sicherheit wurde noch eine bilinguale Deutsch-Chinesin zum Überprüfen einbezogen. Bei Unklarheiten in der Transkription deutscher Daten wurde zusätzlich ein deutscher Muttersprachler hinzugezogen.

3.6.3 Codierung

Dem Codierungssystem von CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) folgend (The CHILDES Coding Manual 2000), werden die Namen der Kinder und der Mütter aus Datenschutzgründen durch spezielle Symbole ersetzt. Eine Zusammenfassung der verwendeten CLAN-Codes findet sich in der Tabelle 5.

Tabelle 5: CLAN-Codes für Proband*innen und Sprache

Code	Bedeutung
*DOU & *YUA	Kind 1 & Mutter 1
*WIL & *DAN	Kind 2 & Mutter 2
*KAT & *CHY	Kind 3 & Mutter 3

*DUN & *GFR	Kind 4 & Mutter 4
Sprachauswahl in der Konversation	
%cod: \$LAN: D	Deutsch
%cod: \$LAN: C	Chinesisch
%cod: \$LAN: M	gemischtes Deutsch und Chinesisch

In dieser Studie gilt ein Konversationsturn als analysierte Einheit. Nach Lanza (1992) ist eine Äußerung eine Vokalisierung innerhalb einer einzelnen Intonationskontur und ein Konversationsturn eine Äußerung oder eine aufeinanderfolgende Äußerungsgruppe, die durch eine Pause oder eine Äußerung eines anderen Gesprächsteilnehmers begrenzt ist. Bezüglich der Forschungsfrage 1 (vgl. Kap. 1.1.2) wurde jeder Turn mit der Sprachauswahl (Deutsch, Chinesisch und gemischt Chinesisch und Deutsch) wie folgt kodiert:

1. Chinesisch – C
2. Deutsch – D
3. Gemischt Chinesisch und Deutsch – M

Ein Konversationsturn wurde nur als deutsch kodiert, wenn alle Wörter in der Äußerung aus dem Deutschen stammten, so wie als chinesisch, wenn alle Wörter auf Chinesisch gesprochen wurden. Nach Nicoladis und Genesee (1989) sowie Deuchar und Muntz (2003) wird eine gemischte Äußerung als eine Äußerung betrachtet, in der die Elemente in einem Satz aus mehr als einer Sprache stammen (d.h. Intra-Äußerungsmischung). Eine Inter-Äußerungsmischung bezieht sich auf Situationen, in denen zwischen den Äußerungen in verschiedenen Sprachen gewechselt wird, wobei jede einzelne Äußerung innerhalb der Sprache bleibt, ohne dass Sprachen innerhalb einer Äußerung gemischt werden.

Bsp.:

WIL-6

Intra-Äußerungsmischung:

T 58*DAN: ALSO, KÜRBISSUPPE buhao chi ma?

(Also, Kürbissuppe schmeckt dir nicht?)

Inter-Äußerungsmischung

*WIL: Wo xihuan zhezhong, ICH LIEBE DIES, wo xiangmai zhege chi.

(Ich mag das, ich liebe dies, ich will dies kaufen und essen.)

Zur Beantwortung der zweiten Frage (vgl. Kap. 1.2.2) werden die elterlichen Sprachstrategien im Konversationsturn codiert. Die Anzahl der elterlichen Diskursstrategien beträgt insgesamt sieben, dazu werden sieben Codes verwendet. Die Reaktionen der Kinder auf die elterlichen Sprachstrategien werden ebenfalls in drei Typen eingeteilt und mit einem Code gekennzeichnet. Die Codes sind wie in Tabelle 6 gezeigt:

Tabelle 6: Codes für Strategien und Reaktionen des Kindes

Code	Bedeutung
\$LAN: MDS: MG	Minimal Grasp
\$LAN: MDS: EG	Expressed Guess
\$LAN: MDS: RT	Adult Repetition
\$LAN: MDS: MO	Move On
\$LAN: MDS: CS	Adult Code-Switches
\$LAN: MDS: TR	Translation Request
\$LAN: MDS: MD	Modelling
\$LAN: KAS: INC	Kind reagiert auf Chinesisch
\$LAN: KAS: IND	Kind reagiert auf Deutsch
\$LAN: KAS: INM	Kind reagiert gemischt auf Chinesisch und Deutsch

Die Codierung ist notwendig, um die spätere Analyse der Transkription durch das Softwarepaket CLAN (Computerized Language Analysis) zu ermöglichen, das Bestandteil von CHILDES (Child Language Data Exchange System; MacWhinney, 2014) ist.

Zusammengefasst wird der Gesprächstext dreimal codiert: erstens anhand der Sprachwahl, zweitens der Diskursstrategie der Eltern und drittens der Reaktion des Kindes auf die Verwendung der Diskursstrategien der Eltern. Zusätzlich berechnen wir mit dem

MLU-Rechenprogramm die Länge der chinesischen Äußerungen des Kindes sowie die Länge der fünf längsten Sätze in chinesischen Turns.

4. Familiärer Sprachgebrauch in der Fokus-Familie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Audiodateien vorgestellt, um die in der Einleitung aufgeworfenen Fragen zum Sprachgebrauch in chinesischen Einwanderungsfamilien zu beantworten. Zunächst werden die Gruppenergebnisse thematisch dargestellt, einschließlich des Sprachgebrauchs in der Familie und der sprachlichen Komplexität der Stichprobe, der von den Eltern verwendeten Diskursstrategien und der Reaktion des Kindes auf die Diskursstrategien. Die Einzelergebnisse werden als nächstes auf Haushaltsbasis der einzelnen Familie präsentiert.

4.1 Gruppenergebnisse

Mit Unterstützung des CLAN-Programms werden die codierten Eltern-Kind-Gespräche analysiert. Zunächst werden die Teamergebnisse in drei Bereiche zusammengefasst: den Sprachgebrauch, die verwendeten elterlichen Diskursstrategien und die Reaktion der Kinder auf die elterlichen Diskursstrategien.

4.1.1 Familiärer Sprachgebrauch

Die Frage „Welche Sprache wird in der Familie gesprochen?“ richtet sich auf den familiären Sprachgebrauch. Wie Tabelle 7 zeigt, spielt die Herkunftssprache in den vier chinesischen Familien eine vorwiegende Rolle. Die analysierten Äußerungen betragen insgesamt 21.064 Turns; darin sind 15.567 Turns auf Chinesisch, was einem Anteil von 73,9 % entspricht.

Tabelle 7: Sprachgebrauch nach Kindern und Müttern

Sprache in der Konversation	Anzahl der Turns von Müttern	Anzahl der Turns von Kindern	gesamte Anzahl der Turns
Chinesisch	8.571 (79 %)	6.996 (68,5 %)	15.567 (73,9 %)
Deutsch	806 (7,4 %)	1,569 (15,4 %)	2.375 (11,3 %)
Gemischte Äußerung	1.474 (13,6 %)	1.648 (16,1 %)	3.122 (14,8 %)
insgesamt	10.851	10.213	21.064

In der alltäglichen Konversation sprechen die Mütter zu Hause mehr Chinesisch als die Kinder, ihr Anteil beträgt 79 %, derjenige der Kinder 68,5 %. Damit wird auch ersichtlich, dass Deutsch (L2) von den Familien zu Hause in geringerem Maße genutzt wird. Wie Tabelle 8 zeigt, wurden nur 2.375 Turns auf Deutsch gesprochen, der Anteil beträgt 11,3 %. Die gemischten Äußerungen betragen 3,5 % mehr als die deutschen Äußerungen. Das Ergebnis ist weitgehend vergleichbar mit der Sprachwahl chinesischer Einwanderungsfamilien in englischsprachigen Ländern. In Yus (2005) Studie über chinesische Familien in Auckland / Neuseeland stellte er die Ergebnisse wie folgt dar:

Tabelle 8: Sprachgebrauch in chinesischen Familien in Neuseeland

	Turns in Chinesisch	Turns in Englisch	Turns in gemischtem Englisch und Chinesisch	Insgesamt
Eltern	6884 (75,6 %)	945 (10,4 %)	1772 (22 %)	9105
Kind	5239 (65,1 %)	1276 (14,1 %)	1041 (12,9 %)	8052

Im Vergleich zu den chinesischen Familien in Neuseeland war der Prozentsatz des gesprochenen Chinesisch der Familien in Deutschland mit 3,4 % etwas höher. Was die dominierende Sprache angeht, so sprechen sie die Eltern in Deutschland seltener (3 % weniger) als in Neuseeland. Gemischte Sprache sprechen die Eltern in Neuseeland etwa 10 % häufiger als die Kinder. In den Familien in Deutschland sprechen die Kinder fast doppelt so viel Deutsch wie die Mütter. Die gemischte Sprache entspricht dem Anteil des Deutschen, die Kinder sprechen 3 % mehr gemischtsprachig als die Mütter.

Die Prozentzahl der jeweils gesprochenen Sprache in jeder Familie (vgl. Tabelle 9) weist jedoch große Unterschiede auf, was im Folgenden für die einzelnen Familien im Detail beschrieben wird.

Tabelle 9: Sprachgebrauch nach Familien (Prozent)

	Person	Chinesisch		Deutsch		gemischt		insgesamt
Familie 1	Kind 1	929	39 %	844	36 %	599	25 %	2372
	Mutter 1	1547	58 %	632	24 %	506	19 %	2685

	Person	Chinesisch		Deutsch		gemischt		insgesamt
Familie 2	Kind 2	2115	83 %	114	4,5 %	320	12,5 %	2549
	Mutter 2	2319	89,7 %	31	1,2 %	234	9,1 %	2584
Familie 3	Kind 3	2651	87,8 %	131	4,3 %	237	7,9 %	3019
	Mutter 3	3043	90,2 %	103	3,1 %	227	6,7 %	3373
Familie 4	Kind 4	1329	58,6 %	481	21,2 %	458	20,2 %	2268
	Mutter 4	1911	79,6 %	105	4,4 %	384	16 %	2400

4.1.2 Elterliche Diskursstrategien

Zu den im Corpus untersuchten Sprachstrategien gehören Minimal Grasp, Expressed Guess, Adults Repetition, Move On, Code-Switch sowie die zwei hinzugefügten Strategien Translation Request und Modelling. Es wurden insgesamt 2136 angewendete Strategieturns in den vier Familien gefunden. Die in der Abbildung 3 enthaltenen Verteilungen zur elterlichen Diskursstrategie verweisen auf eine deutliche Präferenz von chinesischen Müttern. Die chinesischen Mütter in den vier Familien verwandten am häufigsten die Move-On-Strategie und die Code-Switching-Strategie in den Gesprächen mit ihrem

Kind. Der Anteil der Code-Switching-Strategie ist geringfügig höher als derjenige der Move-On-Strategie.

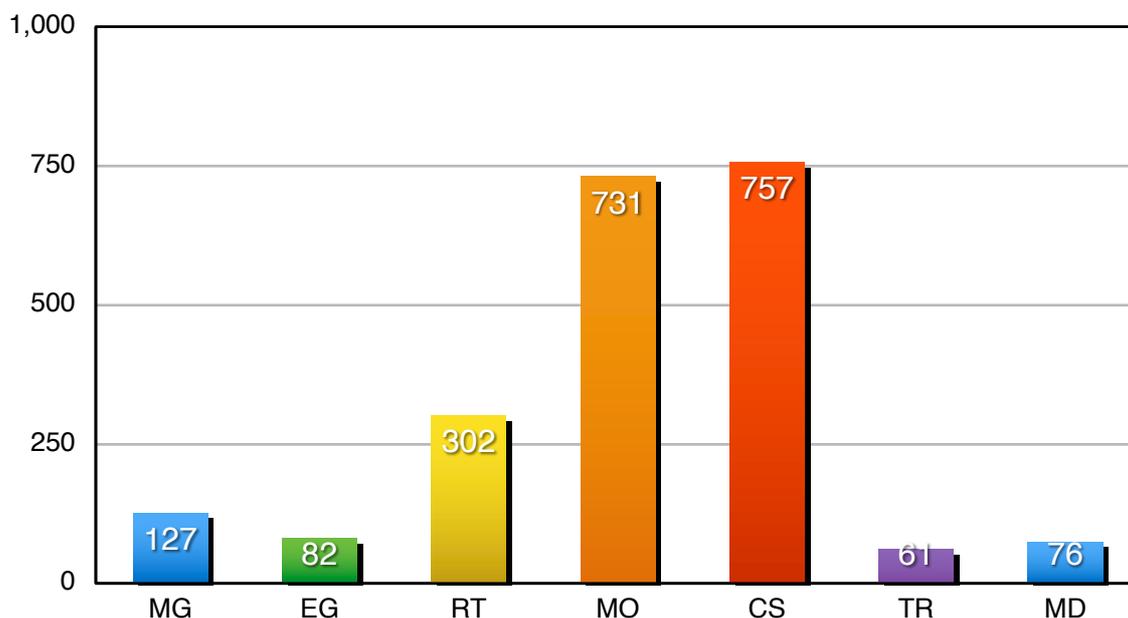


Abbildung 3: Elterliche Diskursstrategie

Dieses Ergebnis stimmt mit den in anderen zweisprachigen Familien gefundenen Ergebnissen überein (vgl. Nakamura 2018). Die Repetition-Strategie steht an dritter Stelle in der Liste der von den Eltern verwendeten Strategien. Im Vergleich zu den ersten beiden Strategien wird sie weniger als halb so oft wie diese beiden verwendet. Geschieht diese Auswahl durch die Eltern selbst, um die Kommunikation im Fluss zu halten, oder liegt es am Widerstand des Kindes? Diese Frage wird in Kapitel 6 diskutiert.

4.1.3 Reaktion der Kinder im Chinesischen

Welche Strategie erfolgreich ist, um das Kind dazu zu bringen, in seiner Herkunftssprache zu sprechen, zeigt deutlich Tabelle 10: Die Translation-Strategie funktioniert am häufigsten, das Kind reagiert in der Konversation zu 69,6 % auf Chinesisch. Im Vergleich dazu liegt bei der Code-Switching-Strategie die Erfolgsquote nur bei 27,1 %, sie scheidet bei der Förderung des Chinesischen am schlechtesten ab. Die Modelling-Strategie ist die zweiterfolgreichste Strategie, die Kinder reagieren dabei zu 64,6 % auf Chinesisch. Außerdem leisten die anderen monolingualen Strategien (MG, EG, RT) grundsätzlich einen wichtigen Beitrag zum Sprechen der Herkunftssprache. Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, verwenden Mütter am häufigsten die Code-Switching- und Move On-Strategie im

Mutter-Kind-Gespräch. Gleichwohl sind diese beiden Strategien am wenigsten erfolgreich darin, Kinder zum Sprechen der Herkunftssprache zu animieren, wie in der folgenden Tabelle dargestellt wird.

PDS	Anzahl	Anteil in PDS	Reaktion in Chinesisch	Erfolgsquote
Minimal Grasp	127	5,9%	61	52.6%
Expressed Guess	82	4%	43	54.4%
Adult Repetition	302	13,8 %	140	51,5 %
Move On	731	35 %	318	46,1 %
Code-Switches	757	35,7 %	191	27,1 %
Translation Request	61	2,3 %	32	69,6 %
Modelling	76	3,3 %	42	64,6 %

Tabelle 10: Erfolgsquote der Anwendung von elterlichen Diskursstrategien

4.2 Einzelne Ergebnisse

Weil die Anzahl der Proband*innen klein ist, können die Daten der Teams nur als grobe Richtwerte angegeben werden. Die Variation zwischen den Kindern ist jedoch erheblich und hängt vom Hintergrund der Familie und der Entwicklung des Kindes ab. Das wird individuell im Folgenden beschrieben.

4.2.1 Familie William

Das Kind William ist das älteste in dieser Studie. Er war 6;5 bis 8 Jahre alt zum Zeitpunkt der Aufzeichnung. Mit 6;10 kam er in die Grundschule (nach der dritten Aufzeichnung). Vor der Audioaufnahme hatte er bereits 29 Monate intensiven Kontakt mit dem Deutschen. In dieser Familie wurden insgesamt 5057 Turns aufgenommen, etwa 7,47 Stunden. Die Anzahl der Turns von Mutter und Kind an den Diskursen ist fast gleich, wobei die

Mutter etwa 3 % mehr Turns als ihr Kind spricht. Im Diagramm 2 wird der Sprachgebrauch in dieser Familie gezeigt.

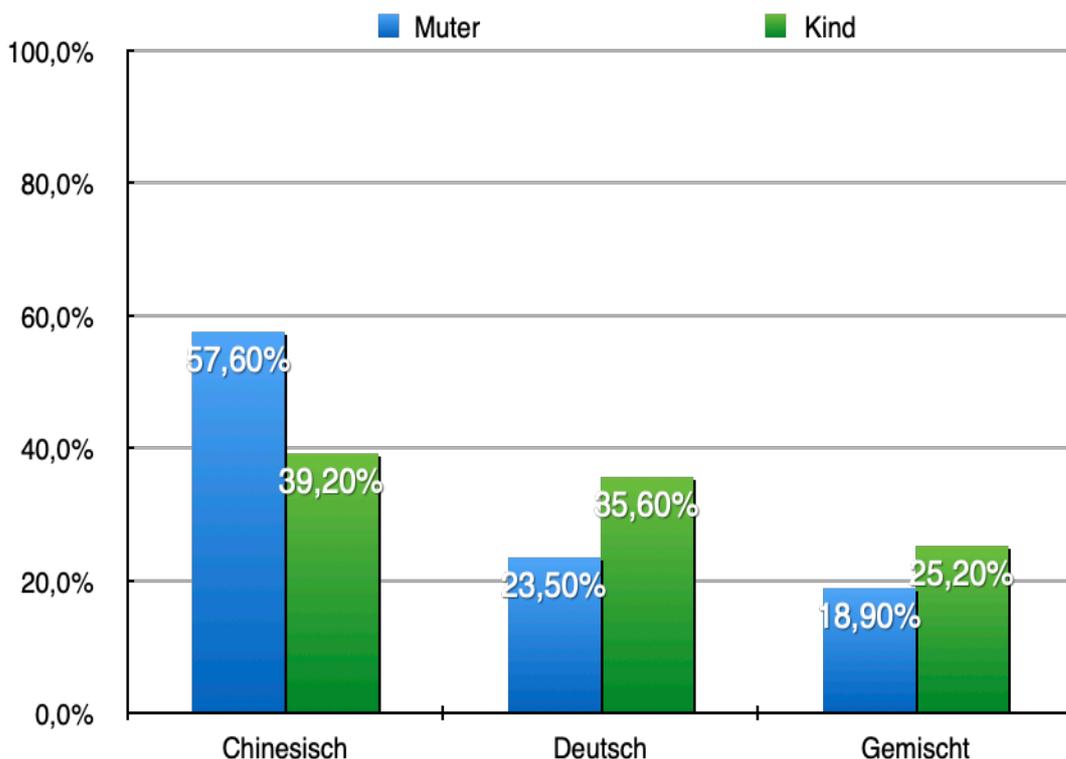


Abbildung 4: Sprachgebrauch in der Familie William

Aus der Abbildung 4 können wir ersehen, dass das Kind William im Vergleich mit den Gruppenergebnissen wenig Chinesisch spricht, nur 39 % der Turns. Er verwendet insgesamt 61 % Deutsch und gemischte Sprache in der Konversation, das sind 22 % mehr als im Chinesischen. Seine gemischten Turns betragen 11 % weniger als die deutschen Turns. Die Mutter gebraucht zur Hälfte Chinesisch, zur Hälfte Deutsch und gemischte Sprache. Der Gebrauch der deutschen Sprache beträgt 24 %, das sind 5 % mehr als gemischte Sprache. Die Verwendung des Chinesischen war in der Familie WIL die geringste unter den vier Haushalten (vgl. Tabelle 10). Umgekehrt war die Verwendung des Deutschen und der gemischten Sprache von den vier Haushalten hier am häufigsten anzutreffen.

4.2.1.1 Der Gebrauch des Chinesischen

Um den genauen Trend des Gebrauchs der Muttersprache in den 17 Aufnahmen zu bestimmen, wurde der Sprachgebrauch des Chinesischen nach 21 Monaten in Diagramm 3

dargestellt. Dabei fanden wir nur in 17 Aufnahmen dieses Zeitraums keinen groben Trend im Gebrauch des Chinesischen. Das scheint nicht mit einigen amerikanischen Studien im Einklang zu stehen. In den meisten anderen Studien über die Sprachen von Einwandererfamilien wird ein allmählicher Rückgang der Muttersprache festgestellt. In der neuseeländischen Migrationsstudie von Yu (2005, 2014) wurde eine allmähliche Verschlechterung der Muttersprache bei Kindern beobachtet, nachdem sie vor 28 Monaten eingewandert waren.

In Abbildung 5 ist aber ersichtlich, dass es nach der Einschulung (von der vierten bis zur siebten Aufnahme) einen kleinen Rückgang beim Chinesischen des Kindes gab.

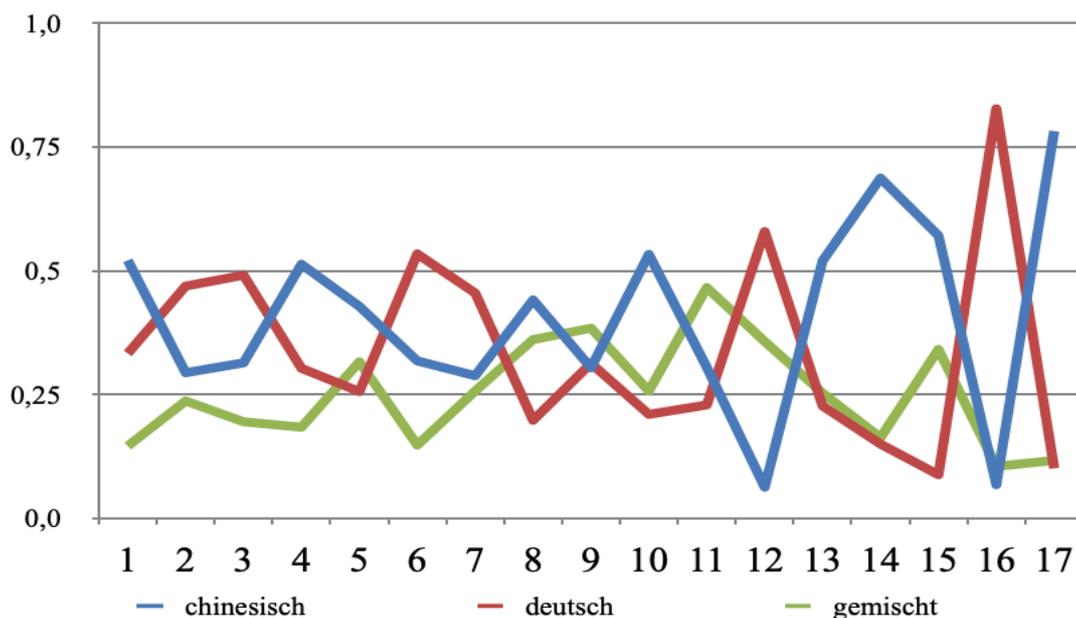


Abbildung 5: Sprachgebrauch vom Kind William

Um weiter zu klären, wovon die Häufigkeit des Chinesischgebrauchs beeinflusst wird, untersuchten wir die Themen der Aufnahmen vom Kind William.

Tabelle 11: Besprochene Themen in der Familie William

Sitzung	Daten	Thema	Sitzung	Daten	Thema
Mehr Chinesisch			Mehr Deutsch		
1	04.2016	sprechen über das Essen in der Kita	2	06.2016	Gemeinsames Lesen eines Bilderbuchs auf Deutsch
4	09.2016	Gemeinsames Lesen eines Bilderbuchs auf Chinesisch	3	07.2016	Gemeinsames Lesen eines Bilderbuchs auf Deutsch und Spielen auf dem Spielplatz
5	10.2016	Sprechen über Schönheit, Aufwachsen und Sterben	6	11.2016	Sprechen über gesunde Ernährung, aus einem deutschen Magazin
8	01.2017	Sprechen über Einkaufen und Nachmittagsbetreuung	7	12.2016	Sprechen über ein deutsches Bilderbuch, Sprechen über Geburtstagsparty und Geburtstagswünsche
10	03.2017	Sprechen über Rückkehr nach China und Freundschaft	12	06.2017	Gemeinsames Lesen einer Einleitung eines Computerspiels
13	07.2017	Rollenspiel Lehrer und Schüler	16	10.2017	Monopoly spielen
14	08.2017	Sprechen über die Vorbereitung für den Urlaub	9	02.2017	Sprechen über eine deutsche Sendung, Haustier und Schwimmen
15	09.2017	Sprechen über Spielzeug und Sterben	11	05.2017	ein deutschsprachiges Computerspiel
17	11.2017	Lesen eines Buchs auf Chinesisch			

*Linke Spalte: Kind spricht mehr Chinesisch Rechte Spalte: Kind spricht weniger Chinesisch

In Tabelle 11 kann man erkennen, dass das Kind meistens Chinesisch spricht, wenn es sich mit der Mutter über allgemeine Themen wie Essen, Kleidung, Spielzeug oder Urlaub und chinesische Bücher unterhält.

Das folgende Beispiel veranschaulicht den Sprachgebrauch in der Familie im Chinesischen.

WIL-10 Sprechen über Rückkehr nach China

T1*DAN: Xiang bu xiang hui zhongguo ya?

Ü: *Willst du zurück nach China?*

T2*WIL: Morgen gezogen, gezogen.

T3*DAN: Umgezogen.

T4*WIL: Ja, Hund Tochter möchten <ich möchte eine kleine Hündin>, darf ich?

T5*DAN: Keyi a.

Ü: *Ja, du darfst.*

T6*WIL: Banjia la?

Ü: *Ziehen <wir> um?*

T7*DAN: Dui ya, bandao zhongguo ya, xuexiao li you hao duo zuoye ya.

Ü: *Ja, wir ziehen nach China um. In der Schule gibt es viele Hausaufgaben.*

T8*WIL: A, na wo de mao zenme <ban>la?

Ü: *Was ist mit meinen Katzen?*

T9*DAN: Shenme, maomi, maomi yiqi bandao zhongguo.

Ü: *Was, die Katzen, die Katzen kommen mit nach China.*

T10*WIL: Mao le, feiji shuo buneng dai mao de.

Ü: *Die Katze, Flugzeug sagt, dass man die Katze nicht mit ins Flugzeug nehmen darf.*

T11*DAN: Shuo buneng dai mao a?

Ü: *Ist das nicht erlaubt?*

T12*WIL: Gan feiji a.

Ü: *Mit dem Flugzeug.*

T13*DAN: Keyi, tamen mai piao, mai liangzhang piao.

Ü: *Sie dürfen, wir kaufen für sie ein Ticket, zwei Tickets.*

T14*WIL: Doudou you HAUSTIER.

Ü: *Doudou hat Haustier.*

T15*DAN: Dui de, doudou yeyou HAUSTIER.

Ü: *Ja, Doudou hat auch ein Haustier.*

T16*WIL: <Zai>nali ya?

Ü: *Wo ist das?*

T17*DAN: Zai zhongguo.

Ü: *In China.*

T18*WIL: <Shi>shenme dongxi a?

Ü: *Was für ein Haustier hat er?*

T19*DAN: Yeshi yizhi mao.

Ü: *Auch eine Katze.*

T20*DAN: zhongguo you haoduo zuoye, ni pa bu pa ya?

Ü: *In China bekommt man viele Hausaufgaben, hast du davor Angst?*

T21*WIL: Shenme?

Ü: *Was?*

T22*DAN: Zhongguo you haoduo zuoye, ni pa ma?

Ü: *In China soll man viele Hausaufgaben machen, hast du Angst?*

T23*WIL: Yonggan.

Ü: *Mutig.*

T24*DAN: Ni yonggan?

Ü: *Bist du mutig?*

T25*WIL: Mama, shuo shenmen, wo laoshi, laoshi women bu tinghua, mama, women <bei> da shou de.

<Mama, jushuo, ruguo women buting laoshi de hua, women hui bei laoshi dashou de.>

Ü: *Mama, ich habe gehört, <wenn> wir nicht auf unsere Lehrer hören, schlagen <sie> uns auf die Hände.*

T26*DAN: Shui shuo hui bu tinghua hui dashou de?

Ü: *Wer hat gesagt, wenn die Kinder nicht auf den Lehrer hören, schlagen sie uns auf die Hände?*

T27*WIL: Zai zhongguo.

Ü: *In China.*

T28*DAN: Zhen de?

Ü: *Wirklich?*

Dieses Gespräch wurde im März 2017 aufgenommen, als William sieben Jahre und acht Monate alt war. In dem Gespräch sprechen Mutter und Kind darüber, wieder nach China zu ziehen. Es wird deutlich, dass der Dialog zwischen Eltern und Kind zwar auf Chinesisch geführt wird, die chinesischen Sätze des Kindes jedoch meist unvollständig sind. Zum Beispiel fehlt in T6 und in T23 das Subjekt sowie in T8, T16 und T18 das Prädikat. Probleme gab es für das Kind auch beim Verstehen der Worte der Mutter. Zum Beispiel stellt die Mutter dem Kind in T11 eine Frage, um zu erfahren, ob es eine Regel ist, dass Katzen nicht mit an Bord genommen werden dürfen. Im T12 antwortet das Kind: „Mit

dem Flugzeug“. Im T26 hat die Mutter nach der Person gefragt („Wer hat gesagt...“), das Kind antwortet jedoch „in China“ <Wo>.

Hinsichtlich des Wortschatzes verwendet William in seinen Gesprächen sehr einfache Wörter wie das Nomen „Dongxi“ <Ding> anstatt „dongwu“ <Tier>, was für einen sieben Jahre und acht Monate alten Jungen recht ungewöhnlich ist.

In T25 verwendet William einen der längsten Sätze im Chinesischen, aber der Satzbau ist nicht korrekt; hier fehlt die Konjunktion „wenn“, die Reihenfolge von Subjekt und Objekt im Satz sowie das Passiv des Verbs sind ebenfalls inkorrekt.

Schauen wir uns ein weiteres Beispiel an:

WIL-17

Die Mutter liest mit dem Kind William zusammen eine Enzyklopädie auf Chinesisch.

T1*DAN: Zhe shenme shu a?

Ü: *Was für ein Buch ist das?*

T2 *WIL: Tanxian shu, dajia dongxi shu.

Ü: *Ein Abenteuerbuch, ein Buch über alles.*

T3*DAN: Zhe shi shao er bai ke. Ni dou gei wo men jiang yi jiang, ni dou kan dao shenme dong xi le hao bu hao?

Ü: *Dies ist eine Kinderenzyklopädie. Könntest du mir erzählen, was du gelesen hast?*

T4*WIL: En, oh, buyao kan zhege, buyao kan zhege.

Ü: *En, oh, ich will das nicht gucken, das auch nicht <Er blättert im Buch weiter>.*

T5*DAN: Za na, zhe shenme dongxi a.

Ü: *Wo <hast du gelesen>?*

T6*WIL: Ni kan, bugan.

Ü: *Guck, ich traue mich nicht <hinzuschauen>.*

T7*DAN: Shenme dongxi a.

Ü: *Was ist das?*

T8*WIL: Shayu.

Ü: *Hai.*

T9*DAN: Shayu you shenme bugan kan de, lai wo kan yixia, wa, ta de zui zenme zheme da a.

Ü: *Wovor hast du Angst? Ich werde mal schauen. Oh, es hat ein großes Maul.*

T10*WIL: Ta zenme zhaoxiang de?

Ü: *Wie fotografiert der*

*DAN: WAS HAT PAULO GEMACHT?

T11*DAN: Zheshi yige jiqiren, ta zai shuidixia zhaoxiang de.

Ü: *Das ist ein Roboter. Er kann unter Wasser fotografieren.*

T12*WIL: Na ta chi bingkuai gan shenme?

Ü: *Wieso frisst er dann Eis?*

T13*DAN: Yinwei ta de zuiba hen da a, na bingkuai jiu jindao ta de zuili

le. Na jiqi ren keyi zhuizong, ni zhidao zhuizong deyu shi shenme ci ma?

Ü: *Weil der ein großes Maul hat, geht das Eis hinein. Dieser Roboter kann Spuren nachverfolgen. Weißt du, wie man „Zhuizong“ <nachverfolgen> auf Deutsch sagt?*

T14*WIL: Na ta bu chi ren de ma?

Ü: *Frisst er nicht Menschen?*

T15*DAN: Shui bu chi ren a?

Ü: *Wer frisst nicht Menschen?*

T16*WIL: Ta hao yuan.

Ü: *Er ist weit weg.*

T17*DAN: Da shayu, suoyi shuo yong jiqiren, ruguo youren kaojin ta de

hua, jiu bijiao weixian.

Ü: *Der große Hai, deswegen verwendet man den Roboter. Es ist gefährlich, wenn Menschen in seine Nähe kommen.*

T18*WIL: Huibuhui chi ren ne?

Ü: *Frisst der Menschen?*

T19*DAN: Dashayu huibuhui chiren, dashayu shi zai haili de, haili

shi meiyou ren de.

Ü: *Frisst der Hai Menschen? Der Hai bleibt im Meer, es gibt keine Menschen im Meer.*

T20*WIL: Na shibushi hao yuan.

Ü: *<Weil es> zu weit ist?*

T21*DAN: Dui a, dashayu shenghuo zai haili, hen shen hen shen de difang.

Ü: *Der Hai lebt im Meer, ganz tief im Meer.*

T22*WIL: Xie le. Zhege chuan gan shenme?

Ü: *<Hier ist es> aufgeschrieben. Was macht dieses Schiff?*

T23*DAN: Zhe shi banama yun he le, ni kan mei nian dou you hen duo chuan jing
guo banama yun he, cong daxi yang jin ru tai pingyang.

Ü: *Dies ist der Panamakanal, in den jedes Jahr viele Schiffe einfahren. Vom Atlantischen Ozean ffahren sie in den Pazifischen Ozean.*

Die Sitzung 17 wurde 11.2017 aufgenommen, das war acht Monate nach der Sitzung 10. In der Aufnahme lesen das Kind und die Mutter gemeinsam eine Kinderenzyklopädie auf Chinesisch. Wie in Sitzung 10 verwendet das Kind wieder sehr kurze Sätze, so etwa in T6 und T16. Die MLU-Werte der Sätze liegen zwischen 1 und 7. Der Wortschatz ist weiterhin sehr einfach. Zum Beispiel produziert er Sätze mit einfachen Verben, wie „gan“ <machen> und „chi“ <essen> sowie Nomen wie „shenme“ <Was>. In T2 konnte das Kind zum Beispiel das Wort „Enzyklopädie“ noch nicht aussprechen, stattdessen sagte er „dajia dongxi“ <Alle Etwas>. Ein solches Vokabular entspricht nach Zhang & Zhou (2020) eindeutig nicht seinem Alter.

4.2.1.2 Gemischte Sprache und Deutsch

Die Verwendung von gemischter Sprache des Kindes William wird in Diagramm 4 dargestellt. Daraus ist klar zu ersehen, dass Kind William wesentlich mehr gemischte Sprache als seine Mutter verwendet. Es gibt nur vier von 17 Aufnahmen, in denen die Mutter etwas mehr gemischte Sprache als das Kind sprach.

Was die Form der Mischsprache in der Familie betrifft, so verwenden Mutter und Kind Intra-Äußerungsmischungen sowie Inter-Äußerungsmischungen. In Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens der zwei Formen verwenden sie etwas häufiger Inter-Äußerungsmischungen.

Bsp. WIL-2

26 Mutter: Zai beiji de PROFESSOR tamen zai gan shenme ya?

Ü: *Was machen die Professoren in der Arktis?*

28. Kind: Zhao SCHNEEMONSTER.

Ü: *Sie suchen Schneemonster.*

In diesem Beispiel fügt die Mutter das Wort „Professor“ in einen chinesischen Satz ein. Das Kind verwendet in seiner Antwort ebenfalls das deutsche Wort für Schneemonster anstatt des chinesischen.

Bsp. WIL-13

26 Mutter: Ni shuo la, ni shi laoshi, ranhou, WAS SOLL ICH MACHEN?

Ü: Du hast gesagt, dass du Lehrer bist, und dann, was soll ich machen?

28 Kind: Wo bushi laoshi, wo shi weilian laoshi.

Ü: Ich bin kein Lehrer, ich bin Lehrer William.

WIL-5

Kind: ICH WILL AUCH huazhuang, ICH BIN AUCH DUNKEL, mama, shi taiyang nong de.

Ü: Ich will mich auch schminken, ich bin auch braun, Mama, es kommt von der Sonne.

In beiden obigen Beispielen haben Mutter und Kind jeweils deutsche Sätze („Was soll ich machen“, „Ich bin auch dunkel“ oder deutsche Subjekt-Prädikat-Phrasen „Ich will auch“) in einen überwiegend chinesischen Turn eingestreut.

Eine Besonderheit beim Kind William war, dass es in gemischten Turns mit überwiegend deutschen Sätzen chinesische Wörter eingefügt hat. Wie unteres Beispiel zeigt, fügte Kind William das Verb „zuomeng“ (träumen) in den deutschen Satz.

WIL-3

33 Kind: DER HAT SICH VERKLEIDET, ER HAT GUT zuomeng a.

Die gemischte Sprache von Kind William nimmt mit der Zeit langsam ab, das zeigt sich in der Abbildung 6.

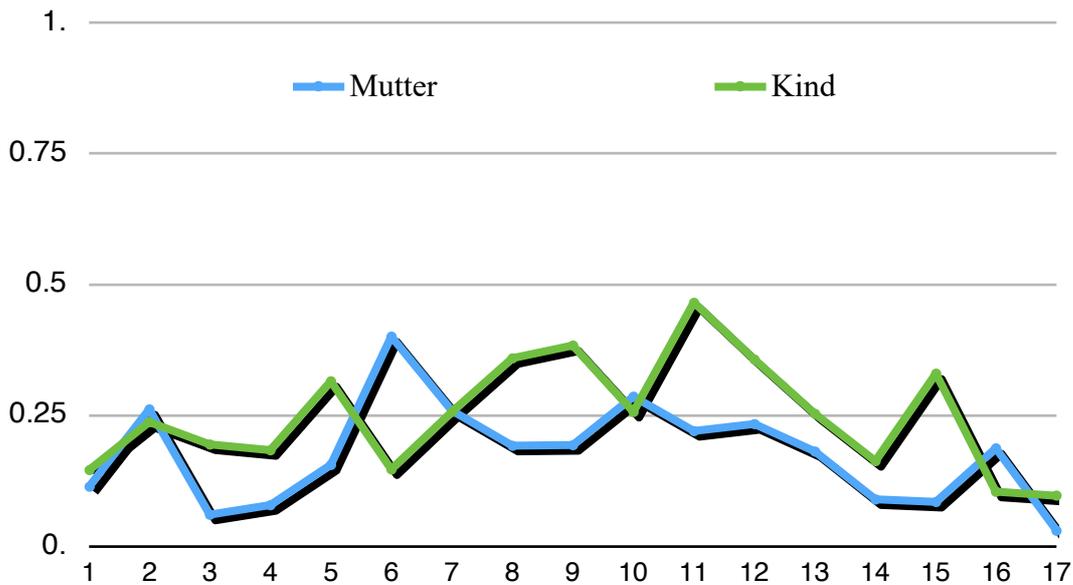


Abbildung 6: Gemischte Sprache in der Konversation der Familie William

Wenn der Anteil der deutschen und gemischten Sprache des Kindes verglichen wird, so sieht man, dass Kind William mehr deutsche Turns verwendet als in der gemischten Sprache. In der Abbildung 7 ist deutlich zu erkennen, dass die Anzahl deutscher Turns eine steigende Tendenz aufweist, während die Anzahl gemischtsprachiger Turns eine fallende Tendenz zeigen.

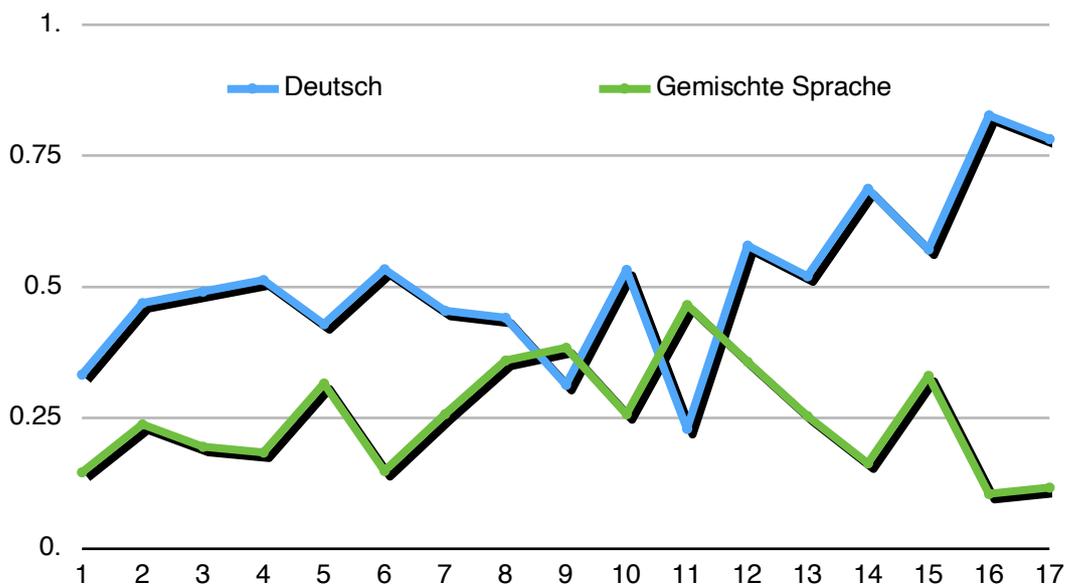


Abbildung 7: Deutsch und gemischte Sprache vom Kind William

Diese Tendenz spiegelt sich auch im Mutter-Kind-Dialog wider, wie wir an den folgenden Beispielen sehen können.

Bsp.: WIL-M11

*DAN: Wei shenme meiyou wancheng jiating zuoye ne?

Ü: *Warum hast du deine Hausaufgabe nicht gemacht?*

*WIL: Wo yiqian Yiqian wangji le.

Ü: *Das habe ich vorher vergessen.*

*DAN: Laoshi hui shuo shenme ya?

Ü: Was wird die Lehrerin dazu sagen?

*WIL: Yiqian EINMAL, ABER, ta shuo, meici NICHT MACHT, DANN BIN ICH SAUER.

Ü: Ich habe vorher nur einmal (nicht gemacht), aber, sie sagte, jedes Mal nicht gemacht, dann bin ich sauer.

*DAN: Uh, huh <bestätigender Ton, bedeutet ‚ja‘>.

*WIL: DAS WEISS ICH, A!

*WIL: VERPASST IMMER WAS, ICH MUSS, ES IST BLÖDE, ICH MACHE EINMAL.

*DAN: DU HAST DEINE JACKE VERGESSEN, VERLOREN, DEIN MÄPPCHEN VERGESSEN, WARUM DENN?

*WIL: MEIN MÄPPCHEN IST DA.

*DAN: UND DEINE JACKE, DEINE SCHWARZE JACKE.

*WIL: WAR GRADE (auf der) BANK HABE ICH VERGESSEN.

In diesem Abschnitt des Dialogs beginnt die Mutter das Gespräch auf Chinesisch und das Kind antwortet auf Chinesisch. Als die Mutter jedoch zu einer zweiten Runde von Folgefragen übergeht, beginnt das Kind, eine Mischung aus Chinesisch und Deutsch zu verwenden. Wenn die Mutter angesichts der gemischten Sprache des Kindes nichts unternimmt und die Move On-Strategie anwendet, verwendet das Kind in der nächsten Runde ausschließlich deutsche Wörter. Auch die Mutter gab nach der deutschen Runde des Kindes das Chinesische auf und begann, auf Deutsch zu antworten. Das Mutter-Kind-Gespräch wird dann vollständig auf Deutsch weitergeführt. Die gemischte Sprache des Kindes scheint nur ein Übergang zu einem Sprachwechsel zu sein.

4.2.1.3 Elterliche Diskursstrategien

Insgesamt 854 PDS-Turns wurden bei der Familie WIL aufgezeichnet. Die Häufigkeit der PDS zeigt Abbildung 8. Die Mutter verwendet alle 7 PDS in der Konversation mit ihrem Kind. Die am häufigsten benutzte PDS ist das Code-Switching, es beträgt 44 % von allen PDS. Die Move On-Strategie ist die zweitbeliebteste Strategie der Mutter, sie beträgt 29 % der Gesamtanzahl. Die Translation-Request-Strategie und Minimal-Grasp-Strategie wurden nur in 2 % der Fälle und damit am wenigsten benutzt. Die Adult-Repetition-Strategie ist die am dritthäufigsten angewendete PDS.

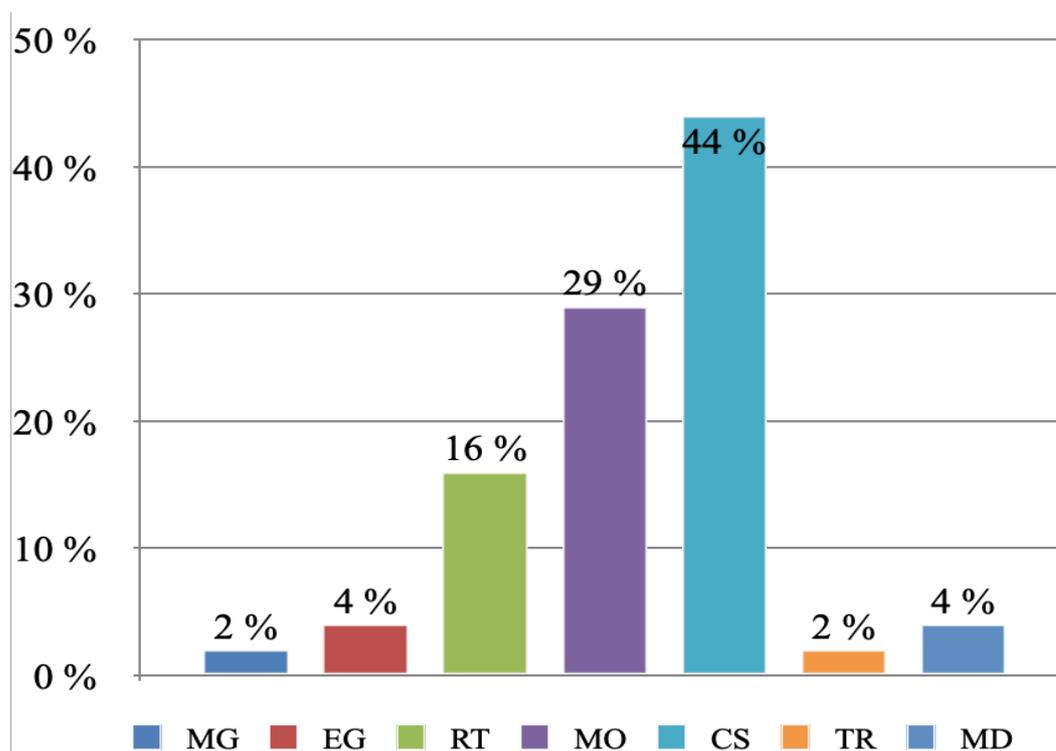


Abbildung 8: Elterliche Diskursstrategie in der Familie William

#WIL-1

*DAN: Mama wen ni zui xihuan chi shenme dongxi, nage dongxi zui haochi.

Ü: *Ich frage dich, was ist dein Lieblingsessen, was schmeckt dir am besten?*

*WIL: FLEISCH, NUDELN, SALAT.

*DAN: Na ni yong zhongwen ba ta shuo yixia, zui xihuan chi shenme.

Ü: *Sage mal auf Chinesisch, was ist dein Lieblingsessen?*

%cod: \$LAN: MDS: TR

*WIL: Mianbao, cai, SALAT.

Ü: *Brot, Salat.*

*DAN: Cai, haiyou shenme?

Ü: *Salat, und noch?*

*WIL: Rou.

Ü: *Fleisch.*

*DAN: Dui le.

*WIL: KETCHUP.

*DAN: Haiyou xihong shi jiang.

Ü: *Und noch Ketchup.*

%cod: \$LAN:MDS: RT

*WIL: 0.

In diesem Gespräch können wir sehen, dass die Mutter die Translation-Request-Strategie anwendet, aber der chinesische Wortschatz des Kindes ist eindeutig unterbesetzt, wenn es antwortet. Er bezeichnet Nudeln als Brot und die Mutter korrigiert es nicht. Als das Kind die Frage auf Deutsch ein zweites Mal wiederholte, wandte die Mutter die Wiederholen-Strategie an, d.h., sie wiederholte das deutsche Wort, welches das Kind gesagt hatte, auf Chinesisch. Darauf reagierte es aber nicht.

WIL-1

DAN: Nini pingchang dou chi shenme dong xi a?

Ü: *Was isst NINI <Katze >jeden Tag?*

*WIL: FLEISCH.

*DAN: Hehe, ta chi ta de maoliang.

Ü: *(lacht) Sie isst Katzenfutter.*

%cod: \$LAN:MDS: MO

*WIL: Miaoliang, FLEISCH.

Ü: *Katzenfutter, Fleisch*

%cod: \$LAN:KAS: INM

*DAN: Dui a, miaoliang ye shi you rou zuo cheng de.

Ü: *Ja, genau, Katzenfutter wird aus Fleisch hergestellt.*

%cod: \$LAN:MDS: MD

*WIL: 0.

In diesem Gespräch stellte die Mutter im ersten Turn Fragen auf Chinesisch und das Kind antwortete auf Deutsch. Die Mutter akzeptierte die Sprachwahl und setzte das Gespräch

im dritten Turn auf Chinesisch fort, sie wendete die Strategie „Move On“ an. Das Kind wechselte im vierten Turn zu einer gemischten Sprache und die Mutter korrigierte schließlich im nächsten Turn ihre Worte mit der Strategie „Modelling“, worauf das Kind nicht reagierte.

WIL-9

*WIL: WEIL SIE KANN VIEL LEBEN, VIELE.

*DAN: Shi tamen keyi huo hen chang shijian ma?

%cod: \$LAN:MDS: EG

Ü: *<Meinst du>, sie können lange leben?*

*WIL: JA.

In diesem Clip interpretiert die Mutter den von dem Kind gesprochenen deutschen Satz auf Chinesisch und fragt das Kind, ob sie richtig verstanden hat. Das Kind antwortet mit dem deutschen Wort ‚ja‘.

WIL- 07

*WIL: WEIL MEMERY mama, fangzai TISCH limian, mama, VERGESSEN.

Ü: *Weil Memory in der Schublade ist, Mama, <ich habe es > vergessen.*

*DAN: O, ni ba MEMERY fangdao shenme li de?

%cod: \$LAN:MDS: MG

Ü: *Wo hast du das Spiel Memory hingelegt?*

*WIL: TISCH.

%cod: \$LAN:KAS: IND

*DAN: Fang zai nali de?

%cod: \$LAN:MDS: MG

Ü: *Wo?*

*WIL: TISCH, wangji limian fang de dongxi a.

Ü: *Tisch, ich habe es in der Schublade vergessen.*

In diesem Gespräch fügt das Kind das deutsche Wort „Tisch“ in den Satz ein. Die Mutter hofft, das Kind mit der Minimal Grasp-Strategie dazu zu bringen, das chinesische Wort „zhuozi“ zu sagen, was letztlich nicht gelingt. Das Kind betonte immer wieder, dass die Dinge auf dem Tisch seien. Es verstand entweder nicht, dass die Mutter die Absicht hatte,

ihn nach der chinesischen Bedeutung des verwechselten deutschen Wortes zu fragen, oder aber es verstand die Absicht der Mutter, wusste jedoch das entsprechende Wort für Tisch („zhuozi“) nicht.

WIL-14

*DAN: Mama zai nali hai gei ni maile shenme dongxi ya?

Ü: *Was hat Mama dort für dich gekauft?*

*WIL: Schal.

*DAN: Ja, Genau.

%cod: \$LAN:MDS: CS

*WIL: Kuscheliger Schal.

%cod: \$LAN:KAS: IND

In diesem Gespräch stellt die Mutter ihrem Sohn eine Frage auf Chinesisch, auf die das Kind kurz in deutscher Sprache antwortet, woraufhin die Mutter sofort ins Deutsche wechselt. In dem darauffolgenden dritten Turn ergänzt der Sohn seine Antwort auf Deutsch.

4.2.1.4 Reaktion auf elterliche PDS von Kind William

Die Abbildung 9 zeigt uns die Reaktion von Kind William auf elterliche PDS. Basierend auf der Häufigkeit, mit der die Muttersprache des Kindes dem Gebrauch von PDS der Mutter folgt, war die Modelling-Strategie die erfolgreichste in der Familie William.

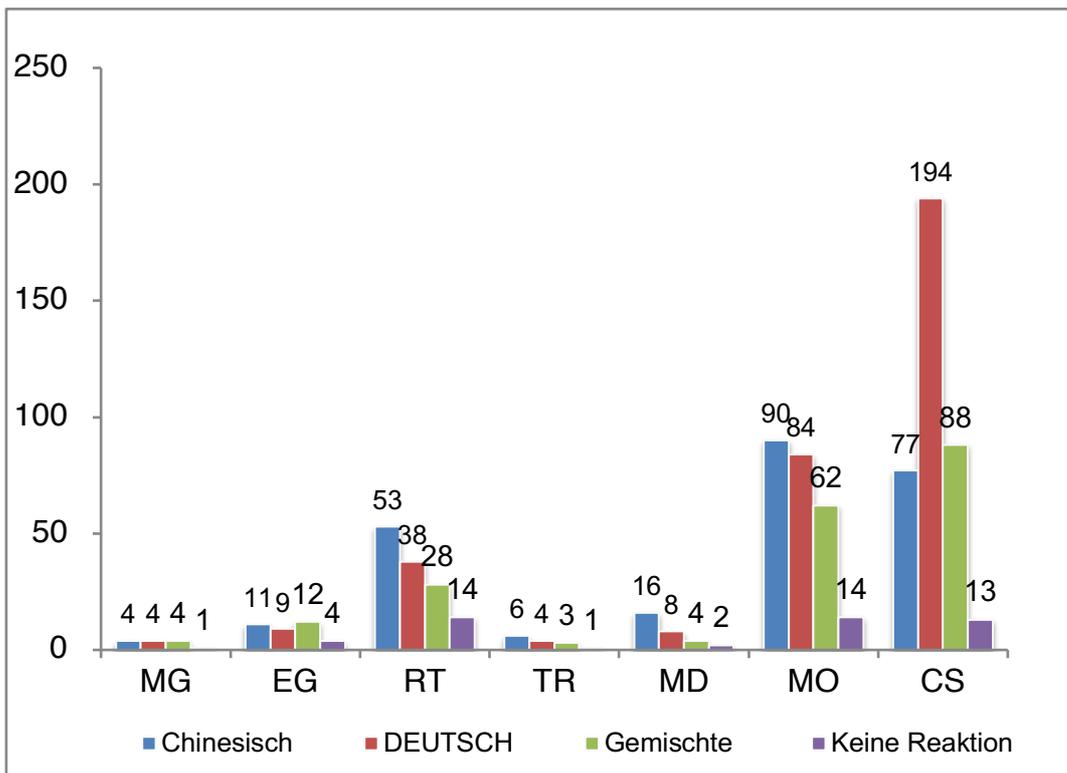


Abbildung 9: Reaktionen auf PDS vom Kind William

Die Erfolgsquote (Abb.10), Kinder dazu zu bringen, Chinesisch zu sprechen, beträgt 54,8 %. Die Translation-Request-Strategie liegt auf dem zweiten Platz, ihre Erfolgsquote beträgt 42,9 %. In Verbindung mit dem Diagramm 7 können wir sehen, dass diese beiden effektiven Strategien (Modelling und Translation), um Kinder zum Sprechen ihrer Muttersprache anzuregen, nicht mehrfach verwendet wurden. Die Modelling-Strategie macht nur 4 % der verwendeten Strategien aus, die TR-Strategie hat einen Anteil von nur 2 %. Die am häufigsten verwendete Strategie (44 %) ist die Code-Switching-Strategie, allerdings mit einer sehr geringen Erfolgsquote (vgl. Abb.10) von 20,6 %.

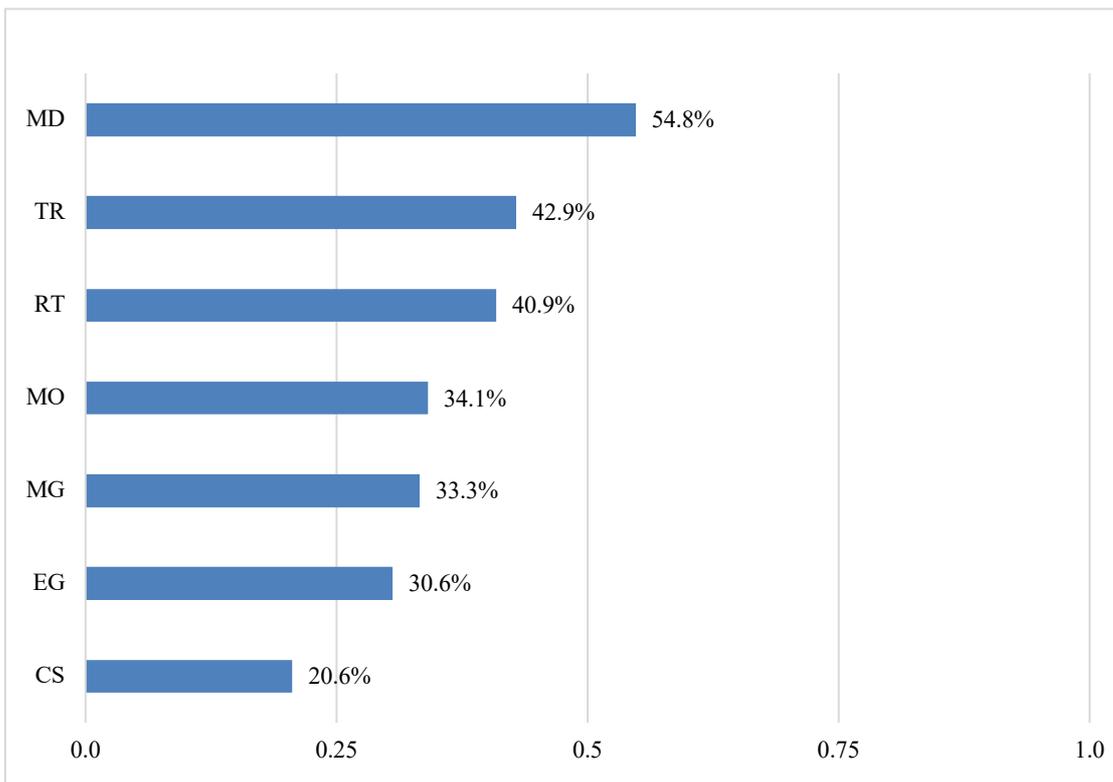


Abbildung 10: Erfolgsquote des Chinesischen in Bezug auf elterliche Diskursstrategien

Wie aus der Abbildung 10 hervorgeht, antwortete das Kind William auf die elterliche Strategie in dem nachfolgenden Turn sehr oft auf Deutsch. Im Vergleich zu den anderen Strategien reagierte das Kind auf die Code-Switching-Strategie meistens auf Deutsch. Bei allen anderen Strategien antwortete es am häufigsten auf Chinesisch, an zweiter Stelle folgte Deutsch und dann gemischte Sprache.

Besonders bemerkenswert ist, wie aus der Datenanalyse auch zu ersehen ist, dass es Zeiten gibt, in denen das Kind nicht-diskursiv auf die Strategien reagiert. Der Anteil ist in der folgenden Tabelle 12: Keine Reaktion auf elterliche Strategien bei William“ dargestellt.

Tabelle 12: Keine Reaktion auf elterliche Strategien bei William

PDS	MG	EG	RT	MO	CS	TR	MD
Keine Antwort	1	4	14	14	13	1	2
Prozent	8,3 %	11,1 %	10,5 %	5,6 %	3,5 %	7,1 %	6,7 %

Davon ausgehend wird angenommen, dass die Anwendung einer Strategie auch mit dem Feedback des Kindes zusammenhängt. Wenn die Mutter nach Anwendung der Strategie keine Antwort vom Kind erhält, wird die Strategie mit der Zeit seltener angewendet. Ruft eine Strategie eine Reaktion des Kindes hervor, wird die Mutter zukünftig eher diese Strategie anwenden. In Williams Familie wurde häufiger die Code-Switching-Strategie verwendet, weil das Kind nur in 3,5 % der Fälle, in denen diese Strategie angewandt wurde, nicht geantwortet hat.

4.2.2 Familie Dun

Kind Dun ist eines der zwei Mädchen in dieser Studie. Sie war 5;9 bis 8;0 Jahre alt zum Zeitpunkt der Aufzeichnung. Vor den Audioaufnahmen hatte sie nur 9 Monate intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache. In dieser Familie wurden etwa 6,5 Stunden Audio-material mit insgesamt 5133 Turns aufgenommen. In den aufgenommenen Dialogen sind die Turns der Mutter und des Kindes im Wesentlichen gleich häufig. Abbildung 11 zeigt den Sprachgebrauch in dieser Familie.

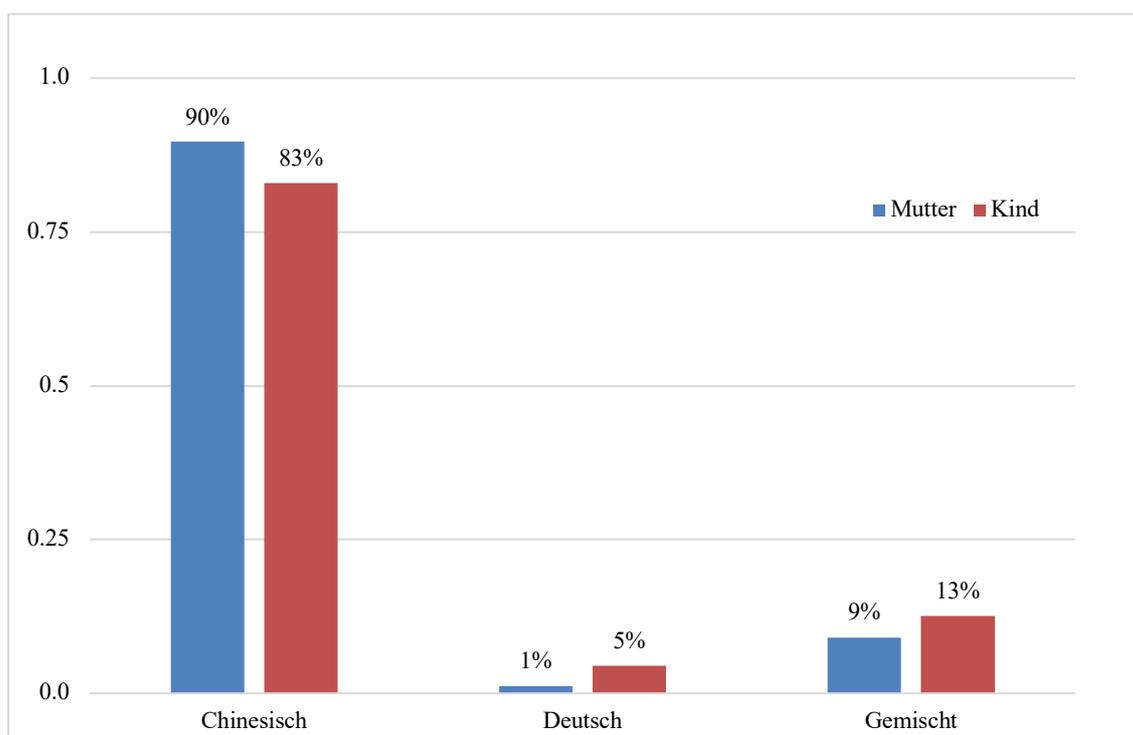


Abbildung 11: Sprachgebrauch in der Familie Dun

Die Familie unterscheidet sich von der vorherigen Familie WIL dadurch, dass ihre Familiensprache hauptsächlich Chinesisch ist. Das Kind Dun spricht 83 % Chinesisch in der

Konversation mit ihrer Mutter. Deutsch verwendet sie lediglich zu 5 %. Gemischte Sprache wird mit 13 % häufiger verwendet als Deutsch. Ihr Deutschgebrauch ist relativ selten im Vergleich mit anderen Proband*innen. Die Mutter spricht fast nie Deutsch, ihr Anteil beträgt nur 1 %. Stattdessen spricht sie 90 % Chinesisch mit dem Kind Dun, es ist die zweithöchste Frequenz des Chinesischen einer der vier Mütter. Gemischte Sprache wird von der Mutter ebenfalls nicht häufig genutzt, der Anteil liegt nur bei 9 %.

4.2.2.1 Verwendung des Chinesischen

Das Kind Dun kam erst mit 5;2 Jahren nach Deutschland; sie war das letzte der vier Kinder, das mit der deutschen Sprache in Berührung kam. Wie Diagramm 10 zeigt, sprechen sie und ihre Mutter vorwiegend Chinesisch zu Hause. Die Aufzeichnungen von 5;11 bis 8;0 zeigen, dass sie nach 9 Monaten intensivem Kontakt mit der deutschen Sprache mit ihrer Mutter zu Hause trotzdem hauptsächlich Chinesisch sprach. Die Kurve der Verwendung des Chinesischen dieses Kindes in der Abbildung 12 ist viele Male gesunken, aber immer wieder gestiegen, sodass es nicht möglich ist, eine allgemeine Richtung zu erkennen. Auf der Abbildung sind zwei Aufnahmen (Nr. 03 und Nr. 08) zu erkennen, in denen das Kind Dun etwas weniger Chinesisch verwendet, der Anteil beträgt hier nur 66,2 % und 63,4 %. In den chinesischen Turns der Mutter gab es einige Schwankungen im frühen Teil der Aufnahmen, die sich in der Mitte stabilisierten, bevor sie im späteren Teil beim Spielen nach unten tendierten. Um herauszufinden, ob ihre Sprachwahl mit dem Thema des Gesprächs korreliert, sind in der folgenden Tabelle die Themen der 20 Aufnahmen dieser Familie aufgeführt.

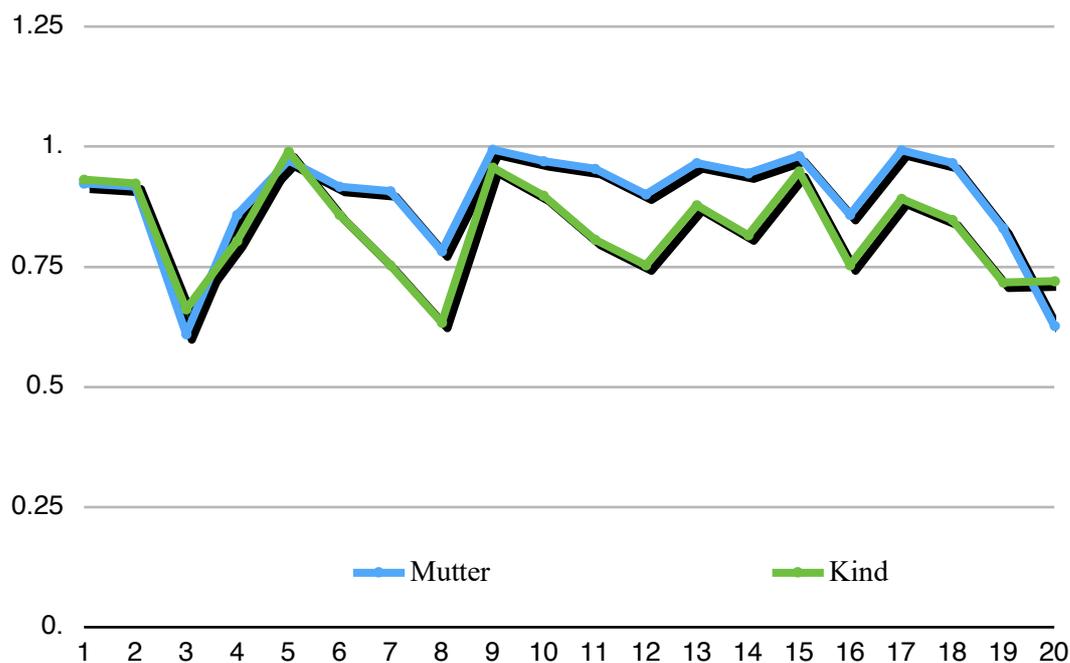


Abbildung 12: Chinesischgebrauch in der Familie Dun

In Tabelle 13 werden die Gesprächsthemen der Familie Dun dargestellt. Daraus können wir entnehmen, dass die Themen der Aufnahmen meist mit schulischen Aktivitäten zusammenhängen. Der Gebrauch des Chinesischen scheint nicht ersichtlich mit dem Thema des Gespräches zu korrelieren. Die Häufigkeit der Verwendung des Chinesischen durch die Mutter nahm sogar schneller ab als die des Kindes.

Tabelle 13: Besprochene Themen der Familie DUN

	Datum	Themen	Nr.	Datum	Themen
1	05.2016	Lesen eines Bilderbuchs auf Deutsch	3	09.2016	Besprechung der Schularbeit
2	07.2016	Lesen eines Bilderbuchs auf Deutsch	8	05.2017	Essen und Spielen im Hort und Hausaufgaben
4	10.2016	Mathearbeit und Malen	12	09.2017	Mathearbeit und Buchmesse
5	11.2016	Aktivitäten im Hort	14	11.2017	Spiele in der Schule
6.	02.2017	Mitschüler*innen in der Klasse	16	01.2018	gute Leistung in der Schule und Jäger-Schieß-Spiel
7.	04.2017	Der Wandertag	19	04.2018	Ostereier und Eier-Projekt

	Datum	Themen	Nr.	Datum	Themen
9	06.2017	Rollenspiel Tier- krankenhaus	20.	05.2018	Deutschtest in der Schule
10	07.2017	Eindruck nach dem Anschauen eines Cartoons			
11	08.2017	Aktivitäten in der Schule			
13	10.2017	Erzählen des Traums und Spiele in der Schule			
15	12.2017	Schwätzchen			
17	02.2018	Frage-Antwort- Spiel, Traum erzäh- len			
18	03.2018	Ostern und Schwim- men			

*Linke Spalte: Kind spricht mehr Chinesisch Rechte Spalte: Kind spricht weniger Chinesisch

DUN-12

T432*DUN: Wo yiwei shige nan de, wo hai meiyou kandao, wo hai meiyou

qu de shihou, jue de shi na nande zuozai yige dianzi shang, ranhou xiao pengyou
zhe yiquan ye zuozai dianzi shang.

*Ü: Ich dachte, es sei ein Mann, noch bevor ich ihn sah, noch bevor ich dorthin
ging. Ich dachte, es sei der Mann, der auf einem Kissen sitzt, und dann die Kin-
der im Kreis, die ebenfalls auf dem Kissen sitzen.*

T435*DUN: Wo jue de zheyangzi genghao, anjing de meiyou chuang, waimian
ye meiyou ren chao.

*Ü: Ich denke, es ist besser so, ruhig, ohne Fenster und ohne jemanden, der
draußen Lärm macht.*

Dun-18

T63*DUN: Wo hen kaixin. Deng wo baba lai de shihou, yiding yao dai wo qu
youyong, wo yao gei nimen kan wo youyong you duo lihái.

*Ü: Ich bin so glücklich. Wenn mein Papa kommt, muss er mich zum Schwimmen
mitnehmen und ich werde euch zeigen, wie gut ich schwimmen kann.*

Aus den obigen Beispielen können wir ersehen, dass dieses Kind ein reiches chinesisches
Vokabular beherrscht und in der Lage ist, seine Gedanken korrekt auszudrücken und sie

anderen verständlich zu machen. Auch die Verwendung komplexer Nebensätze ist sehr sicher.

4.2.2.2 Gemischte Sprache und Deutsch

Im Allgemeinen verwendet die Familie Dun sehr wenig Deutsch und gemischte Sprache. Dabei wird die gemischte Sprache etwas häufiger verwendet als Deutsch (vgl. Abbildung 13).

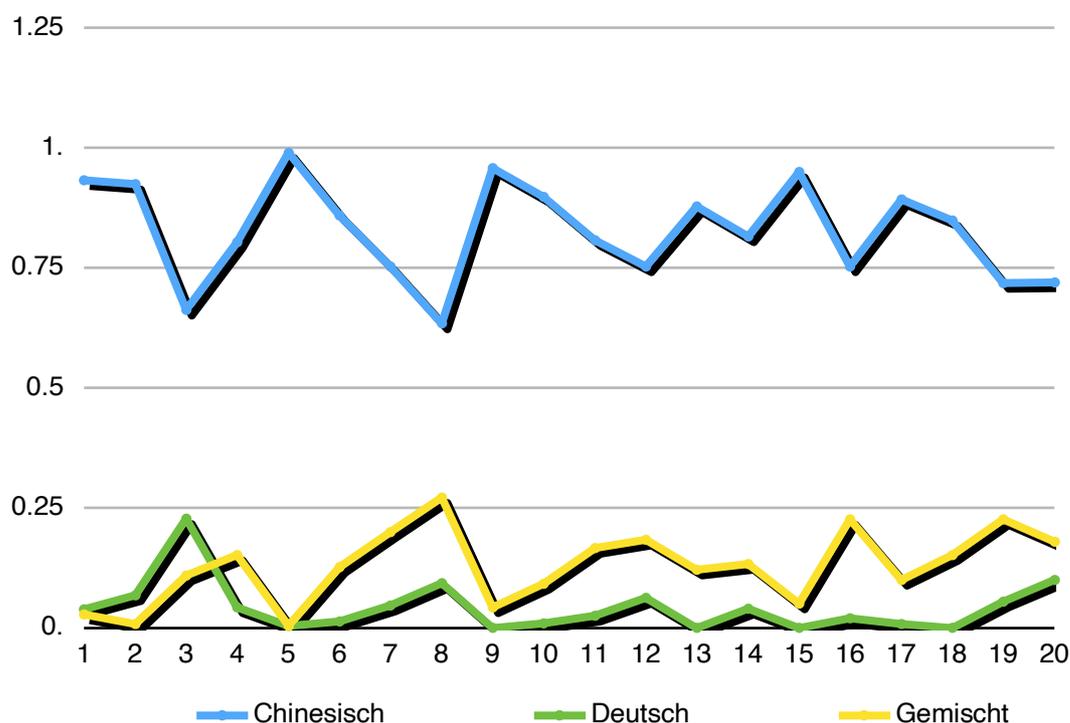


Abbildung 13 Sprachgebrauch in der Konversation vom Kind Dun

Beim Eintritt in die Grundschule (ab der fünften Sitzung) benutzt das Kind Dun die gemischte Sprache etwas häufiger als seine Mutter, im Gegensatz zum vorherigen Zeitraum, in dem die Mutter sie häufiger gebraucht hat als das Kind (vgl. Abbildung 14). Aus diesen zwanzig Aufnahmen ist kein klarer Trend der gemischten Sprachverwendung erkennbar.

Bei der Mutter scheint es einen kleinen Trend hin zur gemischten Sprache in

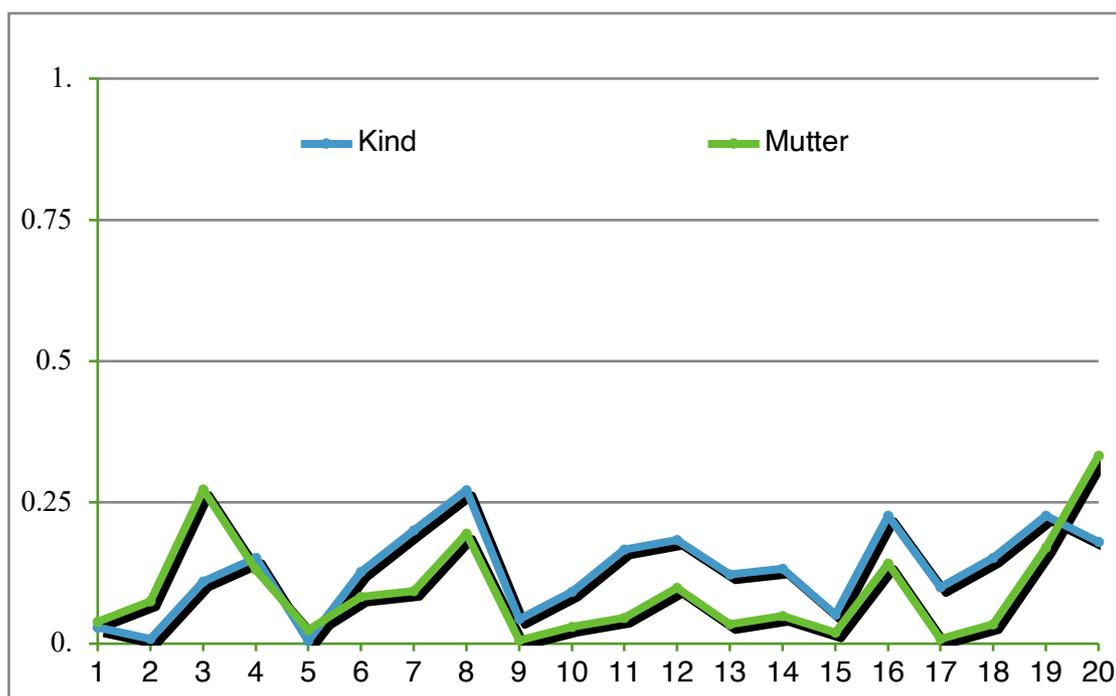


Abbildung 14: Gemischte Sprache in der Familie Dun

den späteren Sitzungen zu geben. Diese Familie mischte mehr als die anderen Familien die beiden Sprachen, indem sie verschiedene deutsche Wörter in chinesische Sätze einfügte, besonders im frühen Teil der Studie. Die Mutter spricht in den gemischten Turns fast nur Chinesisch mit einigen deutschen Wörtern im Satz (Intra-Äußerungsmischung).

Bsp.: Dun-6

70 MUTTER: Na zhege jiao QUATSCH MACHEN a?

Ü: Nennt man „Quatsch machen“?

71 KIND: Ye jiao QUATSCH MACHEN.

Ü: Das wird auch „Quatsch machen“ genannt.

Dun-12

KIND: Jiushi jiang yige ZAUBERHAUS de gushi.

Ü: Es ist eine Geschichte über ein Zauberhaus.

Mutter: Liangge xiao pengyou zhuzai nage ZAUBERHAUS limian de gushi ma?

Ü: Ist es eine Geschichte über zwei Kinder, die im Zauberhaus leben?

Das Kind Dun verwendet in den gemischten Turns meistens Chinesisch mit eingestreuten deutschen Wörtern (Intra-Äußerungsmischung), wie im obigen Beispiel gezeigt wird. Aber es gibt auch Turns, in denen Chinesisch mit eingestreuten deutschen Sätzen verwendet wird (Inter-Äußerungsmischung). In den letzten Monaten der Studie kommen Inter-Äußerungsmischungen häufiger vor als in den ersten Monaten.

Dun M-12

507 Kind: Ranhou laoshi shuo, „OH, DIE ZEIT IST VORBEI, WIR MÜSSEN GEHEN“, laoshi shuede.

Ü: Dann sagte die Lehrerin, oh, die Zeit ist vorbei, wir müssen gehen, das hat die Lehrerin gesagt.

4.2.2.3 Elterliche Diskursstrategien

In der Konversation der Familie Dun wurden insgesamt 326 PDS aufgezeichnet. In den Turns der Mutter wurden alle sieben PDS gefunden. Die Häufigkeit der PDS zeigt Abbildung 15. Am häufigsten von den PDS wurde die Move On-Strategie in der Familie Dun benutzt, die fast die Hälfte der verwendeten Strategien ausmacht. Das Code-Switching ist mit einem Anteil von 23 % am zweithäufigsten.

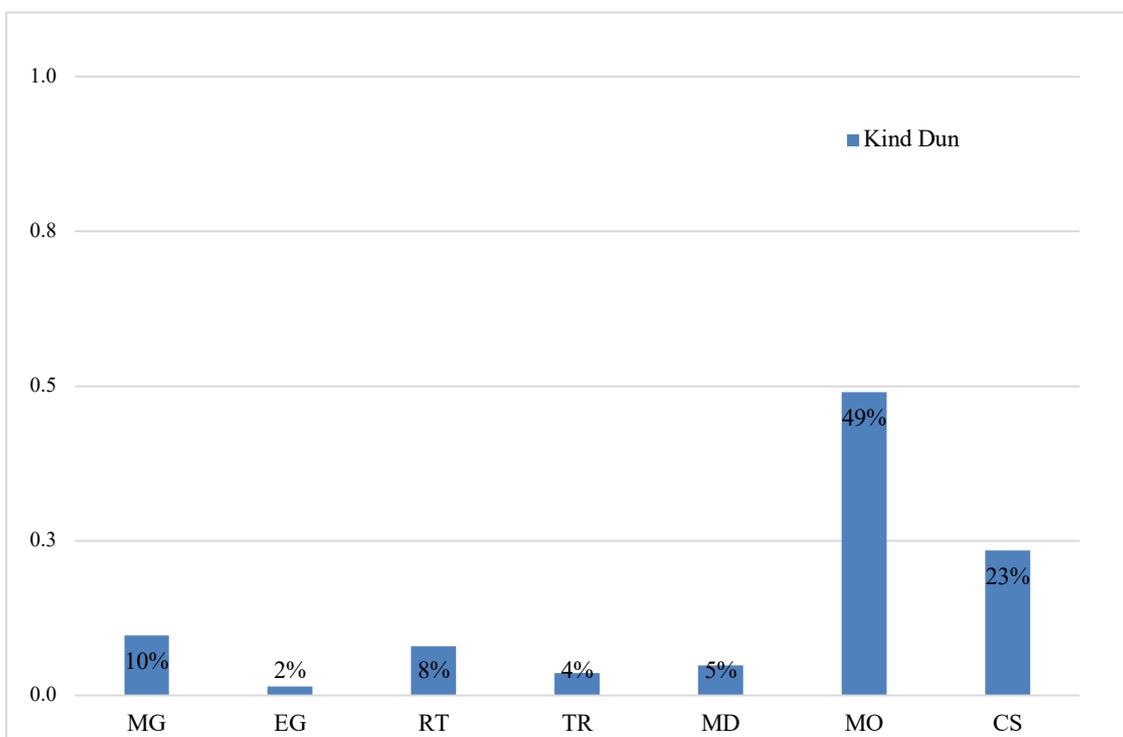


Abbildung 15: Elterliche Diskursstrategie in der Familie Dun

Die EG-Strategie sowie die anderen zwei monolingualen Strategien wurden weit weniger benutzt, ihre Anteile liegen jeweils unter 10 %. Schauen wir uns ein paar Beispiele an:

Dun-03

*DUN:FÜNF STÜBCHEN.

*GFR: Duiya, shenme jiao FÜNF STÜBCHEN?

%cod: \$LAN:MDS: MG

Ü: Ja, was heißt „Fünf Stübchen“?

*DUN: Zhejiao, shenme, shenme?

Ü: Das heißt, so, das?

*GFR: Shenme jiao FÜNF STÜBCHEN le, xiao fangzi a, wuge xiao fangjian,
GRADE WIE IM HAUS?

%cod: \$LAN:MDS: RT

Ü: Was versteht man unter dem Wort „fünf Stübchen“, kleines Haus, fünf kleine Zimmer, grade wie im Haus.

*DUN: A, zai xiaofangzi limian.

Ü: Oh ja, im kleinen Haus drin.

In diesem Gespräch verwendet die Mutter zu Beginn eine Minimal Grasp-Strategie, um das Kind dazu zu bewegen, Chinesisch zu sprechen. Das Kind scheint jedoch das entsprechende Wort auf Chinesisch nicht zu kennen. Die Mutter wechselt dann zur Repetitions-Strategie, um dem Kind zu erklären, wie das neue Wort auf Chinesisch ausgedrückt wird.

Dun-10

*GFR: Shi shenme shu?

Ü: Was ist das für ein Buch?

*DUN:TIERE shu.

Ü: Tiere-Buch.

*GFR: Dongwu de shu?

%cod: \$LAN:MDS: EG

Ü: Ein Buch über Tiere?

*DUN: Dui, dongwu shu.

Ü: Ja genau. Tierbuch.

In diesem Dialog mischt das Kind die Wörter „Tiere“ und „Shu“ (chinesisch für „Buch“) in einem Satz, um auf die Frage der Mutter zu antworten. Die Mutter wendet die EG-Strategie an, indem sie die deutschen Wörter im Satz auf Chinesisch ausdrückt, um einen vollständigen chinesischen Satz zu bilden, so dass das Kind lernt, den vollständigen chinesischen Satz zu sprechen, anstatt die Sprachen zu vermischen.

Dun-13

GFR: Ta jiao nimen zuo de ni zai youyongke shang xueguo mei?

Ü: *Hast du schon im Schwimmunterricht gelernt, das zu tun, was dein Lehrer von dir verlangt hat?*

*DUN: You de xueguo, you de mei xueguo.

Ü: *Nein, manches habe ich schon gelernt, manches nicht.*

*DUN: Jiushi MIT BRETT SCHWIMMEN, wo xueguo le,
RÜCKWÄRTSSCHWIMMEN wo mei xueguo.

Ü: *Wie mit Brett schwimmen habe ich gelernt, aber Rückwärtsschwimmen habe ich nicht gelernt.*

*GFR: En, na ni, RÜCKWÄRTS.

Ü: *oh, aber du, Rückwärts....*

%cod: \$LAN:MDS: CS

*DUN: Bu yao BRETT de, wo jiu di yici, wo ganggang xiang, wo ganggang
benlai xiangyao BRETT, ranhou wo diyi, wo RÜCKWÄRTS de shihou,
wo, ICH, ICH BIN OHNE BRETT, erqie youde henhao.

Ü: *Ohne Brett, das ist für mich zum ersten Mal, ich dachte grade, ich wollte eigentlich (ein) Brett haben, und dann, als ich die erste (Runde) rückwärts geschwommen bin,, ich hatte kein Brett dabei, und ich konnte sehr gut schwimmen.*

*GFR: Na chulai qu nali le?

%cod: \$LAN:MDS: MO

Ü: *Was machst du danach, wenn du fertig <mit dem Rückwärts-Schwimmen> bist?*

*DUN: Chulai zai you yici.

Ü: *Dann schwamm ich noch mal.*

*GFR: Chongtou zai lai yici.

%cod: \$LAN:MDS: MD

Ü: *Du wiederholst es noch mal.*

*DUN: Dui.

Ü: *Ja.*

Wenn das Kind in diesem Gespräch Sprachen zu mischen scheint, wechselt auch die Mutter von Chinesisch zu einer gemischten Sprache. Im nachfolgenden Turn äußert das Kind einen chinesischen Satz mit einigen deutschen Wörtern, während die Mutter die Move-On-Strategie eingesetzt hat, um das Gespräch fortzusetzen. Als sich herausstellte, dass das Kind den chinesischen Satz im nächsten Turn nicht muttersprachlich korrekt benutzte, korrigierte sie das Kind mit der Modelling-Strategie.

DUN-04

*GFR: Liangge heng shi shenme?

Ü: *Was bedeuten diese zwei Striche?*

*DUN: GLEICH.

*GFR: Ni xueguo liangge heng, zhongwen jiao shenme?

Ü: *Du hast diese zwei Striche gelernt, wie heißt das im Chinesischen?*

%cod: \$LAN:MDS: TR

*DUN: Dengyu.

Ü: Gleichheitszeichen.

In diesem Gespräch spricht die Mutter mit ihrem Kind über das Gleichheitszeichen in der Mathematik. Die Mutter stellte dem Kind eine Frage auf Chinesisch: „Was bedeuten diese zwei Striche“. Das Kind antwortet auf Deutsch: „Gleich“, was zwar die richtige Antwort ist, aber offensichtlich nicht den Erwartungen der Mutter entspricht, so dass diese Mutter die Translations-Strategie anwendet: „Sag mir, Was heißt das auf Chinesisch.“

4.2.2.4 Reaktion auf elterliche Diskursstrategie

Wie aus Abbildung 16 hervorgeht, hat das Kind Dun am häufigsten, und zwar in mehr als der Hälfte seiner Antworten auf die elterlichen Strategien Chinesisch verwendet. Gemischte Sprache ist die zweithäufigste Sprache, mit der das Kind auf die elterlichen Strategien reagiert. Die Code-Switching-Strategie bringt von allen Strategien die meisten deutschen Äußerungen von Kindern hervor.

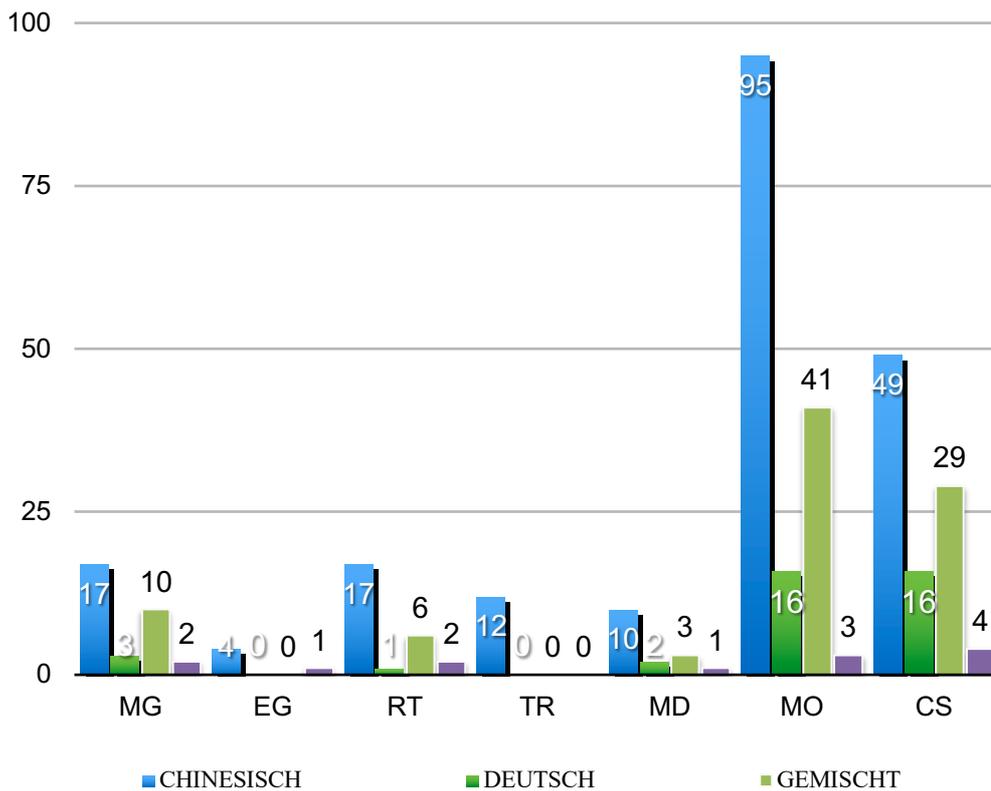


Abbildung 16: Reaktion auf elterliche Diskursstrategie vom Kind Dun

Welche Strategien können die Produktion chinesischer Äußerungen von Kindern fördern? Wie in Abbildung 17 gezeigt, reagierte Kind Dun auf die TR-Diskursstrategie zu 100 % auf Chinesisch; das ist die höchste Erfolgsquote, um das Kind Dun dazu zu bringen, Chinesisch zu sprechen, gefolgt von der EG-Strategie mit 80 %. Die dritterfolgreichste Strategie in der Familie Dun ist die RT-Strategie. Anders als bei Kind WIL scheinen die 63,6 % der Code-Switching-Strategie das Kind Dun dazu gebracht zu haben, häufig Chinesisch zu sprechen. Es ist zu beachten, dass die MG-Strategie, das Kind Dun zum Verwenden des Chinesischen anzuregen, nur eine Erfolgsquote von 53,3 % ergab.

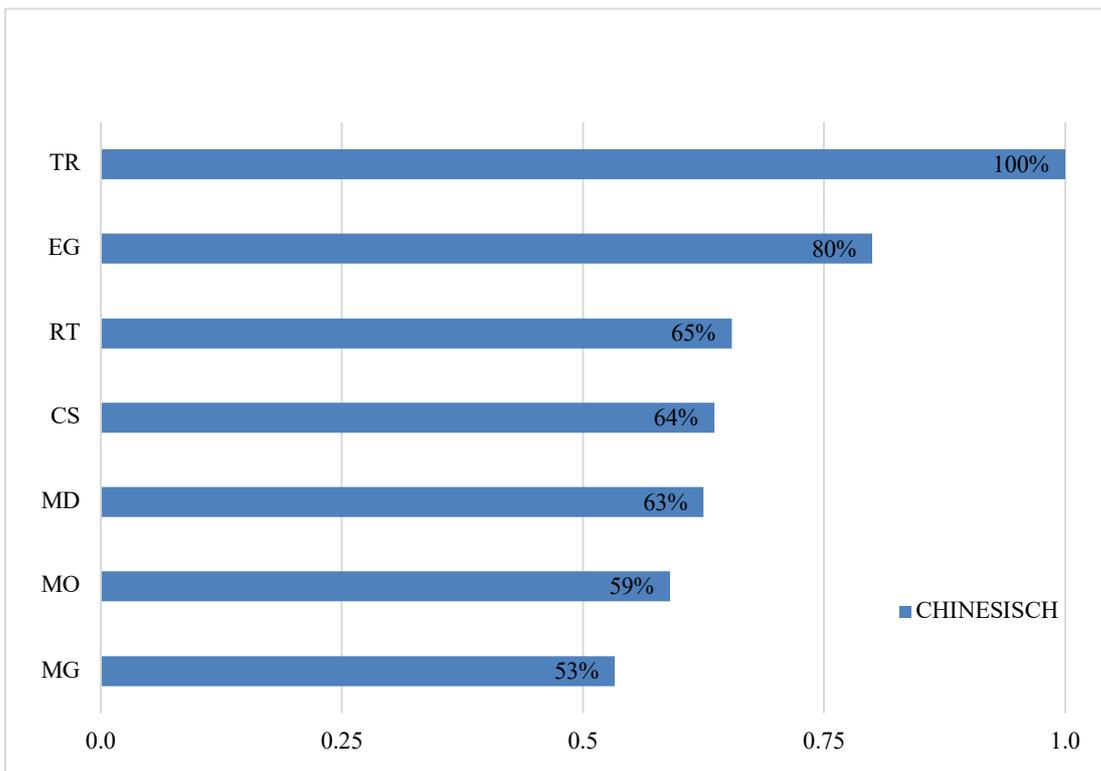


Abbildung 17: Erfolgsquote des Chinesischen in Bezug auf elterliche Diskursstrategien

Aus der Statistik (vgl. Tabelle 14) geht weiter hervor, dass in den Eltern-Kind-Gesprächen der Familie Dun die Häufigkeit der Nichtreaktion des Kindes auf die Strategie der Mutter bei den Strategien Translation und Move On am geringsten ist. Das bedeutet, dass die Mutter die meisten positiven Reaktionen erhält, wenn sie diese beiden Strategien anwendet. Aber trotzdem wird die TR-Strategie von Duns Mutter selten genutzt.

Tabelle 14: Keine Reaktion auf elterliche Strategien bei Dun

PDS	MG	EG	RT	MO	CS	TR	MD
Keine Antwort	2	1	2	7	4	0	1
Prozent	6,25 %	20 %	7,7 %	1,9 %	5,2 %	0	16,7 %

4.2.3 Familie Katherina

Beim Kind Katherina handelt es sich um ein Mädchen, die von 5;5 bis 7;5 Jahren an der Studie teilnahm. Davor hatte sie schon 52 Monate intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache. In der Analyse wurden insgesamt 6676 Turns von dieser Familie aufgenommen,

das entspricht sieben Stunden. Abbildung 18 zeigt den Sprachgebrauch in dieser Familie. Die dominante Sprache zu Hause ist eindeutig Chinesisch. Das Kind Katherina spricht hauptsächlich Chinesisch (87,7 %), im Vergleich mit den übrigen Kindern der Gruppe gebraucht sie Chinesisch am häufigsten.

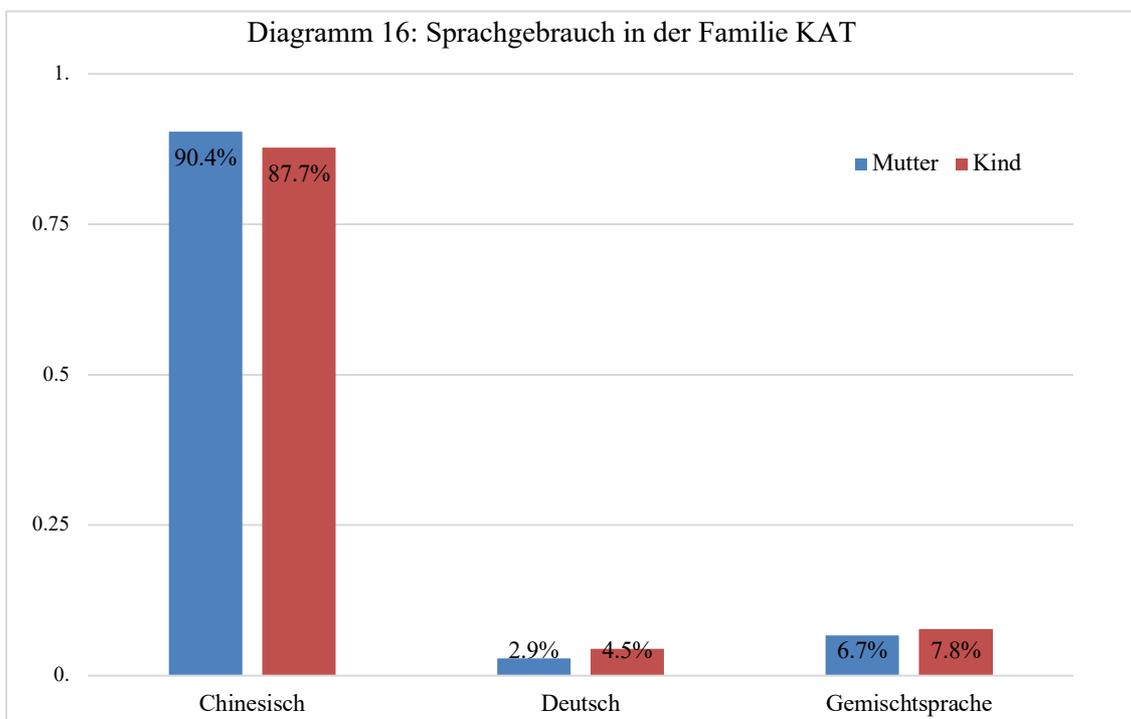


Abbildung 18: Sprachgebrauch in der Familie Katherina

Katherina verwendet sehr selten Deutsch (4,5 %) und gemischte Sprache (7,8 %) in der Konversation mit ihrer Mutter. Die Mutter spricht ebenfalls sehr wenig Deutsch, ihr Anteil beträgt nur 2,9 %. Zu Hause spricht sie meistens Chinesisch (90,4 %) mit dem Kind Katherina; dies ist die höchste Gebrauchsfrequenz des Chinesischen in den vier Familien.

4.2.3.1 Gebrauch des Chinesischen

Das Kind Katherina wurde in Deutschland geboren und ab dem 7. Monat von einer Tagesmutter betreut, die Deutsch sprach. Als Katherina 1,5 Jahre alt war, ging sie in den deutschen Kindergarten. Obwohl sie von allen vier Kindern den längsten Kontakt (52 Monate) mit dem Deutschen hat, spricht sie von allen vier Kindern am häufigsten Chinesisch mit ihrer Mutter.

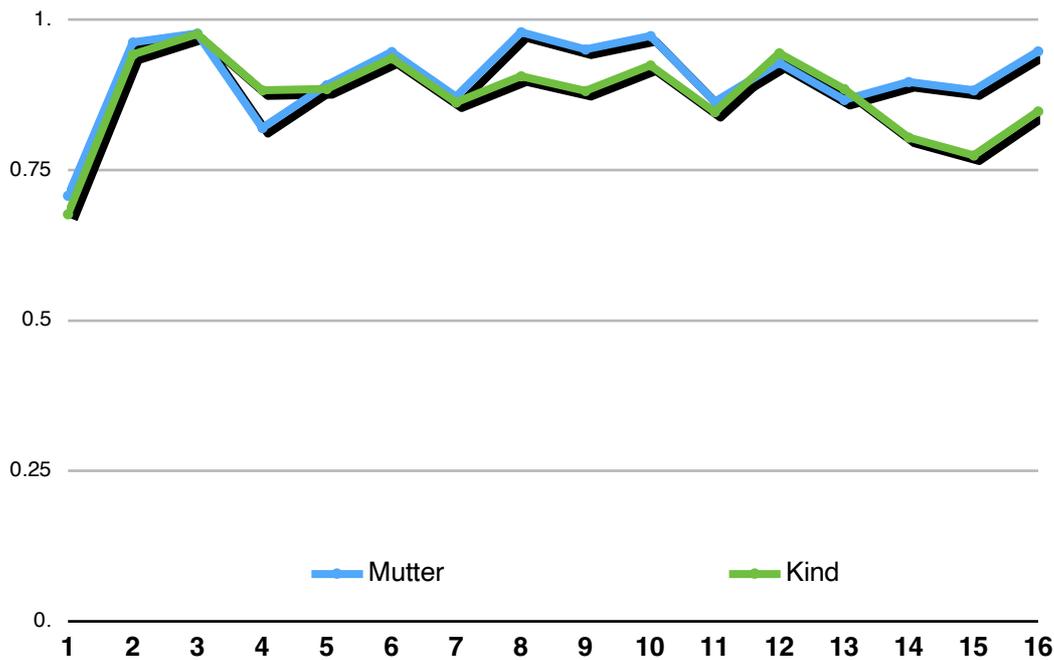


Abbildung 19: Chinesisch in der Konversation von Familie Katherina

Abbildung 19 zeigt uns den Gebrauch des Chinesischen in der Familie. Man sieht, dass es für das Kind Katherina keinen Abwärtstrend beim Sprechen des Chinesischen gab, nachdem es eingeschult wurde (ab der sechsten Aufnahme). Insgesamt ist die Veränderung in ihrem Sprachgebrauch nicht signifikant. Grundsätzlich ist der Anteil des Sprachgebrauchs im Chinesischen dieses Kindes sehr hoch.

Ist es möglich, dass der Gebrauch des Chinesischen in dieser Familie mit dem Thema der Aufnahmen zusammenhängt? Wir sehen in der unten aufgeführten Tabelle 15 alle Themen in den sechzehn Aufnahmen des Kindes Katherina mit ihrer Mutter. Bei den sechzehn Aufnahmen handelt es sich in acht Fällen um das Lesen von chinesischen Büchern und in zwei Fällen um das Erlernen der chinesischen Schriftzeichen, ein Thema ist das deutsche Spiel „Werwolf“, die anderen Themen betreffen die Schule. Wenn wir uns Abbildung 19 im Vergleich zur Tabelle der Konversationsthemen ansehen, können wir feststellen, dass das Kind mehr Deutsch oder gemischte Sprache spricht, wenn das Thema auf die deutsche Sprache, die Schule und deutsche Spiele (z.B. Nr. 7, Nr. 11 und Nr. 15) ausgerichtet ist. Beim Lesen und Besprechen des Inhalts eines chinesischen Buches hingegen spricht das Kind mehr Chinesisch (z.B. Nr. 3).

Tabelle 15: Besprochene Themen in der Familie Katherina

Nr.	Datum	Themen
1	4.2016	gemeinsames Lesen eines Freundebuches <auf Deutsch>
2	5.2016	Vorlesen von „Alice im Wunderland“ auf Chinesisch
3	6.2016	Lernen von chinesischen Schriftzeichen
4	7.2016	Diskutieren über Frühstück und Vorlesen eines Buches auf Chinesisch
5	8.2016	Gespräch über Streit zwischen Mutter und Kind, über den Alltag in der Schule
6	9.2016	Sie liest ihrer Schwester eine deutsche Geschichte auf Chinesisch vor.
7	10.2016	mit einem Klassenkameraden über einen Film sprechen, Schulaktivität
8	11.2016	über Umzug sprechen und ein Buch darüber lesen
9	12.2016	Das Kind erzählt seiner Mutter eine Geschichte aus den Büchern nach.
10	1.2017	Die Mutter hilft dem Kind beim Tagebuchs Schreiben.
11	2.2017	Sprechen über ein gelesenes Buch und Aktivitäten in der Schule
12	3.2017	Sprechen über das Essen, Kindergeburtstag am Esstisch
13	4.2017	Das Kind erzählt ein gelesenes Buch nach.
14	5.2017	Sprechen über BUCHSTABIEREN, Chinesischlernen, Schulespielen und Nacherzählen einer Geschichte
15	6.2017	Das Kind erklärt der Mutter das Werwolf-Spiel <ein deutsches Spiel>
16	8.2017	Die Mutter liest dem Kind ein Buch auf Chinesisch vor.

Einige Beispiele aus den Sitzungen:

KAT-11

T61 *KAT: Ruguo ta shengqi de hua, keyi kan chulai de, yinwei ta shengqi de hua, hui kan dao ta penhuo.

Ü: Man kann erkennen, ob er wütend ist. Weil er Feuer spuckt, wenn er wütend ist.

KAT-14

T321 *KAT: Wo gen baba huiqu de shihou, yizhi hui kanjian nage. women shangqu de shihou, bianshang hai you yige, xiamian haiyou ge zuqiu, haiyou ge chang, zhezong bisai de dongxi ma.

Ü: *Das sah ich immer, wenn mein Vater und ich nach Hause kamen. Als wir hinaufgingen, gab es noch einen an der Seite und einen Fußball<-Platz> darunter und ein Feld, eine Art dieser Turnierdinger <Spielfeld>.*

T 354*KAT: Ni zhidao ma, MIA jiusui, danshi ta kann qilai xiang shisui.

Ü: *Weißt du, Mia ist erst neun Jahre alt, aber sie sieht aus, als wäre sie zehn Jahre alt.*

Die zwei Sitzungen wurden 2017 aufgenommen, als Katherina sechs Jahre alt war. Aus diesen Beispielen wird ersichtlich, dass sich das Kind korrekt und präzise auf Chinesisch ausdrücken kann. Sie kann komplexe Nebensätze verwenden, z.B. Temporalsatz, Kausalsatz, Modalsatz. Diese komplexen Sätze zeigen, dass ihre Chinesischkenntnisse weit über denen ihrer Gleichaltrigen liegen (Zhou & Zhang 2020; 2021; Huang 2017; Jiang 2019).

4.2.3.2 Deutsch und gemischte Sprache

Neben Chinesisch verwendet das Kind sehr wenig Deutsch und gemischte Sprache. Der Anteil der Mischsprache ist etwas höher als der des Deutschen. Wie aus der Abbildung 20 ersichtlich, ist in fast jedem Gespräch der Anteil der Mischsprache des Kindes größer als oder gleich groß wie der Anteil der deutschen Sprache. Es lässt sich kein Trend aus der Grafik ablesen.

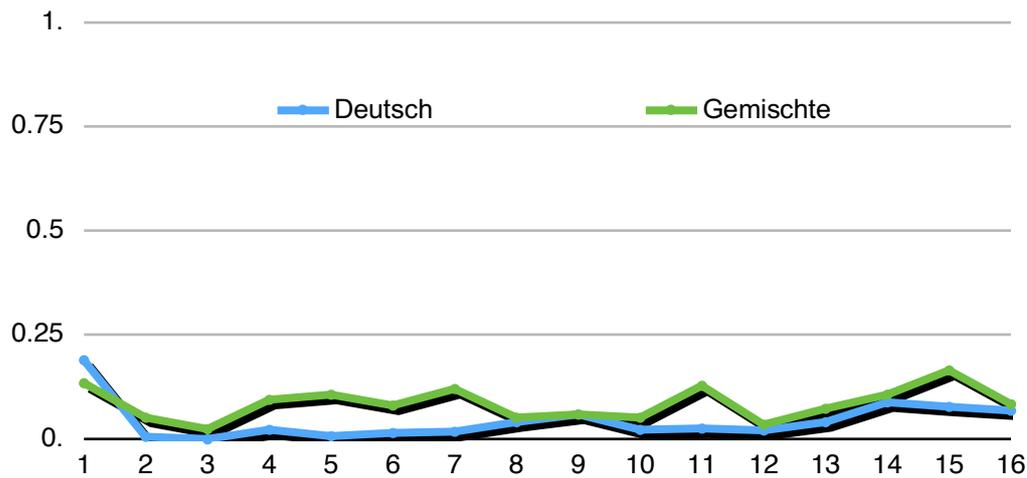


Abbildung 20: Deutsch und gemischte Sprache vom Kind Katherina

Abbildung 21 zum Deutsch- und gemischten Sprachgebrauch der Familie Katherina zeigt, dass das Kind in den meisten Fällen häufiger gemischte Sprache verwendet als die Mutter. Auch hier sehen wir keinen Trend in der Verwendung von Mischsprache durch das Kind Katherina und ihre Mutter.

In der Familie Katherina bestehen die Mischungen meistens aus chinesischen Sätzen, die mit ein oder zwei deutschen Wörtern durchsetzt sind, sogenannte Inter-Äußerungsmischungen. Die Intra-Äußerungsmischung taucht fast gar nicht in den Turns der Mutter auf und ist nur selten bei den Turns des Kindes zu erkennen, wenn das Kind indirekt eine dritte Person zitiert.

Bsp. KAT-03

604 *KAT: Rānhou haiyou EIN MITTE TISCH, MITTER TISCH.

Ü: *Und noch ein Mitteltisch.*

KAT-10

199 *KAT: Di er ge dongwu shi yi ge SHAUN DAS SCHAF yang, yi ge yang xiang
SHAUN DAS SCHAF.

Ü: *Das zweite Tier ist ein Schaf in „Shaun das Schaf“, ein Schaf sieht aus wie ein Schaf von „Shaun das Schaf“.*

KAT-16

107 *KAT: Wo yizhi shi WERWOLF, mei bianguo.

Ü: *Ich spielte immer Werwolf, das war nicht geändert.*

KAT-14

126 Kind: Zui houmian yizhi shi nage, women houmian shi di yige ZIMMER.
 Ü: *Was hinten steht, ist genau wie das. Wir wohnen im Zimmer ganz hinten.*

166 Kind: Wanshang HALB ZEHN xuyao shuijiao.
 Ü: *Wir müssen um halb zehn ins Bett gehen.*

KAT-05

217 Mutter: Meiyou a, jiu ni gangcai shuo de BESITZER a.
 Ü: *Nein, das ist, was du gerade gesagt hast, der Besitzer!*

KAT-15

47 Kind: Ta yao shuo, DIE NACHT BEGINNT, DIE WERWOLF ERWACHT,
 DER WERWOLF SCHLÄFT WIEDER EIN, DIE HEXE WACHT zhezhong.
 Ü: *Sie soll sagen, zum Beispiel: die Nacht beginnt, die Werwolf erwacht, der
 Werwolf schläft ein, die Hexe wacht.*

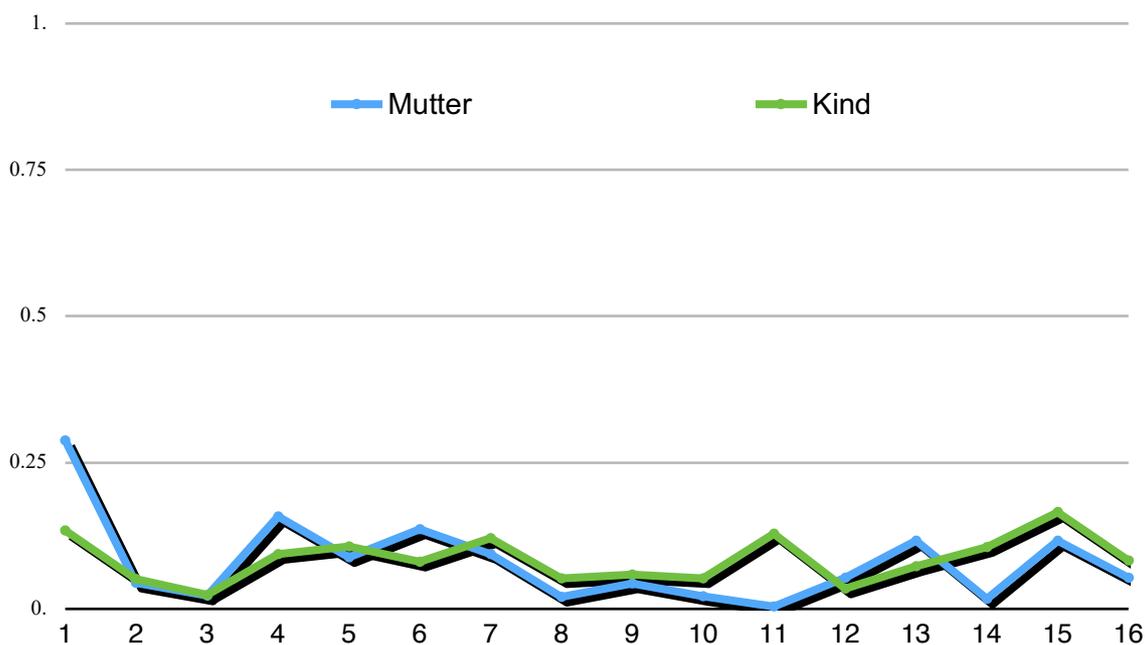


Abbildung 21: Gemischte Sprache in der Konversation von Familie Katherina

4.2.3.3 Elterliche Diskursstrategie

In der Familie KAT wurden insgesamt 365PDS in den 16 Aufnahmen aufgezeichnet. Die Häufigkeit der PDS zeigt

Abbildung 22. Die Mutter verwendet alle sieben PDS in der Konversation mit ihrem Kind. Die am häufigsten benutzte PDS ist RT, der Anteil beträgt 33 % von allen PDS. Die Code-Switching-Strategie nimmt den zweiten Platz der Häufigkeit ein, der Anteil beträgt 23 %. Die TR-Strategie wurde am wenigsten benutzt, ihr Anteil beträgt lediglich 3 %. In der Familie KAT verwendete die Mutter recht häufig monolinguale Strategien, deren Anteil beträgt insgesamt 55 % und sie werden somit etwas häufiger verwendet als bilinguale Strategien.

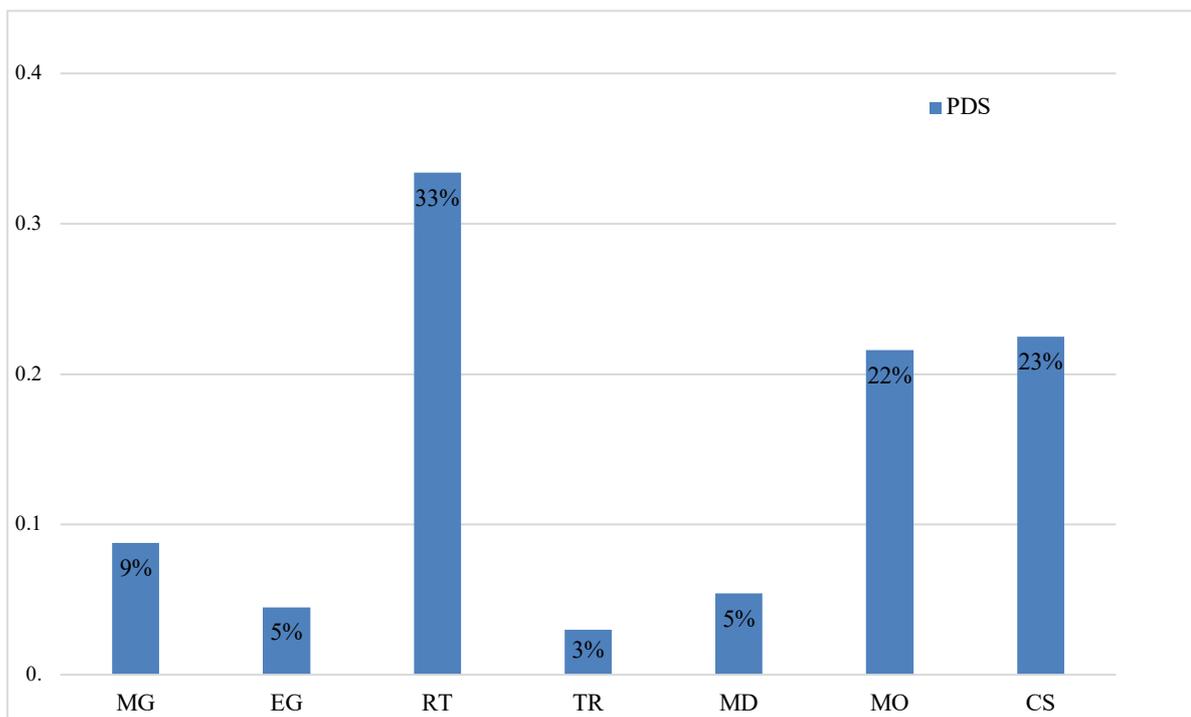


Abbildung 22: Elterliche Diskursstrategien in der Familie Katherina

Bsp. Translation-Strategie

KAT-01

*CHY: Ni zui xihuan zuo de shenme?

Ü: *Was ist dein Lieblingsspiel?*

*KAT: MALEN.

*CHY: MALEN yong zhongwen zenme shuo?

Ü: *Wie sagt man MALEN auf Chinesisch?*

%cod: \$LAN: MDS: TR

*KAT: Huahua.

Ü: *Malen.*

In dieser Szene bekam die Mutter eine Antwort auf Deutsch; sie hat sofort die Translation-Strategie angewendet und erwartet, dass ihr Kind Fragen in der chinesischen Sprache beantwortet. Wie sie gehofft hatte, antwortete das Kind im nächsten Turn auf Chinesisch, wenn auch nur ganz kurz.

MG

KAT-01

*KAT: HAUS he WOHNUNG ta shuo.

Ü: Er sagte, Haus und Wohnung.

*CHY: En, na shi shenme yisi ne, wo ting bu dong ni gangcai shuo sha.

Ü: Was bedeutet das, ich habe nicht verstanden, was du gesagt hast.

%cod: \$LAN: MDS: MG

*KAT: Jiushi yige wo benlai nage difang zhu de, bushi you henduo ren zhu.

Ü: Das ist ja ein Ort, wo ich eigentlich gewohnt habe, wohnen ganz viele Menschen da.

Als Katherina eine Mischung aus chinesischen und deutschen Wörtern benutzte, um Sätze zu bilden, sagte die Mutter sofort, dass sie sie nicht verstehe. Hier wendet sie die Strategie MG an, um das Kind dazu zu bringen, seine Aussage in der gewünschten Sprache zu wiederholen.

EG

KAT-05

*KAT: En, na ge wo wenwen, haiyou ji tian haishi ji ge xingqi dao nage

HERBSTFERIEN?

Ü: En, ich werde dann fragen, wie viele Tage oder Wochen es noch sind bis zu den Herbstferien.

*CHY: Qiuqia?

%cod: \$LAN: MDS: EG

Ü: Heißt das Herbstferien <ins Chinesische übersetzt>?

*KAT: Dui.

Ü: Ja, genau.

Im Satz des Kindes kommt nur ein deutsches Wort vor und die Mutter wendet die EG-Strategie an, indem sie das Kind fragt, ob das entsprechende chinesische Wort richtig

ist. Aus den Antworten des Kindes geht jedoch eindeutig hervor, dass diese Strategie das Kind nicht dazu gebracht hat, chinesische Sätze zu bilden. Das Kind bejahte die Frage der Mutter nur mit einem Wort („dui“).

MO-Strategie

KAT-05

*KAT: Eltern nage wo baba, baba zuo de nage difang shi NINA de PLATZ.

Ü: *Eltern, wie mein Papa, Papa hat sich auf Ninas Platz gesetzt.*

*CHY: Ni zenme zhidao baba zuo zai na?

Ü: *Woher wusstest du, dass Papa dort gesessen hat?*

%cod: \$LAN: MDS: MO

*KAT: Yinwei baba wen wo nage PLATZ shi nage difang.

Ü: *Weil Papa mich gefragt hat, wo dieser Platz ist <wem dieser Platz gehört>.*

In diesem Abschnitt hat Katherina das Wort „Platz“ in den chinesischen Satz eingefügt. Die Mutter reagiert nicht mit einer monolingualen Strategie auf die Anwesenheit des Wortes „Platz“. Sie ignoriert das deutsche Wort und setzt das Gespräch fort, indem sie zum nächsten Turn auf Chinesisch übergeht.

RT-Strategie

KAT-03

*KAT: Ranhou haiyou yi ge BAUECKE.

Ü: *Und es gibt noch eine Bauecke.*

*CHY: Jimu de jiao, da jimu de difang.

%cod: \$LAN: MDS: RT

Ü: *Ecke des Bausteins, ein Ort, um die Bauklötze aufzubauen.*

*KAT: Ranhou haiyou EIN MITTE TISCH, MITTE TISCH.

Ü: *Und noch ein mittlerer Tisch.*

*CHY: En, zhongjian de zhuozi.

%cod: \$LAN: MDS: RT

Ü: *Ja, ein Tisch in der Mitte.*

*KAT: Dui.

Ü: *Ja, richtig.*

In diesem Abschnitt können wir sehen, dass die Mutter oft die Strategie der Wiederholung anwendet, indem sie das deutsche Wort des Kindes auf Chinesisch wiederholt, nachdem das Kind Sätze zu vermischen scheint.

4.2.3.4 Reaktion auf die elterlichen Diskursstrategien

Das Kind Katherina reagierte auf die elterlichen Diskursstrategien wie in der Abbildung 23 gezeigt. Die Translation-Request-Strategie ist die am häufigsten angewendete Strategie in der Familie KAT, dicht gefolgt von der Move On- Strategie und Code-Switching-Strategie. Tanslation Request, Modelling und Expressed Guess sind die drei Strategien, die in der Konversation am wenigsten angewendet werden.

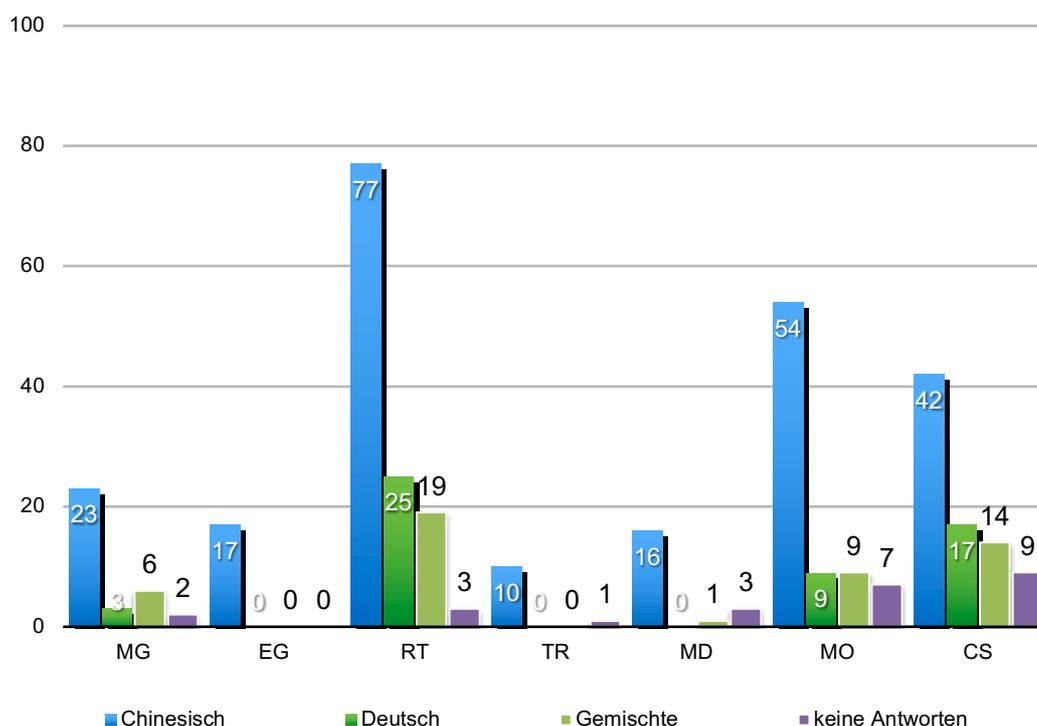


Abbildung 23: Reaktion auf Chinesisch vom Kind Katherina

Die Reaktionen des Kindes auf die elterliche Strategie waren bemerkenswert. Die Repetition-Strategie wurde am häufigsten in der Familie verwendet. Nachdem die Mutter die Move On-Strategie angewandt hatte, sprach das Kinder Katherina in 68 % der Fälle Chinesisch. Eine solch hohe Erfolgsquote im Chinesischen scheint in anderen Familien unüblich zu sein. Wie aus der Abbildung 24 zu ersehen ist, sind EG, TR und MD die drei

wichtigsten Strategien, um Kinder dazu zu bringen, Chinesisch zu sprechen, und gleichzeitig die am wenigsten verwendeten Strategien in der Familie Katherina.

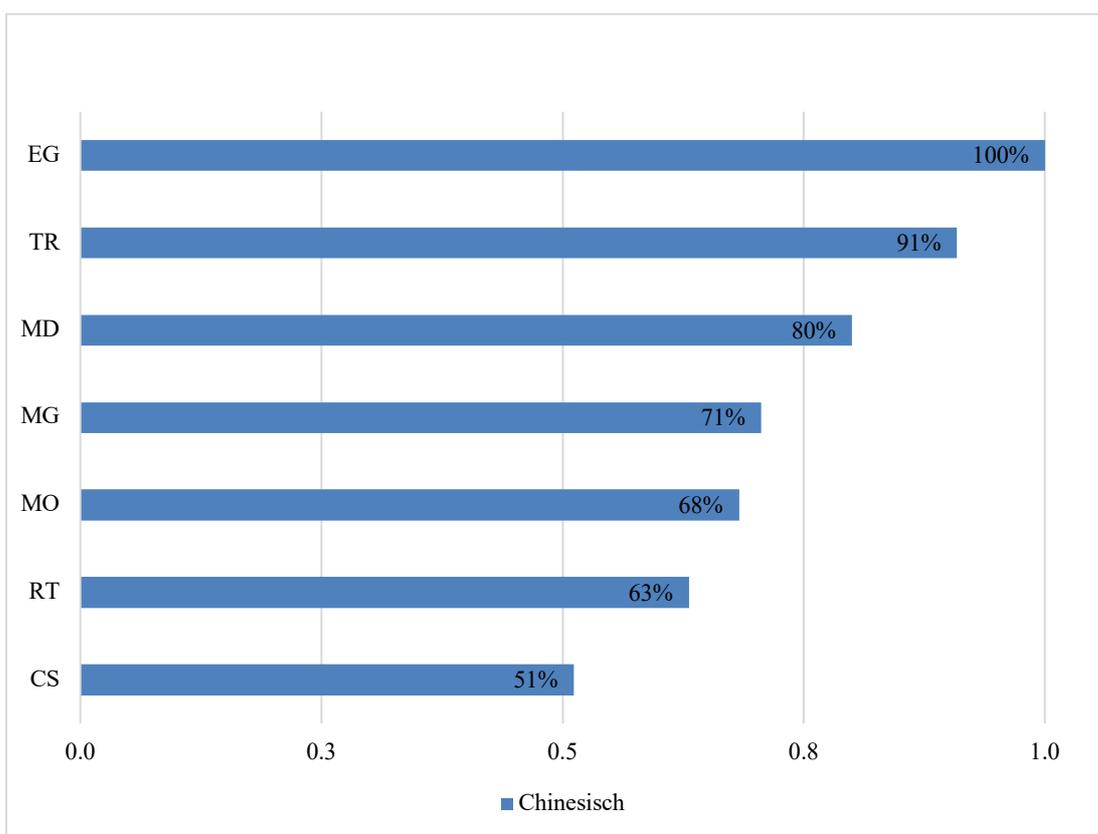


Abbildung 24: Erfolgsquote von elterlichen Diskursstrategien im Chinesischen der Familie Katherina

Auch in diesem Fall haben wir wieder die sieben Strategien verglichen, die von den Eltern angewendet wurden, wenn das Kind auf die Strategien nicht reagierte. In Tabelle 16 sehen wir, dass das Kind am seltensten auf die Modelling-Strategie reagierte. Die Expressed-Guess-Strategie scheint bei Kind Katherina immer sprachliche Reaktionen hervorzurufen, die Sätze sind jedoch sehr kurz und bestehen meist nur aus einem Wort (siehe oben das im Kapitel 4.2.3.2 genannte Beispiel). Außer der EG-Strategie sind RT und MG die erfolgreichsten Strategien, um das Kind zum Sprechen zu bringen.

Tabelle 16: Keine Reaktion auf elterliche Strategien bei Katherina

PDS	MG	EG	RT	MO	CS	TR	MD
Keine Antwort	2	0	3	7	4	1	3
Prozent	5,9 %	0	5,9 %	8,9 %	11 %	9 %	15 %

Bei der Untersuchung der Ergebnisse der elterlichen Strategien in Bezug auf die Deutschproduktion (Output) der Kinder stellten wir fest, dass es in Katherinas Familie geringe Unterschiede zwischen den Ergebnissen der RT- und CS-Strategien für das Deutsche gab (20,2 % bzw. 20,7 %). Bei den drei Strategien EG, MD und TR gab es überhaupt keine deutsche oder gemischtsprachliche Reaktion des Kindes. Der Anteil der gemischten Antworten auf die MG- und CS-Strategien war fast gleich, nämlich 17,6 % in MG und 17,1 % in CS.

4.2.4 Familie Dou

Das Kind Dou war der jüngste Junge in der Versuchsgruppe der Studie. Er nahm von 6;0 bis 8;0 Jahren an der Studie teil. Sein intensiver Kontakt mit dem Deutschen betrug 30 Monate. Insgesamt wurden 4668 Turns analysiert, etwa 6,8 Stunden. Die Aufnahmen begannen vier Monate vor der Einschulung und enden in der zweiten Hälfte des 2. Schuljahrs. Zwischen der dritten und vierten Aufnahme gibt es eine dreimonatige Lücke, da er den Sommer in China verbrachte.

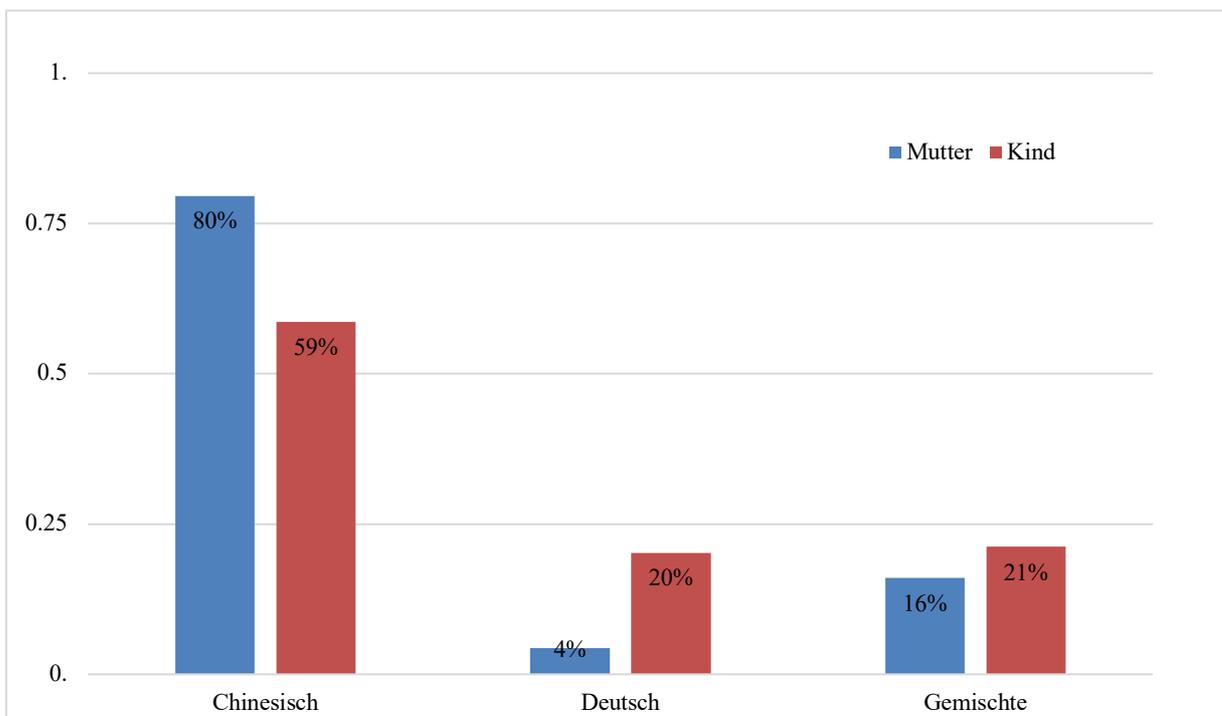


Abbildung 25: Sprachgebrauch in der Familie Dou

Aus der Abbildung 25 ersieht man den Sprachgebrauch in der Familie DOU. Das Kind Dou spricht etwa zur Hälfte Chinesisch sowie Deutsch und gemischte Sprache. Der Chinesisch-Anteil beträgt lediglich 8,6% mehr als die anderen beiden Kombinationen zusammen. Deutsch und gemischte Sprache spricht er fast gleich viel. Die Mutter verwendet größtenteils Chinesisch mit dem Kind, ansonsten spricht sie chinesische Sätze mit einigen deutschen Worten. Deutsche Turns hat sie lediglich in 4 % der Konversation gesprochen.

4.2.4.1 Der Gebrauch des Chinesischen in der Familie Dou

Aus der Abbildung 26 können wir ersehen, dass Kind Dou wesentlich weniger Chinesisch als seine Mutter spricht. Am häufigsten kommen chinesische Turns in den Aufnahmen 4, 6 und 11 vor. Angesichts der besprochenen Themen (vgl. Tabelle 17) scheint eine häufigere Nutzung von Aussagen in chinesischer Sprache irrelevant zu sein. Die niedrigste Frequenz von Dous chinesischen Turns zeigte sich in Aufnahme 8, in der er lediglich 24,8 % chinesische Turns mit seiner Mutter spricht. Dies liegt weit unter seinem durchschnittlichen Niveau (56,8 %). In diesem Gespräch spielte er ein deutsches Spiel mit seiner Mutter, und es ist klar, dass er viele Sätze und Wörter umwandeln musste, wenn er sie ihr auf Chinesisch erklären wollte. Es war offensichtlich, dass das Kind nicht sofort die Sprache wechselte und seiner Mutter mit deutschem Vokabular erklärte, wie man das Spiel spielt.

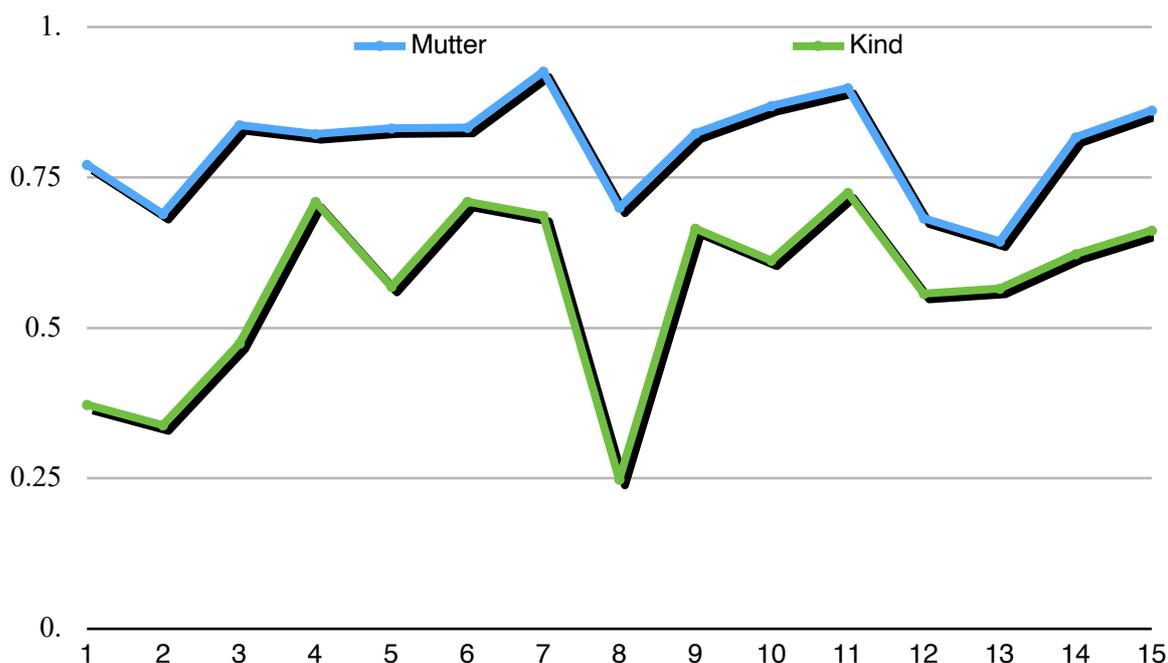


Abbildung 26: Chinesisch in der Konversation der Familie Dou

Schauen wir uns einige Beispiele an:

1. Dou-08

T63 DOU: Yibu a, yinwei wo zhiyou yige, ni you yige.

Ü: Ein Schritt, weil ich nur eins habe, du hast auch eins.

2. DOU-11

T54 DOU: A, wo hai jide, dang women yiqian dao yige, dao yige renjia de shihou, nali you yige jiudian, women bushi xiazai le yige raokouling ma?

Ü: Ja, ich kann mich noch erinnern, als wir früher eine Familie besuchten, dort gab es ein Hotel, wir haben dort einen Zungenbrecher heruntergeladen?

3. Dou-11

T153 DOU: Tamen you yige shuichi, ruguo women you yige shuichi jiu haole.

Ü: Sie haben einen Pool, wenn wir ihn auch hätten, wäre das super.

Anhand dieser Beispiele sehen wir, dass das Kind Dou bereits komplexe Nebensätze wie Kausalsatz (Beispiel 1), Temporalsatz (Beispiel 2), und Bedingungssatz (Beispiel 3) bilden kann. Außerdem hat er einen größeren Wortschatz und kennt sogar chinesische Wörter wie „Zungenbrecher“.

Tabelle 17: Themen in der Konversation der Familie Dou

Nr.	Datum	Themen
1	4.2018	Aktivitäten im Kindergarten
2	5.2018	Aktivitäten im Kindergarten
3	6.2018	Spielzeug im Kindergarten
4	10.2018	Unterricht in der Schule
5	11.2018	Theater nacherzählen
6	12.2018	Plaudern über den Plan am Wochenende (Chinesisch oder Deutsch lernen)
7	2.2019	Quizspiel
8	3.2019	ein deutsches Spiel
9	5.2019	Schule und Essen

Nr.	Datum	Themen
10	6.2019	Belohnung in der Schule und Aktivitäten im Hort
11	7.2019	Aktivitäten in den Sommerferien
12	9.2019	Ausrechnen des Taschengeldes
13	12.2019	Vorlesen eines deutschen Buches
14	1.2020	Schachspiel
15	3.2020	Erzählen von einem selbst gebastelten Buch

Wenn wir bei den Themen alle Aufnahmen (vgl. Tabelle 17) durchgehen, stellen wir fest, dass der Sprachgebrauch des chinesischen Kindes Dou und die Themen des Gesprächs nicht eng miteinander verbunden sind. Obwohl es in der ersten, zweiten und achten Sitzung den Eindruck macht, dass die deutsche Sprache aufgrund des Themas „Kindergarten“ und „deutsche Spiele“ häufiger verwendet wird, wird in den anderen Sitzungen das gleiche Thema „Schule“ dennoch häufiger auf Chinesisch verhandelt.

4.2.4.2 Gemischte Sprache und Deutsch

In der Familie Dou wird gemischte Sprache deutlich häufiger vom Kind als von der Mutter verwendet. Nur in vier Aufnahmen (Nr. 6, 8, 12,13) wurde gemischte Sprache etwas häufiger von der Mutter als vom Kind gesprochen, wie man an den erheblichen Auf- und Abschwüngen in der Abbildung 27 erkennen kann.

Die Veränderung in der Häufigkeit des gemischten Sprachgebrauchs des Kindes ist relativ schwankend.

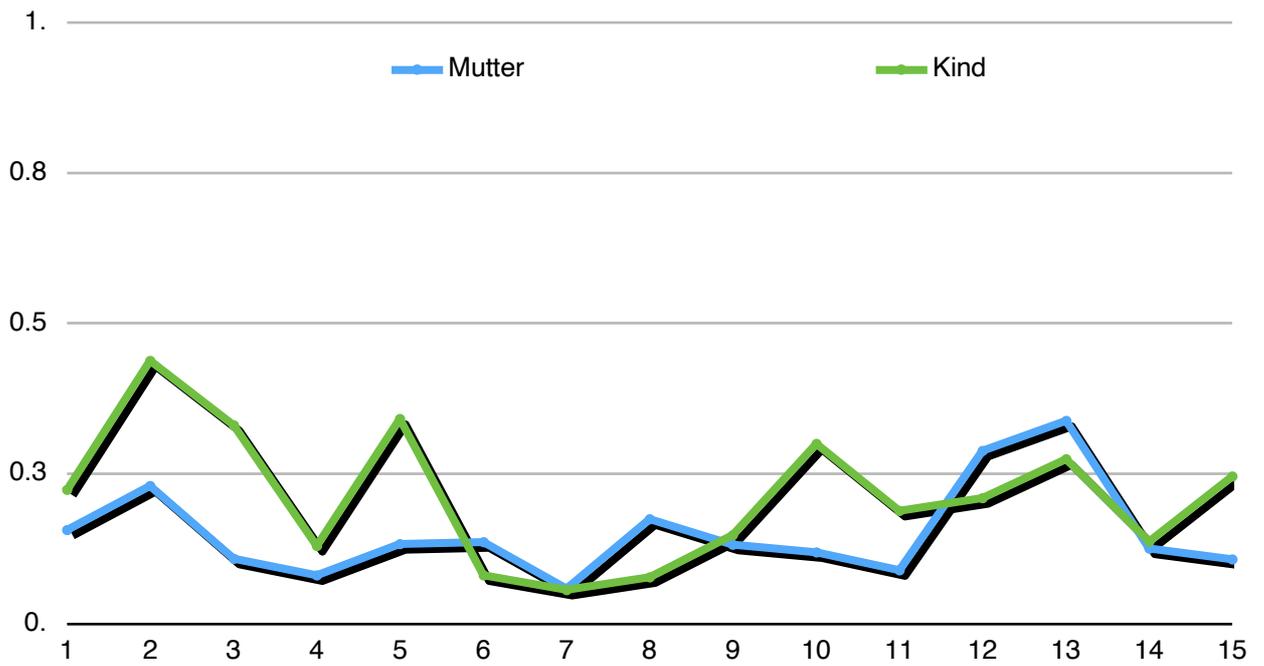


Abbildung 27: Gemischte Sprache in der Konversation der Familie Dou

In der Abbildung 28 ist der Sprachgebrauch des Kindes Dou ersichtlich. Auch hier ist es schwierig, in den Kurven irgendwelche Trends im Sprachgebrauch zu erkennen.

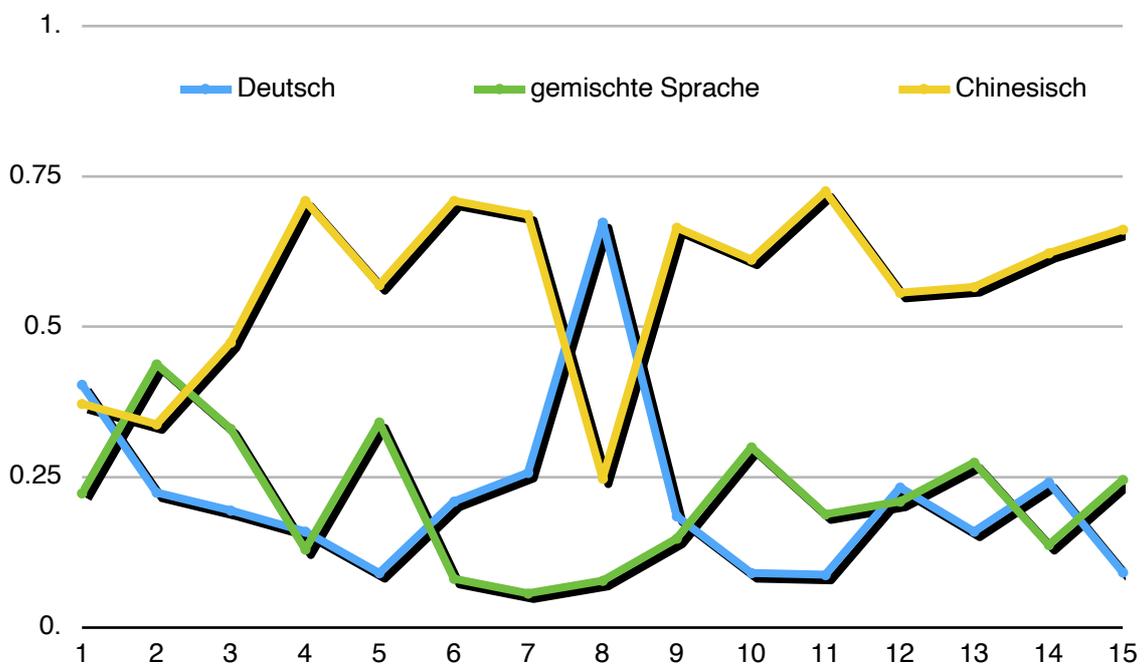


Abbildung 28: Sprachgebrauch des Kindes Dou

In der Familie DOU wurden meistens Intra-Äußerungsmischungen verwendet, so auch in den beiden folgenden Beispielen.

DOU-01

145 Kind: Women chide KAROTTENSALAT.

Ü: *Wir essen Karottensalat.*

147 Mutter: Bushi GURKENSALAT ma?

Ü: *Ist es nicht Gurkensalat?*

DOU-3

42 *DOU: Mama, jiushi huaduo yao bu yao chifan a.

Ü: *Mutti, wollen die Blumen auch <wie Menschen> essen?*

43 *YUA: Huaduo yao chifan a.

Ü: *Ja, sie wollen essen.*

44 *DOU: Zenme chi a, zhi TRINKEN ma, bu chifan a?

Ü: *Wie? Sie trinken nur, essen sie nicht?*

45 *YUA: En, shui limian you yingyang a.

Ü: *Ja, das Wasser enthält Nährstoffe.*

46 *DOU: Jiazhuang women zai chifan.

Ü: *So tun, als ob wir essen würden.*

47 *YUA: Jiazhuang chifan, na ni shi xiaohuaduo a.

Ü: *Du tust so, als würdest du essen, du bist eine kleine Blume.*

In den dargestellten Beispielen haben Mutter und Kind die deutschen Wörter wie „Karottensalat“, „Gurkensalat“ und „Trinken“ in chinesische Sätze eingefügt. In diesem gemischten Satz kommen deutsche Substantive häufiger vor, und auch deutsche Verben tauchen gelegentlich auf.

In den späteren Aufnahmen, in den gemischten Turns des Kindes, erscheint allmählich häufiger eine Inter-Äußerungsmischung. Wie im Beispiel unten äußert das Kind einen chinesischen Satz gemischt mit einem deutschen Satz („soll es kalt sein“).

Bsp. DOU-13

115 Kind: Jiu ying gai shi SOLL ES KALT SEIN.

Ü: *Das sollte so sein: es soll kalt sein.*

4.2.4.3 Elterliche Diskursstrategie

In der Familie DOU wurden 594 elterliche Turns von allen sieben Typen der Diskursstrategien gefunden. Dazu zählen mit 41 % die Move On-Strategie und mit 33 % die Code-Switching-Strategie. Diese beiden machen zusammen 74 % der elterlichen bilingualen Strategien aus. Die Modelling-Strategie sowie die Translation-Strategie dagegen wurden am wenigsten benutzt. Das Ergebnis dieser Verwendung der Strategien ist ähnlich wie bei der Familie Dun und der Familie William, die beide mehr bilinguale als monolinguale Strategien verwenden (vgl. Abbildung 29).

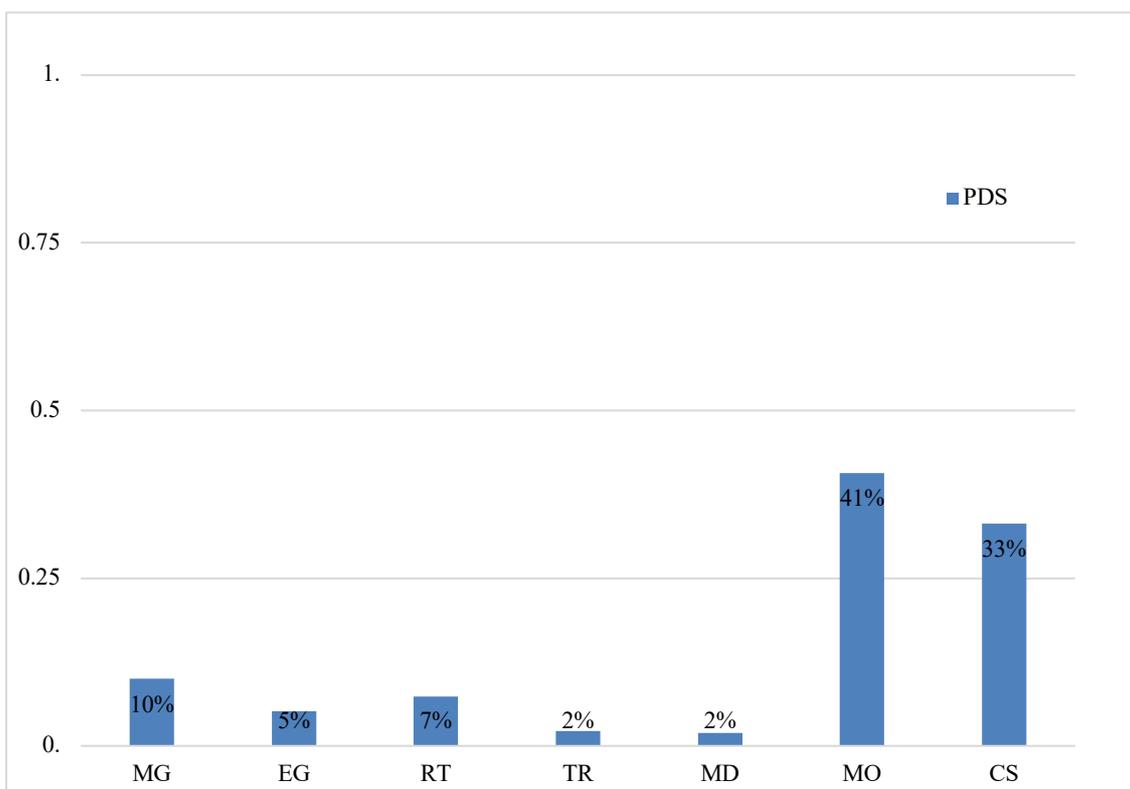


Abbildung 29: Elterliche Diskursstrategien in der Familie Dou

Bsp. Dou-15

*YUA: Zhe shi sha?

Ü: Was ist das?

*DOU: BAUER.

*YUA: You jige BAUER?

Ü: Du hast einen Bauer?

%cod: \$LAN: MDS: CS

*DOU: Bage.

Ü: Acht.

*YUA:Ni zhunbei zou shenme?

Ü: *Welchen Zug planst du zu machen?*

*DOU:Gen zhege SPRINGEN.

Ü: *Ich will mit dem springen.*

*YUA:O, tiaoma la?

Ü: *Oh ja, überspringen?*

%cod: \$LAN:MDS: EG

*DOU:En, yinwei wo xiang chi zhege.

Ü: *Ja, ich will den schlagen.*

In dieser Aufnahme spielte das Kind Schach mit seinen Eltern. Im ersten Turn wollte die Mutter alle Namen der Schachfiguren wissen („Was ist das?“), und ihr Kind antwortete auf Deutsch „Bauer“. Die Mutter griff sofort in ihrer Frage das Wort „Bauer“ auf, ihr Kind aber antwortete auf Chinesisch („acht Stück“). Danach fragte die Mutter ihr Kind nach seinem nächsten Zug, woraufhin es in seiner Antwort das Verb „springen“ in den chinesischen Satz integrierte. Da die Mutter bemerkte, dass das Kind nicht wusste, wie „springen“ auf Chinesisch heißt, verwendete sie die EG-Strategie, um ihm das Wort auf Chinesisch beizubringen. Das Kind wechselte im folgenden Turn wieder ins Chinesische. Aus dieser Szene können wir entnehmen, dass das Kind deutsche Bezeichnungen für Figuren und Aktionen des Schachspiels verwendete, weil es wahrscheinlich nicht wusste, wie sie auf Chinesisch lauten.

DOU-10

*YUA:Na fasheng shenme shiqing zheme kaixin a?

Ü: Was hat dich so glücklich gemacht?

*DOU:Jintian wo AUFKRIEG.

Ü: Heute habe ich <Belohnung> aufgekriegt.

*YUA:A, bu cuo ma!

Ü: Wow, sehr gut.

%cod: \$LAN:MDS: MO

*DOU:Deidao yige SMILEY, erqie wo yijing SAMMELN le DREIZEHN SMILEYS.

Ü: *Ich bekomme einen Smiley, und ich habe schon dreizehn Smileys gesammelt.*

In dieser Szene hat die Mutter das Kind auf Chinesisch gefragt, und das Kind antwortete auf Chinesisch mit einem eingefügten deutschen Verb ohne Präfix. Die Mutter unternahm

nichts dagegen, sondern sprach weiter. Hier wird die Move On-Strategie benutzt, und das Kind mischte weiter deutsche Wörter in seine Aussagen.

*YUA:A, na nimen jintian kecheng zenme anpai de, zaoshang shang de shenme ke a?

Ü: *Wie habt ihr heute euren Unterricht gestaltet und was habt ihr am Morgen gemacht?*

*DOU:Mathe.

*YUA:Shu xue, ran hou ne?

Ü: *Mathe, und danach?*

%cod: \$LAN:MDS: RT

*DOU:Xiawu turnen.

Ü: *Nachmittag haben wir Turnen.*

%cod: \$LAN:KAS: INM

In diesem Abschnitt hat die Mutter auf Chinesisch gefragt, das Kind antwortete aber mit einem deutschen Wort („Mathe“). Die Mutter wiederholte das Wort auf Chinesisch, setzte also die RT-Strategie ein, und das Kind antwortete wieder in gemischter Sprache.

Dou-08

*DOU:Wo xianzai VERRATEN, ICH HABE DREI MÖGLICHKEIT, wo you DREI MINION, DIE ERSTE GEBE ICH DIR, DIE FÜRSTEN SAGEN, wenn du zwei in dem Schwert hast, dann sagst du Schwert, dann ist das richtig, weil, du hast zwei.

%cod: \$LAN:M

Ü: *Ich verrate dir jetzt, ich habe drei Möglichkeiten, ich habe drei Minions, die erste gebe ich dir, die Fürsten sagen, wenn du zwei in dem Schwert hast, dann sagst du Schwert, dann ist das richtig, weil, du hast zwei.*

*YUA:Shenme yisi?

Ü: *Was bedeutet das?*

%cod: \$LAN:MDS: MG

*DOU:Ah, jetzt nicht mehr, jetzt nicht mehr.

In dieser Aufnahme erklärte das Kind der Mutter ein deutsches Spiel. Er verwendet meistens deutsche Sätze mit einigen chinesischen Wörtern. Die Mutter hat versucht, mit Hilfe der MG-Strategie das Gesagte zu verstehen, aber das Kind wollte es nicht noch einmal auf Chinesisch erklären.

DOU-12

*YUA: Ta jiushuo zhege dongxi shi ouyuan, danshi ta shi wu shenme?

Ü: *Ja, er sagt, das ist Euro, aber das ist fünf was?*

*DOU: Wu mao, wu CENT.

Ü: *Fünf Mao <chinesische Währung, ein Mao ist gleich 10 Cent>, ist <gleich> fünf Cent?*

*YUA: Wu fen.

Ü: *<Das heißt> fünf Cent <wiedergeben in Chinesisch>*

%cod: \$LAN:MDS: MD

*DOU: Hei, wu jiao.

Ü: *Nein, fünf Jiao.*

%cod: \$LAN:KAS: INC

Dieses Gespräch zeigt, dass dem Kind der Unterschied zwischen den chinesischen Währungseinheiten Jiao und Mao nicht klar ist. Die Mutter hat das bemerkt und korrigierte es sofort nach dem Turn des Kindes. Hier wird die Modelling-Strategie verwendet.

Dou-13

*YUA: Ta jiu yao zenme yang, WERDE ICH, zenme le?

Ü: *Was wird er werden, werde ich, was?*

*DOU: AUF EINE luotuo REITEN.

Ü: *Auf einem Kamel reiten.*

*YUA: Ni kuai zuo qilai, shenme jiao AUF EINE luotuo REITEN a, yihui

zhongwen yi hui deyu de, ni ba ta jiang qingchu, zhongwen?

%cod: \$LAN:MDS: TR

Ü: *Sitz gerade bitte, was heißt „auf einem Kamel reiten“? Du sprichst einmal auf Chinesisch, einmal auf Deutsch. Sag es mal deutlich, auf Chinesisch, klar?*

*DOU: luotuo.

%cod: \$LAN:KAS: INC

Ü: *Kamel.*

*YUA: Hui zenme yang?

Ü: *Was wird dann gemacht?*

*DOU: REITEN.

*YUA: Yinwen tai re le shi ba, qi ge luotuo, shi ba, jiao qi luotuo.

Ü: Weil es zu heiß ist, auf einem Kamel zu reiten, richtig? Das heißt „auf einem Kamel reiten“.

%cod: \$LAN:MDS: RT

*DOU:qi luotuo.

Ü: Ja, reiten auf einem Kamel.

Diese Szene wurde beim Vorlesen eines deutschen Buches aufgenommen. Die Mutter versuchte, ihrem Sohn klarzumachen, welches der Inhalt des Buches ist. Hier verwendete sie mehrmals die Übersetzen-Strategie und die Wiederholen-Strategie, damit das Kind dieselben Wörter auf Chinesisch nennen soll.

4.2.4.4 Reaktion auf elterliche Strategien

In der Familie DOU scheint es so zu sein, dass die meisten Reaktionen des Kindes auf alle elterlichen Strategien auf Chinesisch erfolgen, mit Ausnahme des Code-Switching. Beim Code-Switching antwortete Kind Dou mehr auf Deutsch als auf Chinesisch (vgl. Abbildung 30). Außerdem antwortete das Kind Dou mehr in gemischter Sprache als auf Deutsch bei der Reaktion auf die Strategien RT, TR und MD.

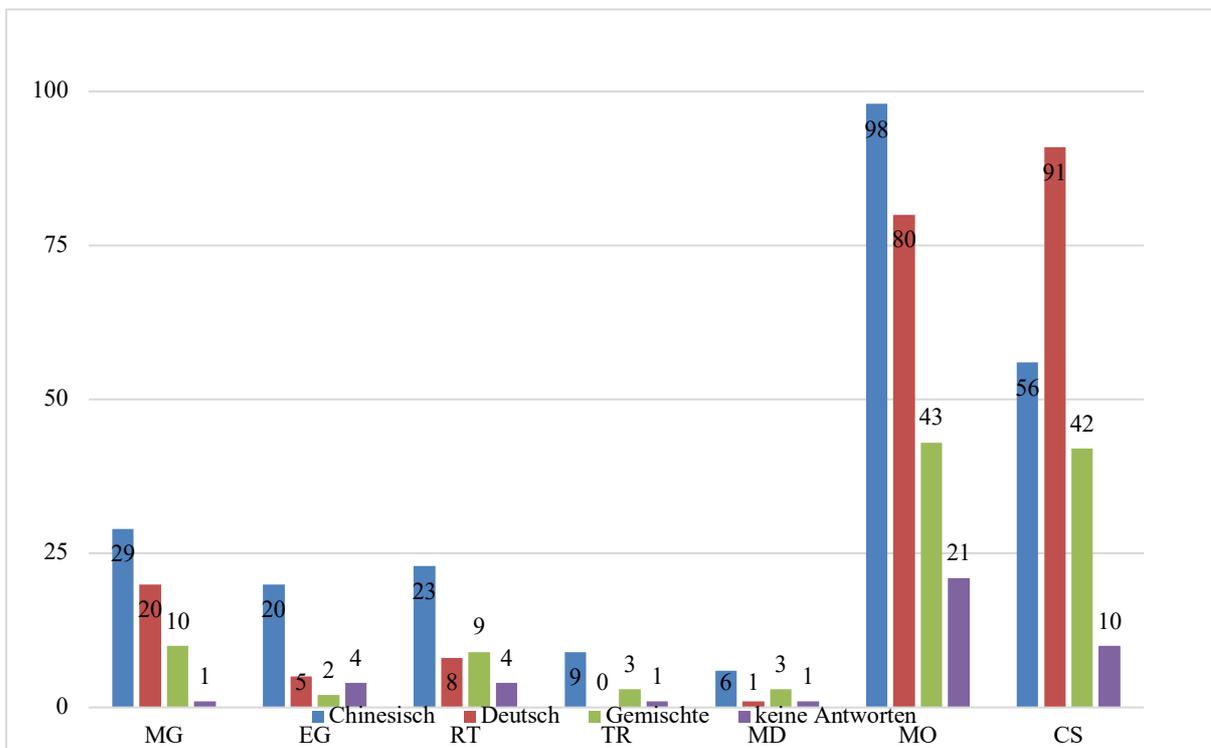


Abbildung 30: Reaktion des Kindes Dou auf die Strategien im Chinesischen

Mit einer Erfolgsquote von 82 % ist Translate Request die effektivste elterliche Strategie, um das Kind zu animieren, Chinesisch zu sprechen (vgl. Abbildung 31). EG und MD sind die zweit- und dritteffektivste Strategie in dieser Familie. Im Gegensatz dazu sind CS und MO die am wenigsten effektiven Strategien, um das Kind DOU dazu zu bringen, Chinesisch zu sprechen.

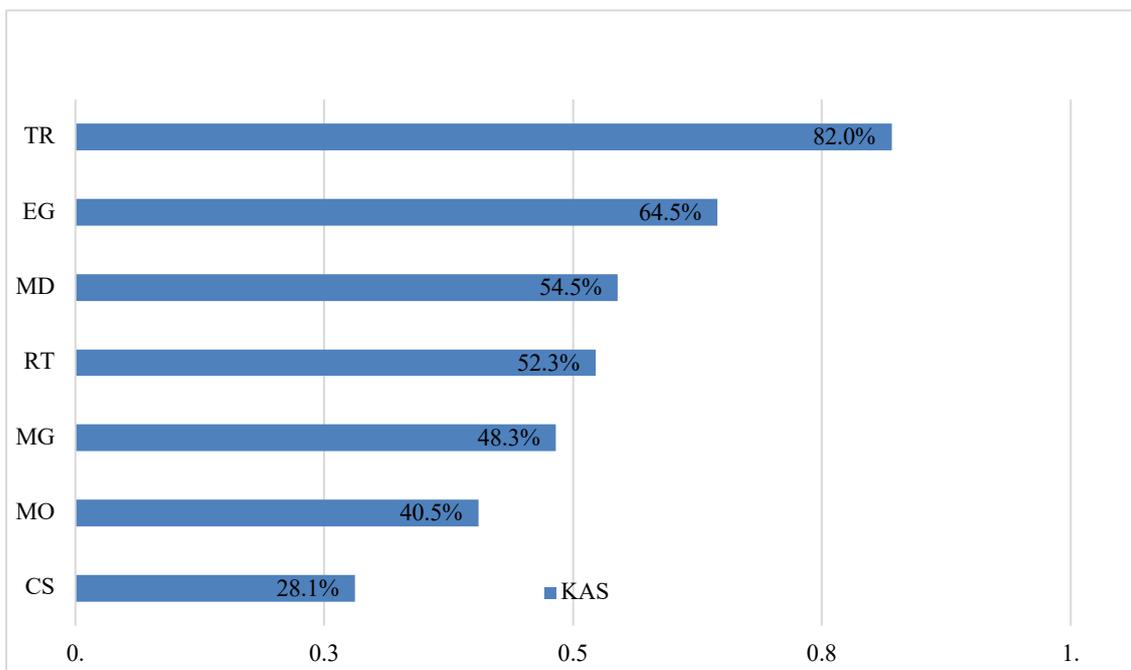


Abbildung 31: Erfolgsquote der elterlichen Diskursstrategien für eine Reaktion im Chinesischen

Sehen wir von den nicht beantworteten Turns des Kindes ab, kommen wir zum Ergebnis, dass das Kind Dou am häufigsten auf die Minimal Grasp-Strategie und Code-Switching-Strategien reagiert. EG und MD sind die Strategien, auf die das Kind Dou am seltensten reagierte. Das entspricht der Häufigkeit der angewendeten Strategien, da die beiden letztgenannten Strategien auch seltener eingesetzt wurden als die beiden erstgenannten (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Keine Reaktion auf elterliche Strategien bei Dou

PDS	MG	EG	RT	MO	CS	TR	MD
Keine Antwort	1	4	1	21	10	1	3
Prozent	1,7 %	12,9 %	8,9 %	8,7 %	5 %	7,7 %	9,1 %

4.3 Ergebnisse des Sprachtests

Die Sprachtests gliedern sich in einen chinesischen Vokabeltest und einen deutschen Standardkompetenztest. Der chinesische Vokabeltest wird in zwei Sitzungen zu Beginn und am Ende des Experiments durchgeführt, der deutsche Test in der letzten Phase der Studie. Um einen genaueren Einblick in die chinesischen Sprachkenntnisse der Kinder zu erhalten, wurde zusätzlich zum Vokabeltest auch der MLU5 ausgewertet.

4.3.1 Chinesischer rezeptiver Wortschatz

Wie die Tabelle 19 zeigt, erzielten alle Proband*innen, außer Kind William, in der ersten Phase überdurchschnittliche Ergebnisse. Ein Jahr später, in der zweiten Phase des Testes, blieben alle Kinder bei überdurchschnittlichen Noten, nur Kind William rutschte ab, er war nur um 8 % besser als die Vergleichsgruppe gemäß PPVT-R-Standardtest. Unter den vier Kindern gab es klare Unterschiede. Kind William kannte von Anfang an rezeptiv weniger Wörter. Zwei Jahre später fiel er beim zweiten Test weiter ab, anstatt sich zu verbessern. Bei den anderen drei Kindern war das Gegenteil der Fall, alle drei machten Fortschritte im zweiten Test. Besonders bei Kind Dou ist das Ergebnis um 8 % gestiegen.

Tabelle 19: PPVT-R Chinesische Version

	T1 (6 Jahre alt)		T2 (7 Jahre alt)	
	T-Werte	Prozentrang-Werte	T-Werte	Prozentrang-Werte
Kind W	89	23 %	79	8 %
Kind Dun	122	93 %	128	97 %
Kind KAT	110	75 %	114	82 %
Kind Dou	118	88 %	126	96 %

4.3.2 MLU bei der Entwicklung des Chinesischen

Um ein umfassenderes Bild von den chinesischen Sprachkenntnissen der Kinder zu erhalten, wurde neben dem rezeptiven Wortschatz der Kinder auch der sprachliche Output während der Konversation analysiert. Die grammatische Entwicklung chinesischer Kinder ist schwierig zu untersuchen. In den vorhandenen Studien werden hauptsächlich MLU

und MLU5 als wichtige Indikatoren für die Grammatik und das Sprachniveau chinesischer Kinder verwendet. Seine Validität und Durchführbarkeit wurde ebenfalls in vielen Studien bestätigt (vgl. Zhang & Zhou 2020). In einer aktuell durchgeführten Studie (vgl. Zhang & Zhou 2020) zur Analyse eines Korpus chinesischer Kinder kamen die Forscher zu folgenden Ergebnissen, indem sie 341 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in einem Freispiel beobachteten. Alle Kinder, die an der Studie beteiligt waren, stammten vom Festland Chinas, mit anderen Worten, es sind nur chinesische einsprachige Kinder.

Tabelle 20: MLU aus verschiedenen Altersgruppen chinesischer Kinder

Alter	Proband*innen	Durchschnittswert	R	Mindestwert	Maximalwert
3–4	119	3.66	0.901	1.773	7.530
4–5	103	4.31	1.152	1.988	7.341
5–6	119	4.81	1.598	1.931	10.292

Dieses Ergebnis zeigt, dass die MLU-Entwicklung der Kinder einen progressiven Alterstrend aufweist. Ab dem Alter von drei Jahren nimmt die MLU Jahr für Jahr zu, wobei die schnellste Entwicklung im Alter von 4–5 Jahren stattfindet. In der Studie (vgl. Zhang & Zhou 2020) bestätigten die Forscher auch, dass MLU5 ebenso effektiv wie MLU war, um die Sprachentwicklung eines Kindes zu erkennen. Es wurde auch eine Entwicklungsanalyse der MLU5 (der längsten fünf Sätze) an diesem Korpus durchgeführt. Die Ergebnisse waren wie folgt:

Tabelle 21: MLU5 aus verschiedenen Altersgruppen der chinesischen Kinder

Alter	Proband*innen	Durchschnittswert	Mindestwert	Höchstwert
3–4	119	8.69	4.600	17.333
4–5	103	10.68	5.200	27.667
5–6	119	11.56	2.200	28.333

Wie wir aus der Tabelle 21 ersehen können, zeigt die MLU5 den gleichen Trend wie die MLU-Entwicklung, mit einer signifikant schnelleren Entwicklungsrate nach dem vierten Lebensjahr, was darauf hindeutet, dass MLU5 auch die grammatikalische Entwicklung chinesischer Kinder widerspiegeln kann. In Anbetracht dessen wurden in dieser Studie

auch die Werte der MLU5 der Kinder analysiert, um ihre chinesischen Sprachkenntnisse besser zu verstehen. Die in der Studie (Zhang & Zhou 2020) erhobenen Werte der MLU5 für Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren wurden als Vergleichswerte herangezogen. Nachdem die Konversationsturns der vier Familien analysiert wurden, berechneten wir die Werte von MLU5 für die vier Kinder wie in der Tabelle 22 gezeigt.

Tabelle 22: MLU5 der vier Kinder

Kind	Durchschnittswert	Höchstwert	Mindestwert
William	11,9	17	4,6
Dun	21,7	28,4	10,2
Katherina	16,8	30,2	12,4
Dou	12	19	5,8

Vergleicht man diese Werte des MLU5 für unsere vier Kinder mit den Werten in der Tabelle 22, so sieht man, dass die Durchschnittswerte der MLU5 für alle Kinder über denen der Vergleichsgruppe liegen; insbesondere für die Mädchen liegen sie weit über dem Wert 11,6 (vgl. Tabelle 21). Im Vergleich zu den niedrigsten Werten überholt die Studiengruppe deutlich die Vergleichsgruppe. Der Vergleich der höchsten Werte fällt unterschiedlich aus, wobei die höchsten Werte der Jungen weit hinter den höchsten Werten der Vergleichsgruppe zurückblieben. Die höchsten Werte der beiden Mädchen übertrafen jedoch die höchsten Werte der Vergleichsgruppe. Insbesondere bei Katherina lag ihr höchster Wert zwei Punkte höher als der der Vergleichsgruppe.

4.3.3 Deutshtest

Der Deutshtest LiSe-DaZ wurde durchgeführt, als die Kinder sieben Jahre alt waren. Zu diesem Zeitpunkt waren sie bereits seit einem Jahr in der Grundschule. Die folgende Tabelle 23 zeigt das Ergebnis des Testes. Das Kind William zeigt bei der Testung mit LiSe-DaZ sehr schwache Leistungen. Im Teil „Sprachverständnis“ des Tests hat er schlecht beim „Verstehen von W-Fragen“ und „Verstehen von Negation“ abgeschnitten. Im Teil

„Sprachproduktion“ besteht Förderbedarf bei ihm im Bereich Kasuszuweisung, Satzklammer und Subjekt-Verb-Kongruenz. Seine deutschen Äußerungen beschränkten sich auf einzelne Wörter und enthalten unvollständige Satzstrukturen und falsche Verbstellung. Wir präsentieren einige Beispiele:

1.

Testleiter: Lise hat ihren Freund Ibo im Park getroffen. Ibo will wissen, was Lise im Rucksack mitgebracht hat. Was muss Ibo Lise fragen?

William: Freundschaft.

2.

TL: Da steckt ja ein kleiner Hund drin. Warum macht der Hund so ein trauriges Gesicht?

William: Der will nach Hause.

3

Testleiter: Ibo hat eine Idee, wenn die Tonne umkippt, können wir den Hund befreien. Deshalb sagt Ibo zur Lise, wir können den Hund nur Retten?

William: Tonne kaputt machen.

4.

TL: Aber Die Jungen haben Angst, dass das Skiboard kaputt geht, sie wollen zuerst wissen, ob Lise schon einmal mit einem Skiboard gefahren ist. Was fragen sie Lise?

William: schon mal gefahren ist?

Hieraus können wir ersehen, dass Kind William im Beispiel 1 die vom Testleiter gestellte Frage falsch verstanden und nur mit einem Wort geantwortet hat; im Beispiel 2 verwendet er noch keinen von einer Konjunktion eingeleiteten Nebensatz, im Beispiel 3 erscheinen in seiner Äußerung lediglich drei Elemente, das Verb steht in der rechten Satzklammer, es fehlt eine Konjunktion sowie das Subjekt. Im Beispiel 4 antwortete er wieder in keinem vollständigen Satzbau, hier fehlt wieder Subjekt.

Beim Untertest „Wortklassen“ wurden in seiner Sprachproduktion lediglich dreimal „in/im“ als Präpositionen gefunden, andere Präpositionen wie „neben, hinter, mit, für, auf“ verwendete er noch nicht.

Das Ergebnis zeigt, dass er in den Bereichen Subjekt-Verb-Kongruenz, Satzklammer und Kasuszuweisung Förderbedarf hat. Bei den anderen drei Kindern gibt es keine besonderen Auffälligkeiten. Jedes Kind hat lediglich kleinere Probleme, was bei

Daz-Kindern altersgemäß ist:

Tabelle 23: Ergebnisse vom LiSe-DaZ-Test

	Kind WIL	Kind DUN	KindKAT	Kind DOU
Sprachverständnis DaZ (Prozentrang)				
VB – Verstehen der Verbbedeutung	34,5 %	72,6 %	72,6 %	72,6 %
WF – Verstehen von W-Fragen	13,6 %	13,6 %	75,8 %	75,8 %
NEG – Verstehen von Negation	6,7 %	84,1 %	84,1 %	84,1 %
Sprachproduktion DaZ (Prozentrang)				
SK – Satzklammer	ESS: III	ESS: IV	ESS: IV	ESS: III
SVK	unteres Viertel	unteres Viertel	oberes Viertel	oberes Viertel
WK – Präpositionen	11,5 %*	90,3 %	96,4 %	27,4 %
WK – Fokuspartikeln	9,7 %	50 %	30,9 %	50 %
WK – Vollverben	11,5 %	34,5 %	34,5 %	54 %
WK – Modal- und Hilfsverben	15,9%	69,1%	46 %	78,8 %
WK – Konjunktionen	21,2 %	54 %	54 %	5,5 %
KAS – Kasus	30,9 %	84,1 %	91,9 %	27,4 %

*Diese Prozentangabe beschreibt die Leistung eines Kindes im Vergleich zu seiner Vergleichsgruppe. Bei einem Wert von beispielsweise 11,5 % ist ein Kind besser als 11,5 % der Kinder seiner Vergleichsgruppe.

Das Kind Dun erreichte nur ein schwaches Ergebnis im Untertest „W-Frage“ bei den Adjunktfragen. Das Kind Katherina hat in der Mehrheit der Untertests sehr gut abgeschnitten, nur beim Untertest „Wortklassen – Fokuspartikeln“ zeigt sie Schwächen. Das Kind Dou hat beim Untertest „SK“ die Stufe ESS IV ebenfalls nicht erreicht. Im Bereich „Sprachproduktion“ verwendet das Kind Dou beim Untertest „WK“ selten Konjunktionen und Präpositionen; Förderbedarf zeigt sich beim Kasusgebrauch. Er setzt häufig den Akkusativ statt des Dativs ein. Ein gemeinsames Phänomen in den Testergebnissen der vier chinesischen Kinder ist, dass alle vier beim Untertest „WK – Vollverben“ nicht sehr gut abgeschnitten haben, da ihnen der Wortschatz für Vollverben fehlt.

5. Familiäre Sprachpolitik in den chinesischen Familien

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus Fragebogen und Interview vorgestellt, die qualitativ ausgewertet wurden, kombiniert mit der Diskussion der Sprachpolitik in den vier Familien. Zunächst wurden die Einstellungen und die Motivation der Eltern gegenüber dem Erlernen der chinesischen Sprache durch ihre Kinder analysiert, was die Wahrnehmung der eigenen Identität durch die Eltern, ihr Verständnis der chinesischen Kultur und die Gefahr des Verlustes ihrer Muttersprache in einem Einwandererkontext einschließt. Anschließend wurden die Maßnahmen und die Umsetzung der chinesischen Sprachpraxis in den vier Familien betrachtet, um einen Überblick über ihre familiäre Sprachpolitik zu erhalten.

5.1 Motivation und Haltung zum Erlernen des Chinesischen

Selbstbild der chinesischen Mütter

Die Mütter der vier chinesischen Familien, die zwischen 7 und 16 Jahren in Deutschland lebten, haben unterschiedliche Vorstellungen zur deutschen Kultur, Integration und Selbstidentifikation.

Sie standen der deutschen Kultur teilweise anerkennend oder neutral gegenüber, während alle Mütter außer der Mutter von William angaben, sich weniger gut integrieren zu können. Die Deutschen hingegen sind in ihren Augen nicht sehr akzeptierend gegenüber der chinesischen Kultur oder haben kein Verständnis dafür. Eine Ausnahme davon stellen nach der Meinung von Katherinas Mutter ihre Kollegen an der Universität dar, die die Sprache studieren. Ansonsten könnten Deutsche die chinesische Kultur nicht von anderen asiatischen Kulturen unterscheiden oder verstehen, geschweige denn sie schätzen.

Williams Mutter äußert hierzu: „Ich glaube nicht, dass sie (Deutsche) die chinesische Kultur sehr annehmen, in ihren Augen sind China, Thailand, Vietnam alle das gleiche ... Sie haben keine Notwendigkeit, tiefer zu gehen, es sei denn, sie haben eine Kooperation mit China, und daran ist man im Allgemeinen nicht interessiert.“

Katherinas Mutter: „Ich denke, nur die Leute, mit denen ich in Kontakt war, sind noch an der chinesischen Kultur interessiert. Weil ich Leute kenne, die Linguistik studieren, in der Computerlinguistik.“

Duns Mutter: „Wie, akzeptieren? Ich denke, es ist eher Neugierde. Sie denken einfach, dass China ein weit entferntes Land ist, nicht wie Deutschland“.

Dous Mutter: „Ich glaube nicht, dass es viele Deutsche gibt, die China verstehen. Diejenigen, die China kennen, sind diejenigen, die jahrelang Chinesisch studiert haben oder in China gewesen waren, also wissen sie wahrscheinlich ein bisschen mehr über China“.

Auf die Frage, welcher Gruppe sie sich zugehörig fühlen, wählten die zwei Mütter der Mädchen eindeutig die Chinesen, Williams Mutter wählte halb Chinesin, halb Deutsche und Dous Mutter wählte überwiegend Chinesin. Zwei der vier Mütter sind sich ihrer Identität als Chinesin bewusst. Williams Mutter und Dous Mutter haben ihre Identifikation als Chinesin abgeändert und sich teilweise als Deutsche identifiziert.

5.1.1 Einstellungen zur Herkunftssprache

Die Herkunftssprache wird mit den traditionellen Normen und Werten ihrer ethnischen Kultur wie elterliche Autorität, Respekt vor den Eltern, Bindung an das Heimatland und soziale Leistungen in Verbindung gebracht; das wurde von vielen Zuwanderungsstudien belegt (Li 1999; Curdt-Christiane 2009, 2013). In unserer Studie betonen alle vier Mütter die Wichtigkeit des Erlernens des Chinesischen und den engen Zusammenhang von Sprache und ethnischer Kultur. Sie sind sich einig darüber, dass Sprache ein Sinnbild und ein Teil der Identität ist. Sprache sei unverzichtbar für die Identität und Zugehörigkeit zur chinesischen Kultur.

Die Antwort auf die Frage, ob es notwendig ist, als echter Chinese Chinesisch sprechen zu können, lautet von allen vier Müttern übereinstimmend: Ja. Alle vier Mütter waren sich einig über die Bedeutung ihrer Muttersprache für die chinesische Identität ihrer Kinder.

Williams Mutter äußerte über die Motivation zum Chinesischlernen: „[Mein] Kind ist Chinese, er muss die chinesische Kultur weiterführen und sein eigenes Land verstehen“. Außer der Funktion als Identitätsträger wiesen drei Mütter auf instrumentelle Vorteile (bessere Kommunikationsfähigkeit) hin, wenn ihr Kind Chinesisch sprechen kann.

„Wenn er chinesische Bücher lesen kann, kann er bei der Rückkehr in sein Heimatland frei kommunizieren“, sagte Williams Mutter.

„Das Beherrschen einer weiteren Sprache ist eine Fähigkeit“, meinte die Mutter von Katherina.

„[Das Erlernen des Chinesischen ist] besser für die zukünftige Beschäftigung“, äußerte Dous Mutter.

Die instrumentellen Vorteile der Herkunftssprache werden von chinesischen Einwanderereltern in der chinesischen Einwandererstudie am häufigsten angegeben. Die Studie von Curdt-Christiansen (2009) über chinesische Einwandererfamilien in Quebec kam zu dem Schluss, dass chinesische Einwanderereltern die Sprache als wichtiges soziales und linguistisches Kapital betrachten. Eltern mit hohem Bildungsniveau, die selbst von ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit profitieren, achten mehr auf die zweisprachige Entwicklung ihrer Kinder.

5.1.2 Einstellungen zu Verlust und Beibehaltung der Muttersprache

Auf die Frage „Denken Sie, dass grundsätzlich eine Gefahr besteht, dass Kinder in Deutschland das Chinesische verlernen könnten?“ war die Mutter von William eindeutig der Meinung, dass Kinder Mandarin in Deutschland sicher nicht verlernen würden, während die Mutter von Dun ihre Sorge äußerte, dass sie es in Deutschland höchstwahrscheinlich verlernen würden. Die Mütter von Katherina und Dou waren besorgt, dass Kinder Chinesisch vielleicht verlieren könnten.

Alle vier Mütter wollen und hoffen, dass ihr eigenes Kind das Chinesische für sich erhalten kann. Sie sorgen sich nicht, dass ihre Kinder ihr Chinesisch verlieren werden. Offensichtlich haben die vier Mütter kein tiefes Verständnis und Bewusstsein für die Verschlechterung der Muttersprache ihrer Kinder. Das Eindringen des Deutschen in das Chinesische ist in diesen vier Familien noch nicht besonders ausgeprägt, vor allem in der Phase, in der die Kinder in die Grundschule gekommen sind.

Nur Katherinas Mutter zeigte sich besorgt, dass ihr Kind die chinesische Sprache verlieren könnte. Dies könnte mit ihrem Beruf zusammenhängen, denn sie beschäftigt sich mit Computerlinguistik in ihrer Forschungsarbeit.

Die Mütter von William und Dun erachten den Erhalt des Chinesischen als extrem wichtig für ihr Kind, im Gegensatz zu den Müttern von Katherina und Dou, die denken, Chinesisch sei zwar sehr wichtig für ihr Kind, aber nicht so extrem wichtig wie andere Dinge. Hier zeigt sich ein interessantes Phänomen in Williams Familie: die Lücke zwischen Denken und Verhalten. Obwohl sich die Eltern der Bedeutung der Muttersprache bewusst sind, ergreifen sie keine Maßnahmen, die dieser Ansicht entsprechen. In der Familie DUN setzen die Eltern viele Maßnahmen ein, um die Muttersprache ihrer Kinder zu verbessern,

weil sie wissen, wie wichtig sie ist. In den beiden anderen verbleibenden Familien sind die Meinungen der Mütter demgegenüber aufgeschlossener: Die Herkunftssprache sei wichtig, aber nicht so wichtig, dass sie alles andere überlagere.

Alle vier Mütter waren der Meinung, dass die Eltern einen starken Einfluss auf ihre Kinder ausüben könnten, zu Hause kontinuierlich Chinesisch zu sprechen.

„Wenn wir kein Mandarin sprechen, wird unser Sohn mit uns Deutsch sprechen und das Mandarin wird schlechter werden“, sagte die Mutter von Dou.

„Wenn sich die Eltern nicht daran halten, [Chinesisch zu sprechen,] wird es das Kind wahrscheinlich auch nicht tun“, meinte die Mutter von Katherina.

„Die Eltern sind die wichtigsten Kommunikations- und Disziplinierungskräfte für ihre Kinder“, schrieb die Mutter von Dun.

„Die Eltern sind diejenigen in der Familie, die täglich direkten Kontakt zu ihren Kindern haben. Durch das häufige Sprechen von Mandarin sind die Kinder unwillkürlich vielen Informationen auf Chinesisch ausgesetzt und ihr Kopf wird eher in der Lage sein, die beiden Sprachen zu konvertieren und Chinesisch zu lieben“, meinte die Mutter von William.

5.2 Sprachmanagement zu Hause

Sprachmanagement ist laut Spolsky (2004) die Handlung oder Art und Weise, wie Menschen die Sprachpraxis verwalten, in sie eingreifen oder sie kontrollieren, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen. Als Ergebnis der Untersuchung ist festzuhalten, dass alle vier Mütter die Familiensprache kontrollierten und verwalteten, entweder bewusst oder unbewusst.

Zuerst sind die Erwartungen an die chinesischen Sprachkenntnisse in diesen Familien unterschiedlich: Die Mutter von William hat die höchste Erwartung unter den Müttern; sie erwartet, dass ihr Kind Chinesisch verstehen, sprechen, lesen und schreiben kann. Die Mutter von Katherina erwartet, dass ihr Kind Chinesisch lesen können sollte.

Die Mütter von Dou und Dun entschieden sich nur für das Sprechen des Chinesischen.

Weiter wurde das Sprachmanagement in zwei Bereiche unterteilt, in den Gebrauch der mündlichen und schriftlichen Sprache.

In Bezug auf das Sprechen der Herkunftssprache berichten Familie Dun und Familie Katherina, dass sie eine klare Regel zu Hause haben: Chinesisch ist die einzige Sprache, die zur Kommunikation zu Hause verwendet wird. Beide Mütter stimmten darin überein, dass

ihre Kinder diese Regel die meiste Zeit befolgten, wobei die anderen zwei Familien keine Regel für das Sprechen des Chinesischen in der Familie aufgestellt hatten.

Die Aufnahmedaten weisen in der Tat nach, dass diese beiden Mütter fast nur Chinesisch mit ihren Kindern sprechen, die Häufigkeit beträgt etwa 90 %. Die Mädchen sprechen hauptsächlich Chinesisch mit ihren Müttern, die Frequenz erreicht 83 % und 87 %.

Die Frage „Wenn Ihr Kind mit Ihnen Deutsch spricht, werden Sie Ihr Kind stoppen und lassen es Chinesisch sprechen“? wurde unterschiedlich beantwortet. Nur die Mutter von Katharina stoppt ihr Kind, wenn es mit ihr Deutsch spricht, und erinnert es daran, Chinesisch zu sprechen. Im Gegensatz dazu stoppen die anderen drei Mütter ihre Kinder nicht und lassen sie weiter erzählen. Dies entspricht den Ergebnissen aus den Aufnahmedaten, in denen die am häufigsten verwendeten Strategien die Move-On- und Code-Switching-Strategie sind. Diese beiden Strategien bestehen darin, das Kind nicht zu unterbrechen, wenn man bemerkt, dass es Deutsch spricht, sondern mit seinem Sprachgebrauch mitzugehen und das Gespräch fortzusetzen.

Wenn es um die Häufigkeit des Gebrauchs der deutschen Sprache geht, hat keine Mutter das Gefühl, dass ihr Kind zu Hause viel mehr Deutsch als Chinesisch spreche. Diese eigene Einschätzung und die erhobenen Daten sind fast für alle Familien zutreffend. Darin zeigt sich, dass die Mütter in den Aufnahmen unter 4 % Prozent Deutsch mit ihren Kindern gesprochen haben. Außer Williams Mutter, die fast ein Viertel der Zeit nur Deutsch mit ihrem Kind gesprochen hat, und das laut Angabe im Fragebogen nicht nur „gelegentlich“, sondern regelmäßig.

Im Hinblick auf das Erlernen der Schriftsprache können die vier Familien in drei Typen unterteilt werden. Ein Typ lernt Deutsch als Hauptsprache und Chinesisch als Ergänzung, ein anderer Typ lernt Chinesisch als Hauptsprache und liest Deutsch als Ergänzung, ein dritter Typ lernt nur Chinesisch. In Williams Familie konzentrieren sich die Eltern auf das Erlernen der deutschen Sprache, einschließlich des Vorlesens von deutschen Büchern, des Ansehens von deutschen Sendungen, des Übens von Diktaten, der Unterstützung von Schularbeiten usw., weil der Druck, „Deutsch zu lernen, seit der Einschulung des Kindes gestiegen ist“. Die chinesische Sprache wird im Wesentlichen einmal wöchentlich in der Samstagsschule unterrichtet.

In der Familie Dun legt man sehr großen Wert auf das Chinesische; das Kind Dun hat relativ viel Zeit zum Chinesischlernen, die Mutter hat einen täglichen Chinesisch-Lernplan. Das Deutschlernen beschränkt sich auf das Kontrollieren der Hausaufgabe und das seltene gemeinsame Lesen deutscher Bücher.

Bei Familie Dou liegt der Fokus nicht so stark auf dem Chinesischlernen; die Mutter hat Kind Dou nur einmal pro Woche Chinesisch-Unterricht gegeben, außerdem hat sie keinen gezielten Plan für das Lernen der chinesischen Schrift. Jedoch werden die vielen wöchentlichen Online-Lektionen für seine Hobbys alle auf Chinesisch unterrichtet. So lernt Kind Dou schließlich die chinesische Schriftsprache unbewusst. Dazu gibt es noch tägliche chinesische Gute-Nacht-Geschichten von der Mutter. Das Erlernen der deutschen Sprache stützt sich stark auf das Selbstlernen des Kindes, Lesen und Hören von Liedern und Geschichten auf Deutsch von CD sowie das Ausleihen von Büchern aus der Bibliothek. In den ersten Grundschuljahren ist das selbstständige Lesen der Kinder noch begrenzt und beschränkt sich hauptsächlich auf das Hören von deutschen Büchern.

Die Familie Katherina hat sich dafür entschieden, zu Hause nur Chinesisch zu lernen. Aufgrund ihrer begrenzten Zeit und ihrer eigenen deutschen Sprachkenntnisse nutzt die Mutter ihre Zeit lieber so, dass sie mit ihrem Kind Chinesisch lernt und mit ihm chinesische Bücher liest. Jeden Tag nutzt die Mutter die Zeit vor dem Schlafengehen, um mit ihrem Kind gemeinsam zu lesen.

Was die soziale Interaktion betrifft, hat das Kind William relativ wenig Kontakt zu chinesischen Kindern. Er kommt einmal pro Woche mit chinesischen Kindern in der Samstagsschule zusammen. Das Kind Dun bleibt täglich mit chinesisch sprechenden Freunden in Kontakt, mit denen es spielt. Außerdem hat die Familie jeden Tag mit der Verwandtschaft in China geskyppt. Das Kind Dou spielt jeden Tag mit chinesischen Kindern. Die Familie von Katherina hat ausschließlich chinesische Freunde, die sie häufig am Wochenende trifft. Das soziale Netz der eigenen ethnischen Gruppe spielt eine sehr wichtige Rolle bei der Entwicklung der Herkunftssprache des Kindes. Den Kindern wird die Möglichkeit gegeben, die Sprache auch außerhalb des Elternhauses zu verwenden, was einen wichtigen Beitrag zur Identifikation mit der eigenen Sprache und zur Wertschätzung dieser Sprache leistet (vgl. Li, 1994).

5.3 Praxis des Erlernens des Chinesischen

Im Gegensatz zu anderen prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch wird dem Chinesischen in Schulen und öffentlichen Einrichtungen in Deutschland offensichtlich nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Laut Merics (2018)⁸ lag die Zahl der Chinesischlernenden von 5,3 Millionen Schüler*innen der Sekundarstufe in

⁸ Mercator Institute for China Studies.

Deutschland im Schuljahr 2016/2017 bei etwas mehr als 5.000 im regulären Schulunterricht. Im Saarland gibt es außer einer gemeinnützigen Samstagsschule für Chinesisch, die von den Eltern der Schüler*innen selbst organisiert und geleitet wird, keine Sprachangebote für das Chinesischlernen an öffentlichen Schulen. Die chinesischen Einwandererfamilien bekommen daher wenig institutionelle Unterstützung beim Lernen des Chinesischen.

In diesem Zusammenhang ist die häusliche Unterstützung des Chinesischlernens besonders wichtig für die Erhaltung der Herkunftssprache.

Von den vier chinesischen Familien in dieser Studie entschied sich nur Williams Familie dafür, ihr Kind einmal pro Woche für zwei Stunden in die chinesische Samstagsschule zu schicken, um es dort die chinesische Schrift erlernen zu lassen, während die anderen drei Familien sich dafür entschieden, dass die Mütter ihr Kind zu Hause selbst unterrichten.

Von den Interviews abgesehen hat die Familie WIL außer der Samstagsschule zu Hause keinen festgelegten Plan für das Chinesischlernen. Ab der Grundschule verbrachte Kind William zunehmend mehr Zeit zu Hause mit dem Deutschlernen. Die Mutter liest ihm nur gelegentlich Geschichten auf Chinesisch vor.

Kind Dou besuchte auch für ein halbes Jahr die Samstagsschule für Chinesisch. Danach unterrichtete die Mutter ihr Kind im Chinesischen (Lesen und Schreiben) selbst zu Hause, die Häufigkeit betrug etwa einmal pro Woche. Darüber hinaus liest die Mutter ihrem Kind jeden Tag eine chinesische Geschichte vor. Das Außergewöhnliche an Dou ist, dass er viele Hobbykurse absolviert, die von chinesischen Lehrern online unterrichtet werden, z.B. Malen, Klavierspielen und Singen. Daher lernt das Kind Dou auch beiläufig schriftliches Chinesisch.

In den beiden anderen Haushalten organisierten die Mütter ganz bewusst das Erlernen der chinesischen Schriftzeichen. Sie haben ein tägliches Ritual dafür entwickelt. In der Familie Dun wurde das Lernen in zwei Phasen unterteilt: Vor dem sechsten Lebensjahr lernte das Kind nur ein paar Schriftzeichen kennen und wurde auch nicht systematisch unterwiesen. Es lernte maximal 30 Minuten am Tag. Die Mutter bemühte sich in dieser Phase, jeden Tag chinesische Geschichten vorzulesen. Seit dem sechsten Lebensjahr lernt das Kind Dun jeden Tag aus einem chinesischen Lehrbuch (welches man in der chinesischen Grundschule benutzt), wobei die Zeit zum Lernen allmählich von einer halben Stunde auf anderthalb Stunden erhöht wurde. In dieser Zeit lernte das Kind Chinesisch zu schreiben und zu lesen.

Auch die Mutter von Katherina hält ein klares Ritual ein, indem sie ihrer Tochter jeden Tag chinesische Bücher vorliest. Außerdem lernt das Kind seit 4;5 Jahren regelmäßig

chinesische Schriftzeichen. Sie benutzen dabei kein festes Lehrbuch, die Mutter fertigt ihre eigenen Wortkarten für ihre Tochter an. In den Ferien hat sie meistens mehr Zeit für das Chinesischlernen zu Hause.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Familien eine unterschiedliche Sprachpolitik verfolgen, wobei die Familie von William am liberalsten ist: Obwohl die Mutter ein gutes Grundwissen über die Bedeutung des Erhalts der Herkunftssprache hatte, nahm sie die Herausforderung, der sie in einem deutschsprachigen Kontext ausgesetzt war, nicht sehr ernst. Es gibt keine strikte einsprachige Diskursstrategie, keinen festen Zeitplan für die chinesische Alphabetisierung und keine festen Zeiten für das Lesen in der Familie, obgleich die Mutter die höchsten Erwartungen an die Chinesischkenntnisse ihres Kindes stellt. Als das Kind in die Grundschule gekommen war, legte die Mutter mehr Wert auf die deutsche Sprache und sowohl der Lese- als auch der Schreibunterricht fanden auf Deutsch statt.

In Duns Familie wird eine sehr strenge Sprachpolitik zugunsten der Muttersprache betrieben. Ihre Mutter ist sich bewusst, dass die Muttersprache droht, in der deutschsprachigen Umgebung verloren zu gehen. Die Eltern müssen das Erlernen der chinesischen Sprache bei ihren Kindern unterstützen, um deren Sprachkenntnisse zu festigen. Es ist notwendig, ihre Muttersprache zu Hause zu pflegen, und sie hat einen klaren Lernplan, den sie konsequent verfolgt. Sie hat eine Reihe von Ritualen mit ihrem Kind entwickelt, z.B. tägliche Videos mit ihrer Familie in China austauschen, tägliche Gute-Nacht-Geschichten, tägliches Lernen mit Lehrbüchern zu Hause und regelmäßige Spieltreffen mit chinesischen Kindern.

Auch die Sprachpolitik in Katherinas Familie ist sehr einfordernd. Im Gegensatz zur Familie Dun konzentriert sich die Mutter mehr auf alltägliche Diskursstrategien und setzt die monolingualen Strategien strikt durch. Es werden regelmäßige Rituale entwickelt, z.B. das Vorlesen chinesischer Bilderbücher vor dem Schlafengehen und das Erzählen von Geschichten. Zum Erlernen chinesischer Schriftzeichen verfolgt Duns Mutter einen flexiblen Ansatz; z.B. fertigt sie eigene Karten von Schriftzeichen an, sie und das Kind führen zusammen ein Tagebuch, sie ermutigt das Kind, die gelesenen Bilderbücher nachzuerzählen und sich selbst vorzulesen, und sie treffen sich regelmäßig mit chinesischen Freunden, um in Kontakt mit der chinesischen Gemeinschaft zu bleiben.

Die Sprachpolitik der Familie Dou ist liberal wie auch einfordernd. Seine Mutter erkennt die Bedeutung der Erhaltung der chinesischen Sprache an, unterschätzt aber die Möglichkeit der Sprachverschiebung. Sie ist in ihren täglichen Konversationsstrategien lockerer und wählt eine zwanglosere Herangehensweise, hat aber einen Plan für das Erlernen der

chinesischen Sprache, mit einem festen Zeitplan für das wöchentliche Lernen. Hinzu kommen die täglichen Gute-Nacht-Geschichten und das chinesische Medienprogramm. Dous Chinesisch-Unterricht zu Hause findet zwar nicht so häufig wie bei Dun statt, aber das Kind erhält viele Lektionen auf Chinesisch, was ihm beim Hören, Lesen und Schreiben hilft.

6. Befunde aus der Studie

Die vorliegende Arbeit hat die Sprachpraxis vier chinesischer Familien in der Alltagskonversation von Mutter und Kind untersucht. Hierfür wurde die Beziehung zwischen den Gesprächsstrategien der Eltern gegenüber ihren Kindern und der Entwicklung der Muttersprache ihrer Kinder untersucht, um die Sprachpolitik chinesischer Familien in Deutschland herauszuarbeiten und einen geeigneten zweisprachigen Erziehungspfad für solche Familien zu finden.

In den Kapiteln 4 und 5 wurden die Ergebnisse der Analyse der Audiodateien und der Sprachpolitik der einzelnen Familien dargestellt. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchungen aus den Kapiteln 4 und 5 kombiniert und zusammengefasst, um die Forschungsfrage aus der Einleitung zu beantworten und die im Kapitel 2 dargestellte Theorie zu belegen.

6.1 Verwendung und Vollständigkeit der Familiensprache in den Versuchsfamilien

Aus der Analyse der Daten in Kapitel 4 geht hervor, dass die Familiensprache der vier chinesischen Familien im Saarland hauptsächlich auf das Chinesische ausgerichtet ist. Mehr als 50 % der Konversationen, die die Eltern zu Hause mit ihren Kindern sprechen, verlaufen auf Chinesisch. Das bedeutet, dass Chinesisch immer noch die vorherrschende Sprache der Eltern im Haushalt ist. Die Häufigkeit des Sprachgebrauchs reichte von Eltern, die Chinesisch besonders häufig verwendeten (90 % der Zeit), bis zu solchen, die es nur in 58 % der Zeit nutzten. Die Studie von Troesch et al. (2017) im deutschsprachigen Kontext kam in dieser Hinsicht zu demselben Ergebnis. Einwandererfamilien in der Schweiz neigen dazu, mit ihren Kindern zu Hause häufiger die Herkunftssprache zu sprechen anstatt Deutsch.

Diese Befunde unterscheiden sich von Resultaten aus Studien über Einwanderersprachen im englischsprachigen Raum. Aufgrund des Prestiges des Englischen tendierten Einwan-

dererfamilien mit höherem Bildungsgrad dazu, diese Sprache mit der nächsten Generation zu sprechen und nicht ihre Herkunftssprache (vgl. Rumbaut 2007; Winsler et al. 2014).

Obwohl es scheint, dass das Deutsche nicht so prestigeträchtig wie das Englische ist und nicht so viel Einfluss auf die Herkunftssprache hat, können wir das Pflegen des Chinesischen in einer rein deutschen Umgebung nicht als Selbstverständlichkeit voraussetzen. Im Falle der Verwendung des Chinesischen in Williams Haushalt beispielsweise besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die Muttersprache in dieser Familie vom Deutschen abgelöst wird. Wenn die Eltern nicht ihre ganze Aufmerksamkeit darauf richten, ist der Übergang vom Chinesischen zum Deutschen nicht mehr fern.

Ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Deutschgebrauchs in der Familie und dem Niveau der Deutschkenntnisse der Eltern scheint nicht zu bestehen. In der Familie Dun hat die Mutter das Sprachniveau C1 in Deutsch erreicht. Die Deutschkenntnisse von Katherinas Mutter etwa sind begrenzter als diejenigen von Duns Mutter. In der Aufnahme verwenden beide Mütter fast gleich häufig Chinesisch mit ihren Kindern, nämlich zu über 90 %.

Der Sprachgebrauch der Kinder ist viel komplexer als derjenige der Mütter. Die Häufigkeit, mit der Kinder Chinesisch benutzen, schwankt zwischen 39 % und 87 %. Die zwei Mädchen sprechen deutlich mehr Chinesisch als die zwei Jungen.

Die elterliche Verwendung der Umgebungssprache zusätzlich zur Herkunftssprache erbringt für den Erwerb umgebungssprachlicher Kompetenzen durch Vorschulkinder keine Vorteile. In dieser Studie war Williams Mutter diejenige, die von allen Müttern am meisten Deutsch mit ihrem Kind sprach, aber Williams Deutschkenntnisse schnitten in dem Test am schlechtesten ab. Im Gegensatz dazu sprach Katherinas Mutter zu Hause am wenigsten Deutsch und Katherina schnitt im Deutschtest am besten ab. Daraus lässt sich ableiten, dass der Gebrauch der deutschen Sprache zu Hause den Kompetenzen im Deutschen des Kindes nicht unbedingt zum Vorteil gereicht.

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der deutschen Sprache und dem Gebrauch von gemischter Sprache? Verwenden Kinder, die mehr Deutsch sprechen, auch mehr gemischte Sprache? Oder benutzen Kinder, die mehr gemischte Sprache verwenden, mehr Deutsch? In der Studie fanden wir heraus, dass von den vier Kindern William den höchsten Gebrauch des Deutschen und gemischter Sprache aufwies, Dou folgte an zweiter Stelle, dann Dun und schließlich Katherina. Die Rangfolge beim Deutschgebrauch und dem Gebrauch der gemischten Sprache war identisch. Es scheint

eine Korrelation zu bestehen. Jedoch werden noch weitere Daten benötigt, um diese Schlussfolgerung zu belegen.

Die Deutschgewohnheiten der Kinder scheinen auch nicht direkt mit der Dauer des Kontakts mit der zweiten Sprache in Einklang zu stehen. Kind Katherina beispielsweise hat von den vier Kindern am längsten Kontakt mit der deutschen Sprache, sie benutzt jedoch zu Hause das Chinesische am häufigsten von allen vier. Die Kontaktzeit mit dem Deutschen ist wichtig und als Faktor zu berücksichtigen, kann aber häufig nur grob geschätzt werden. Es ist schwierig, auf die Stunde genau zu berechnen, ob das Kind nach der Schule mehr Kontakt zu deutschsprachigen Kindern hat oder mehr Zeit mit Chinesisch sprechenden Freunden verbringt und wie lange diese Kontakte dauern. Wir haben daher nur eine grobe Zählung der Kontaktzeit mit der deutschen Sprache in Monaten vorgenommen, die auf den Selbstauskünften der Eltern beruht.

Die Fähigkeiten im Chinesischen aller vier Kinder lagen über dem Durchschnittsniveau einsprachiger chinesischer Kinder desselben Alters bei langen Sätzen, nur im Bereich des Wortschatzes war William deutlich schlechter als seine Altersgenossen (vgl. Kapitel 4.3.1 und Kapitel 4.3.2).

Es besteht kein deutlicher Zusammenhang zwischen den Deutschkenntnissen des Kindes und der Häufigkeit der Verwendung der deutschen Sprache zu Hause. Von den vier Kindern benutzt William die deutsche Sprache am häufigsten zu Hause, er scheint jedoch im Deutschen sehr schwach zu sein. Es wurde auch festgestellt, dass die anderen drei Kinder kleinere Probleme mit der deutschen Sprache haben, insbesondere Schwächen im Wortschatz, auf die die Eltern aufmerksam gemacht werden müssen (vgl. Kapitel 4.3.3).

Bei allen Kindern besteht eine deutliche Korrelation zwischen den deutschen und chinesischen Sprachkenntnissen. So schneidet Kind Dun, das im chinesischen Test den größten Wortschatz aufweist und die längsten Sätze produziert, auch im Deutschtest gut ab. Katherina zeigt in den deutschen und den chinesischen Testergebnissen ein gleich hohes Niveau. Dagegen schnitt William im Chinesischen wie auch im Deutschen schlecht ab. Dou verfügt zwar über einen guten chinesischen Wortschatz, produziert jedoch weniger lange Sätze. Sein Deutshtestergebnis war im Vergleich zu Dun und Katherina deutlich schwächer. Allerdings ist die Stichprobe nicht groß genug, um diese Ergebnisse zu verallgemeinern.

Betrachtet man den Sprachgebrauch der vier Familien, so lässt sich feststellen, dass die Sprachgewohnheiten der Kinder mit der Häufigkeit des chinesischen Sprachgebrauchs ihrer Mütter zusammenhängen. Dieses Ergebnis der Studie bestätigt, dass es einen Zu-

sammenhang zwischen dem quantitativen elterlichen Sprachinput und den Sprachfähigkeiten des Kindes gibt. Wie wir im Kapitel 2.2.3 anführen, wird die Menge des elterlichen Inputs beim Kind mit der Erhaltung der Herkunftssprache in Verbindung gebracht.

6.2 Erfolgversprechende Strategien des Chinesischerwerbs von Kindern

Hier geht es um die Frage, ob die zweisprachige Entwicklung von Kindern mit den Gesprächsstrategien ihrer Eltern zusammenhängt. Bei der Betrachtung der Sprachstrategien der Eltern und der Sprachleistungen der Kinder in den vier Familien wurde festgestellt, dass es einen Zusammenhang mit der Sprachentwicklung der zweisprachigen Kinder gibt. Die Mütter von Dun und Dou haben sehr ähnliche Gesprächsstrategien angewandt, welche überwiegend zweisprachig (MO und CS) sind, wobei diese mehr als 70 % der Gesamtstrategien ausmachten. Dabei überwiegt die Move-On-Strategie gegenüber der CS-Strategie. In Williams Familie wurden ebenfalls überwiegend bilinguale Strategien angewendet, mit einem Anteil von 73 % an den Gesamtstrategien, mit dem Unterschied, dass seine Mutter mehr CS als MO verwendete. Katherinas Familie geht auffallend differenziert vor und setzt eher monolinguale Strategien ein, insbesondere RT-Strategien. In Bezug auf die Ergebnisse des Sprachtests wird deutlich, dass Katherina zwar am längsten mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen ist, ihr Chinesisch davon beeinträchtigt wurde, aber nicht stark. Durch die Umsetzung einer einsprachigen Strategie zu Hause ist ihr Chinesisch deutlich besser als das von William und Dou.

Wie aus den Forschungsdaten in Kapitel 4 hervorgeht, ist der Output des Kindes in den meisten monolingualen Strategien auf Chinesisch deutlich höher als auf Deutsch. Zu diesen Strategien zählen besonders die TR-, EG- und MD-Strategie. Im Gegensatz dazu produzierte das Kind bei den bilingualen Strategien, insbesondere bei der Code-Switching-Strategie, mehr Umgebungssprache bzw. Deutsch. Es zeigt sich, dass Williams Mutter am häufigsten die Code-Switching-Strategie verwendet, nämlich mit einem Anteil von 44 % an allen Sprachstrategien. Im Vergleich zu den monolingualen Strategien scheint die Code-Switching-Strategie das Kind schneller zur Umgebungssprache zu führen. Dies ist möglicherweise der Grund, warum William mehr Deutsch spricht. Das bedeutet, die Code-Switching-Strategie ist diejenige, die am wenigsten geeignet ist, die Kinder zweisprachig zu erziehen, da es besonders schwer ist, den Gebrauch der Herkunftssprache des Kindes beizubehalten. Das Ergebnis von Kind Dun zeigt ebenfalls, dass es möglich ist, dass ein häufiger Einsatz der nachsichtigen Move On-Strategie durch die Mutter zu einem

Abwärtstrend im Chinesischen bei den Gesprächen des Kindes mit seiner Mutter zu Hause im weiteren Verlauf der Aufzeichnung führte.

Diese Ergebnisse belegen auch, dass die Translations-, EG- oder Modelling-strategien den Sprachgebrauch der Kinder beeinflussen können. Die Verwendung dieser Strategien fördert die Beibehaltung der Herkunftssprache. Der Einsatz von Code Switching-Strategien hingegen trägt in den meisten Fällen zu einem schnelleren Sprachwechsel bei Kindern ins Deutsche bei.

6.3 Nicht verwendete Strategien

Nach einer statistischen Analyse der elterlichen Strategien wurde festgestellt, dass einige monolinguale Strategien eine relativ hohe Produktion der Kinder in ihrer Herkunftssprache aufweisen, aber von den Eltern nicht häufig verwendet werden. Die Ursachen für dieses Problem sind vielschichtig. Eine davon ist der nachlässige Erziehungsstil der Eltern, die sich nicht konsequent an ihre monolingualen Strategien halten. Wir können das in einem Beispiel aus Katherinas Aufnahmen deutlich sehen.

KAT-01

*CHY: Ni zui xihuan zuo de shenme?

Ü: *Was machst du am liebsten?*

*KAT: MALEN.

*CHY: MALEN yong zhongwen zenme shuo?

%cod: \$LAN: MDS: TR

Ü: *Wie sagt man Malen auf Chinesisch?*

*KAT: Huahua.

Ü: *malen <auf Chinesisch>*

*CHY: En, haiyou ne?

Ü: *Wie noch?*

*KAT: En.

*CHY: Zhe shangmian xie de BLUMEN PFLÜCKEN, yong zhongwen zenme shuo?

%cod: \$LAN: MDS: TR

Ü: *Darauf schrieb sie „Blumen pflücken“, wie sagt man das auf Chinesisch?*

*KAT: Caihua.

Ü: *Blumen pflücken <auf Chinesisch>*

*CHY: Caihua shuo de hen hao. Ni zui xihuan de dongwu shi shenme a?

Ü: Ja, Blumen pflücken, du hast es sehr gut ausgesprochen. Was ist dein Lieblingstier?

*KAT: TIGER.

*CHY: Ni xianzai zui xihuan TIGER le, ni zhidao ni zhe shangmian xie de shi shenme ma?

Ü: Du liebst Tiger jetzt, weißt du, was hast du darauf geschrieben?

In dieser Szene hat die Mutter am Anfang immer versucht, die monolinguale Strategie beziehungsweise die Translation-Strategie zu verwenden, damit ihr Kind in der Konversation beim Chinesischen bleibt. Aber am Ende hielt sie dies nicht mehr durch, sie begann, die vom Kind genannten deutschen Wörter in ihren eigenen Sätzen zu verwenden. Es sei darauf hingewiesen, dass es für Eltern in der Praxis nicht immer einfach ist, monolinguale Strategien durchzuhalten. Dies gilt insbesondere für Eltern, deren familiäre Politik in Bezug auf die Herkunftssprache nicht klar genug ist und die es vorziehen, eine nachlässige Sprachpolitik, d.h. keinen Einfluss auf die natürliche Sprachwahl des Kindes, einzusetzen.

Zweitens nimmt das Kind als aktiver Gesprächsteilnehmer auch tatkräftig Einfluss auf die Konversation (vgl. Corsaro 2005, Lanza 2007). Wenn sie nicht auf die Strategie der Eltern reagieren wollen, werden sie einen Weg finden, sie zu vermeiden, und langfristig werden die Eltern diese Strategie vermeiden, wenn sie weiterhin keine Reaktion vom Kind erhalten. Wie in der Forschung von Slavkov (2015) gezeigt wurde, trat ein englisch-bulgarisches Kind den Diskursstrategien seines bulgarisch sprechenden Vaters entgegen, indem es seine Aufforderungen zum Übersetzen ignorierte, das Gespräch fortsetzte, Einladungen zum Sprachwechsel ablehnte und negative Emotionen zeigte, wenn monolinguale Diskursstrategien verwendet wurden. Diese Gegenstrategien ließen seinem Vater keine andere Wahl, als mit den wenig einschränkenden Diskursstrategien wie MO oder CS fortzufahren.

Im folgenden Beispiel können wir sehen, dass das Kind entweder weiterhin auf dem Deutschen besteht, die Meinung mit Hilfe von Handlungen ausdrückt oder mit einer sehr kurzen Ein-Wort-Antwort erwidert.

Dou-11

*YUA: Ni xi huan nage zuopin ba, ni zuo le na sange a?

Ü: Welche deiner Werke gefallen dir? Welche drei hast du gemacht?

*DOU: Vogel.

*YUA: Shenme?

%cod: \$LAN: MDS: MG

Ü: *Was ist das?*

*DOU: Vogelnetz.

WIL-01

*DAN: Mama jintian kan ni zai youeryuan li you lian yujia, ni shi zenme lian de, wo kan dao le.

Ü: *Ich habe dich in der Kita gesehen, dass du beim Yoga dabei bist. Wie machst du Yoga, ich habe dich gesehen.*

*WIL: HOCH HÄNDE.

*DAN: Dui ya, ni ba shou shen dei hengao hengao.

%cod: \$LAN: MDS: RT

Ü: *Ja, genau, du hebst deine Hand hoch, sehr hoch.*

*WIL: So <Er zeigt seiner Mutter die Bewegung>

Dou-13

*YUA: E, zhe tianqi buyao name rongyi jiu bian name kuai, shi ba?

Ü: *E, Das Wetter ändert sich nicht so leicht und so schnell, richtig?*

*DOU: Ta jiu GESCHMIEDET HEISS, ta GESCHMIEDET, ES jiushi WETTER.

Ü: *es ist geschmiedet heiss, es ist geschmiedet, es bedeutet das Wetter.*

*YUA: Shi de, henhao, ES jiushi tianqi.

Ü: *Sehr gut, es bedeutet das Wetter.*

%cod: \$LAN: MDS: RT

DOU: 0. <keine Reaktion>

*CHY: Ni hen xiang xue zhongwen, qu ba nahe, nage zi, ren zi de kapien naguolai, ni queding ni henxiang xue ma?

Ü: *Du willst Chinesisch lernen, geh und hole die Karte, die Vokabelkarte. Bist du sicher, dass du lernen willst?*

*KAT: Dui, danshi wo xiang yao na TAFEL.

Ü: *Ja, aber ich will diese Tafel.*

*CHY: Na shenme, heiban xue a?

%cod: \$LAN: PDS: RT

Ü: *Oh, <willst> du auf der Tafel <Vokabeln> lernen?*

*KAT: en.

Ü: *Ja.*

In Kapitel 4 haben wir dargestellt, wie oft ein Kind auf eine Strategie nicht reagiert hat. Wir konnten feststellen, dass viele monolinguale Strategien, auf die das Kind nicht oder nur mit einem Wort reagiert, mit der Zeit von den Eltern aufgegeben werden, indem sie zur Move On- oder Code-Switching-Strategie übergehen, mit der die Mütter mehr Rückmeldungen erhalten können.

Wenn das Kind auf einige der Strategien der Eltern nicht reagiert, kommt das Gespräch nicht in Gang. Um den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, wenden die Eltern Strategien an, die das Kind zu mehr Antworten veranlassen und ihm mehr entgegenkommen. Bei diesen Strategien (CS und MO) handelt es sich jedoch meist um solche, mit denen die Eltern zulassen, dass das Kind in der ungewünschten Sprache spricht.

WIL-08

*WIL: Kan yixia, women zenme nong LUTSCHE, wanshang MACHEN MEINE HAUSAUFGABEN, wanshang MACHEN.

Ü: *Bitte schaue mal die Einleitung an, wie macht man Lutscher, ich mache meine Hausaufgaben dann am Abend, am Abend mache <ich sie>.*

*DAN: Wei shenme yao nongdao wanshang ne, mama shuo, ni shouxian ba zuoye zuo wan le, ni jiu keyi zuo biede shiqing le, ni feiyao zuo bie de shiqing zuo wan, zai zuo zuoye de hua, wanshang jiu hui henlei, jiu mei you shijian le, ni zhidao ma?

%cod: \$LAN: MDS: RT

Ü: *Warum machst du die Hausaufgaben dann am Abend, ich meine, du sollst zuerst Hausaufgaben machen, wenn du damit fertig bist, kannst du andere Dinge machen. Wenn du andere Dinge gemacht hast, dann machst du Hausaufgaben, am Abend wärst du sehr müde, und du hast auch nicht so viel Zeit dafür, verstehst du?*

*WIL: 0.<keine Reaktion>

*DAN: Mama shuo, xiao peng you, mei ci ba zuoye zuo wan, zai zuo bie de shiqing, DU HAST.

%cod: \$LAN: MDS: CS

Ü: *Ich schlage vor, dass du jedes Mal zuerst die Hausaufgaben machen sollst, danach machst du andere Dinge, die du vorhast.*

*WIL: Wo zhidao ya, wo yao kan dianshi, ranhou Hausaufgaben de ma, na

xuexi a, jiu tamen gut machen.

Ü: *Ja, ich weiß, ich will Fernsehen gucken, danach Hausaufgaben <machen>.*

Nur so kann ich sehr gut lernen, kann ich die Hausaufgaben gut schreiben.

*DAN: Also, kan wan dianshi zai xuexi, keyi gut machen?

%cod: \$LAN: MDS: CS

Ü: *Also, du meinst, nach dem Fernsehen kannst du gut lernen, es gut machen?*

*WIL: *Ja, ich habe Zeit.*

*DAN: HAHA, was hast du?

%cod: \$LAN: MDS: CS

*WIL: HAHA, Zeit, wo keyi kan dianshi, dann Hausaufgaben machen, dann kan dianshi, dann xuexi xuexi, ZWEI xuexi, ZWEI MAL, DANN WAS MALEN, EINMAL.

Ü: *Haha, <ich habe> Zeit. Ich kann <zuerst> fernsehen, dann mache ich Hausaufgaben, dann gucke ich wieder Fernsehen, danach wieder lernen, zweimal lernen, dann male ich etwas, male nur einmal.*

In diesem Abschnitt können wir sehen, wie die Mutter die Wiederholungsstrategie einsetzt, um das Kind dazu zu bringen, das chinesische Wort für „Hausaufgaben machen“ zu realisieren. Das Kind reagiert jedoch nicht darauf. Die Mutter musste die Code-Switching-Strategie im nächsten Turn anwenden und fügte ein deutsches Wort hinzu. Das Gespräch zwischen dem Kind und der Mutter wurde dadurch fortgesetzt. Die Mutter hatte zunächst weiter die Code-Switching-Strategie angewendet, danach wechselte sie mit dem Kind ganz ins Deutsche. Ähnliche Strategiewechsel sind im Haushalt Williams häufiger zu beobachten, so dass in den späteren Aufnahmen nur noch selten monolinguale Strategien zu finden sind.

Aus diesen Ergebnissen kann abgeleitet werden, dass das Kind eine aktive Rolle in der Eltern-Kind-Konversation spielt. Die Studie ergab, dass chinesische Eltern in der chinesischen Familienkultur daran gewöhnt sind, mehr Kontrolle auszuüben als europäische Eltern, und dass das Kind unterwürfig ist, vor allem wenn es noch klein ist. Wenn das Kind jedoch heranwächst, in die deutschsprachige Gesellschaft eintritt und von der deutschen Kultur durchdrungen ist, werden seine Werte und sein Widerstehen in Konflikt mit der Autorität der Eltern geraten. Dies spiegelt sich auch in der Mutter-Kind-Konversation und der Durchsetzung der familiären Sprachpolitik wider.

6.4 Folgen der gemischten Sprache

In Kapitel 4 wurde gezeigt, dass drei der vier Kinder, nämlich mit Ausnahme von William, eher mehr Mischsprache als Deutsch in der Konversation mit ihren Müttern verwenden. Im Gegensatz dazu benutzte William Deutsch viel häufiger als Mischsprache. In Verbindung mit den Ergebnissen des Tests der chinesischen Sprachkenntnisse des Kindes (vgl. Kapitel 4.3) können wir aber nicht feststellen, dass die Menge an gemischter Sprache ein Beweis für die Vorhersage in der Sprachumstellung des Kindes ist. Das Einzige, was wir annehmen können ist, dass die gemischte Sprache eine Zwischenstufe beim Wechsel zur Umgebungssprache sein kann.

6.4.1 Wechsel zum Deutschen

Am Beispiel von Williams Familie können wir feststellen, dass das Kind William auf dem Weg ist, seine bevorzugte Sprachverwendung vom Chinesischen zum Deutschen zu verschieben. In den Eltern-Kind-Gesprächen in seiner Familie fanden wir mehrere Merkmale der Verschiebung der Sprache.

Das offensichtlichste Merkmal ist der hohe Anteil des Deutschen (36 %) an seinem Sprachgebrauch. Dieser Anteil ist nur um 3 % geringer als der Anteil des Chinesischen und um 11 % höher als der Anteil der gemischten Sprache.

Zweitens: Seine Chinesischkenntnisse nehmen ab. Das zeigt sich deutlich beim Ergebnis des PPTV-Tests (vgl. Kapitel 4.3.1). Sein Chinesisch steht auf einem relativ niedrigen Niveau, insbesondere sein chinesisches rezeptiver Wortschatz. Die Länge der MLU5 liegt ebenfalls am unteren Rand des üblichen Bereichs der MLU5-Werte chinesischer monolingualer Kinder.

Auch in Zusammenhang mit den Eltern-Kind-Gesprächen in seiner Familie hatte das Kind häufig versucht, das Sprachmedium zu wechseln. Das bedeutet, wenn die Sprachauswahl der Mutter eine andere war als die des Kindes, fordert dieses das Deutsche als Medium, wobei die Mutter seinen Aufforderungen in den folgenden Turns der Konversation folgte. Laut der Studie von Gafaranga (2011) über die Sprachverschiebung in der ruandischen Gruppe in Belgien bitten die Jugendlichen in Gesprächen mit Erwachsenen immer wieder darum, das Sprachmedium von Kinyarwanda auf Französisch umzustellen. Dieses Phänomen ist eine auffällige Erscheinung des Sprachtransfers. Es wurden viele ähnliche Beispiele in den Eltern-Kind-Gesprächen in Williams Familie gefunden.

(1)

WIL-07

T1 *Mutter: zhufu bushi yuanwang, shi ni xiwang xiao pengyou, DU WILLST, DU

HOFFST, ni xiwang xiaopengyou zenme yang ne?

Ü: *Segen ist nicht Wunsch, Segnungen sind das, was man sich für seine Freunde wünscht, du willst, du hoffst, <nicht eigene Wünsche>.*

T2 *Kind: Shenme xiwang, WAS BEDEUTET DAS?

Ü: *Was ist Hoffnung, was bedeutet das?*

T3 *MUTTER: DAS IST DEIN WUNSCH.

Im Beispiel (1) beginnen die Teilnehmer mit unterschiedlichen Perspektiven, da die Mutter dem Kind einige Worte auf Chinesisch im T1 erklärt, und das Kind einen chinesischen Satz verwendet, um sein Unverständnis zu zeigen. Zur Verdeutlichung, dass er den Satz seiner Mutter nicht verstanden hatte, übersetzt er ihn ins Deutsche im T2. Hierin sehen wir eine implizite Aufforderung des Kindes, das sprachliche Medium zu wechseln. In T3 gibt die Mutter tatsächlich nach und folgt der Aufforderung des Kindes, ins Deutsche zu wechseln.

(2)

WIL-04

DAN: Dui ya, benlai cong pigu li chulai, danshi ni tai da le, chu bu lai,

mama jiu shijin shijin jiayou miaou, na yisheng jiu shuo wo zai dupi shang hua yi dao.

Ü: *Ja, genau, eigentlich sollte das Baby aus dem Gesäß herauskommen, aber es war zu groß, Mama hat versucht, kräftig zu drücken, und dann sagte die Ärztin, sie könne nur einen Schnitt durch den Bauch machen.*

*WIL: MAMA VERTRAUT NICHT?

*DAN: MAMA VERTRAUT SICH NICHT, JA, MAMA VERTRAUT SICH GAR NICHT, WEISST DU?

*WIL: JA, KEINE ANGST.

<danach reden sie weiter in Deutsch>

Aus Beispiel (2) sehen wir noch deutlicher, dass die Mutter dem Kind im Turn 1 etwas auf Chinesisch erklärt; das Kind kann die Sätze gut verstehen, wechselt aber ins Deutsche. Hier kann man von einer erfolgreichen expliziten Sprachverhandlung von Seiten des Kindes sprechen. Die Mutter bekam das gesendete Signal des Kindes und akzeptierte die

Aufforderung zum Wechsel der Sprache. Das Resultat ist eindeutig, das Medium wurde gewechselt, die beiden sprachen weiter auf Deutsch.

Wir fanden auch einige Besonderheiten in den Gesprächsstrategien von Williams Mutter. Auch sie verwendet häufig die Strategie der Wiederholung, obwohl sie im Gegensatz zu anderen Müttern in diesem Fall ins Deutsche wechselt, um chinesische Wörter zu erklären. Mit anderen Worten: Ihre bevorzugte Sprache in der Wiederholungsdiskursstrategie ist Deutsch. Ob dies für die deutsche Sprachentwicklung des Kindes förderlich ist, muss weiter untersucht werden. Sicher ist jedoch, dass es nicht der Entwicklung des Chinesischen des Kindes dient.

Die folgenden Beispiele zeigen: Wenn in einem Eltern-Kind-Gespräch ein chinesisches Wort auftaucht und das Kind William dieses Wort nicht versteht, reagiert die Mutter sofort, indem sie das deutsche Wort verwendet, das dem chinesischen entspricht.

WIL-14

*Mutter: Shi a, wo yao gen ni jie shi jie shi, Wo xiang ni baozheng zheshi
ge wuhui.

Ü: *Ja, ich soll dir erklären, ich denke, das ist ja ein Missverständnis.*

*WIL: 0.

*DAN: Zheshi yige MISSVERSTÄNDNIS.

Ü: *Das ist ein Missverständnis.*

WIL-17

*WIL: Xinhao shenme a?

Ü: *Was ist Xinhao <Signal auf Chinesisch>?*

*DAN: Xinhao jiu shi gei ni de SIGNAL.

Ü: *Xinhao ist ein Signal für dich.*

*WIL: Jinu ta shenme la?

Ü: *Was ist Jinu? <Ärger auf Chinesisch>*

*DAN: Jinu ta, jiu shi ÄRGER ta.

Ü: *Jinu ja, Jinu bedeutet jemand ärgern.*

*DAN: Ma ma shuo, zai yuangu de shihou, dong wu shi meiyou ji zhui de,
ni zhi dao shenme shi jizhui ma?

Ü: *Mama hat gesagt, dass Tiere früher keine Wirbelsäule hatten, weißt du,
was eine Wirbelsäule ist?*

*WIL: Bu zhidao.

Ü: *Ich weiß nicht.*

*DAN: Zhege jiu shi ji zhui, WIRBELSäule.

Ü: *Das ist es, Wirbelsäule.*

In der gleichen Situation in Katherinas Familie: Wenn Katherina ein Wort nicht verstanden hat, gibt die Mutter ihr alle Erklärungen auf Chinesisch.

KAT-02

*KAT: Beishi shenme yisi?

Ü: *Was bedeutet „beishi“ <Gedicht aufsagen auf Chinesisch>?*

*CHY: Ta yao bei, ni zhidao bei dongxi shi shenme yisi ma, beishu shi sha yisi a, beishu jiushi ni kan zehge shu, du le hen duo henduo bian zhihou, ni bu kanshu ni ye neng zhidao ta shenme yisi.

Ü: *„Er muss aufsagen“, weißt du, was das bedeutet, etwas aufsagen? Z.B. was bedeutet es, einen Text aufzusagen? Text aufsagen bedeutet, du hast es viele Male vorgelesen, am Ende kannst du ohne Anschauen den Text wiedergeben.*

*KAT: Jiu keyi meiyou shu jiu jiang chulai.

Ü: *<Man> kann ohne Buch den Text wiedergeben.*

*CHY: Dui, nage jiushi, nage jiu jiao bei shu. Bei shi me shi, wo yijing ba nage shi, na shou shi dou jizai naodai li le, wo ranhou ba ta zhijie shuo chulai, buyong kan shu, bu yong Zhao zhege shu du, nage jiu jiao bei shi. Jiu Xiang, ao, dui, jiu Xiang ni keyi ba guluniu nage jiang chulai, buyong kan shu jiu neng jiang chulai, nage jiu jiao bei, dongma...

Ü: *Genau, das ist es. Das ist Aufsagen. Bei Shi ist das, ich kann die Gedichte im Kopf behalten, und dann kann ich es ausdrücken, ohne das Buch anzuschauen, nicht vorlesen, das nennt man Gedicht aufsagen. Das ist wie, du kannst guluniu <eine Geschichte> auswendig aufsagen, ohne das Buch aufzuschlagen. Das ist Aufsagen, verstehst du jetzt?*

Im Gegensatz zu Williams Mutter erklärt Katherinas Mutter Wörter, die ihr Kind nicht versteht, auf Chinesisch, damit ihr Kind so viel wie möglich in dieser Sprache versteht. Dabei verwendet sie Beispiele aus dem täglichen Leben des Kindes, um das Verständnis zu verstärken, bis das Kind es verstehen kann. Auf diese Weise erhalten die Kinder nicht nur mehr chinesischen Input und können ihren Wortschatz und ihre Ausdrucksweise erweitern, sondern sie gewöhnen sich auch daran, zu Hause ausschließlich Chinesisch zu

sprechen. Wenn ein Kind auf neue Vokabeln stößt, sollte es nicht zuerst auf deutsche Wörter zurückgreifen, die für das Kind relativ leicht zu verstehen sind, sondern nach ähnlichen Wörtern im Chinesischen suchen, um das Verständnis zu erleichtern.

6.4.2 Verbleiben beim Sprachmischen

Bei drei von den vier Kindern können wir feststellen, dass sie zwar eine gewisse Sprachmischung aufweisen, der Anteil dieser Mischung aber in einem bestimmten Rahmen bleibt und es keine klare Tendenz zum Wechsel ins Deutsche gibt.

Dun-016

*GFR: Na ni you meiyou ELTERNBRIEF a?

Ü: *Hast du heute einen Elternbrief?*

*DUN: You a.

Ü: *Ja.*

*GFR: You meiyou chengji ya?

Ü: *Hast du ein Zeugnis?*

*DUN: Shenme shi chengji ya?

Ü: *Was ist Zeugnis?*

*GFR: Bushi youshi nage SEMESTERENDE le ma?

Ü: *Ist es nicht das Semesterende?*

*DUN: Shenme shi SEMESTER?

Ü: *Was ist Semester?*

*GFR: Jiushi yige xueqi jieshu le.

Ü: *Das ist das Ende eines Semesters.*

*DUN: Shuo wo nage RECHNENPUNKTE, huozhe shenme, dui women dedao le.

Ü: *Du meinst, meine Rechenpunkte, oder was, ja, wir haben es bekommen.*

*GFR: En, dedao le shenme, ji fen.

Ü: *En, was hast du bekommen, wie viele Punkte?*

*DUN: En, RECHNEN shi zui bang de.

Ü: *En, Rechnen habe ich gut gemacht.*

Dou-05

*DOU: Zhege shi SCHULBUS de STELLE, zhe bu shi NORMALER BUS.

Ü: *Das ist die Stelle für den Schulbus, nicht für normalen Bus.*

*YUA: Aha, na nimen jiu zhijie kaidao THEATER, ranhou kanle, jiu nimen yige ban ma, haishi biede ban yiqi.

Ü: *Aha, ihr fahrt direkt zum Theater, und dann habt ihr es angeschaut. Nur deine Klasse? Oder mit anderen Klassen zusammen?*

*DOU: Zhengge SCHULE, wo dou geini suan le, yi ge banji you ershier ge ren, ranhou ershier, ershier, you shiwu ge banji.

Ü: *Die ganze Schule, ich kann es ausrechnen, eine Klasse hat 20 Schüler, und dann noch mal 20, noch 20, insgesamt 15 Klassen.*

*YUA: Quanshi nimen xuexiao de, na yitian a?

Ü: *Waren alle Zuschauer aus deiner Schule an diesem Tag da?*

*DOU: En, zhengge SCHULE qu nali.

Ü: *Ja, die ganze Schule kam.*

*YUA: Wa aaa, na yige SCHULBUS zhuang dei xia ma?

Ü: *Wawo, nahm der Schulbus so viele Schüler auf?*

*DOU: Liangge.

Ü: *Zwei Busse.*

*YUA: Oh, liangge SCHULBUS a.

Ü: *Oh, ihr habt zwei Schulbusse gehabt.*

*DOU: A, yige SCHULBUS yigong you FÜNF UND SECHZIG.

Ü: *A, in einem Schulbus waren 65 <Schüler>.*

*YUA: LEUTE.

KAT-16

*CHY: Ni jintian you AUSFLUG ma?

Ü: *Hast du heute einen Ausflug?*

*KAT: You.

Ü: *Ja.*

*CHY: Qu nar le?

Ü: *Wohin?*

*KAT: Yiqian tiaowu fujin de SPIELPLATZ.

Ü: *Auf einen Spielplatz, in der Nähe von der früheren Tanzschule.*

*CHY: Tiaowu fujin de SPIELPLATZ zai nali a, hebian nage ma?

Ü: *In der Nähe von der Tanzschule, wo ist das? Am Fluss?*

*KAT: Hebian nage, dao nabian de, jiu shangci KLASSE nage.

Ü: *Ja, am Fluss, dort, es ist der gleiche, wie letztes Mal bei der Klassenfahrt.*

*CHY: Nage shi nage AM STAND.

Ü: *Dort ist am Stand.*

*KAT: Dui, AM STRAND.

Ü: *Ja, am Strand.*

*CHY: Shi qu nage ma?

Ü: *Geht ihr dorthin?*

*KAT: Dui.

Ü: *Ja.*

*CHY: AUSFLUG jiuqu SPIELPLATZ a?

Ü: *Macht ihr einen Ausflug auf einen Spielplatz?*

*KAT: Dui, yinwei WASSERSPIELPLATZ qu buliao.

Ü: *Ja, weil wir nicht auf den Wasserspielplatz kommen können.*

*CHY: Wei sha qubuliao?

Ü: *Warum nicht?*

*KAT: Yinwei you DONNERBLITZ.

Ü: *Weil es Donnerblitz gab.*

*CHY: Shenme yisi?

Ü: *Was bedeutet das?*

*KAT: Ähm.

Ü: Ähm. < Ausdruck des Zögerns verzögerte Töne >

Im Korpus von Dun, Katherina und Dou können wir sehen, dass im Gegensatz zu Williams Mischungen aus deutschen Verben und sogar Neologismen diese drei Kinder hauptsächlich deutsche Substantive in ihre chinesischen Äußerungen einstreuen. Diese deutschen Substantive sind vor allem solche, die im Alltag besonders häufig vorkommen, z.B. solche, die mit Essen, Tieren oder dem Schulleben zu tun haben. Sie verwenden gewohnheitsmäßig deutsche Wörter anstelle von chinesischen, wie es ihre Mütter tun.

In den vorgegebenen Beispielen verwenden die Kinder und die Mütter im Dialog durchgängig das deutsche Wort anstelle des chinesischen, wie Elternbrief, Semester, Rechnen, Schulbus, Spielplatz, Ausflug usw., obwohl sie das chinesische Wort kennen. Aus Gewohnheit verwenden sie jedoch in den meisten Fällen lieber das deutsche Wort.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei der Untersuchung von Eltern-Kind-Gesprächen in Familien das Kind nicht nur als passiver Empfänger der Strategie betrachtet werden darf. Das Kind ist auch ein Dialogsubjekt bzw. ein Dialogpartner, seine Initiative

spiegelt sich in seinem Sprachgebrauch und seiner Sprachwahl wider. Wie im theoretischen Teil von Kapitel 2 erwähnt, spielt das Kind eine aktive Rolle im Sprachgebrauch der Familie. Kinder bringen Worte aus der Schule nach Hause und beeinflussen die Gewohnheit der Eltern bei der Anwendung der Familiensprache.

KAT-7

*CHY: Ta weishenme yao fei a?

Ü: *Warum fliegt er?*

*KAT: Zhe yang zi ta keyi qu SÜDAMERIKA.

Ü: *Damit er nach Südamerika kommen kann.*

*CHY: Qu nanmeizhou, nanmeizhou, nanmeizhou nali a?

Ü: *Nach Südamerika <Wort auf Chinesisch>, wohin in Südamerika?*

*KAT: Na li you yige WASSERFALL, tamen yao qu nali.

Ü: *Dort gibt es einen Wasserfall, sie wollen dort hingehen.*

*CHY: Pubu a, hen piaoliang de pubu, shi ba?

Ü: *Wasserfall <Wort auf Chinesisch>, ein schöner Wasserfall, nicht wahr?*

*KAT: Dui.

Ü: *Ja.*

*CHY: Shi bu shi tiantang pubu, haoxiang jiao?

Ü: *Ist es der Paradies-Wasserfall? Ich glaube, er heißt so.*

*KAT: Hen gao de WASSERFALL.

Ü: *Ein sehr großer Wasserfall.*

*CHY: Hen gao de pubu.

Ü: *Ein sehr großer Wasserfall <Wort auf Chinesisch>.*

*KAT: E, WASSERFALL shi cong shitou xia lai de shui.

Ü: *Der Wasserfall ist Wasser, das von einem Felsen herunterfließt.*

*CHY: Na ge zhongwen jiao pubu.

Ü: *Das heißt auf Chinesisch PUBU.*

*KAT: OKAY. <Ungeduldiger Ton>

In diesem Beispiel behielt das Kind das Wort „Wasserfall“ für das chinesische Wort „Pubu“ bei, und obwohl die Mutter mehrere Strategien anwandte und es immer wieder implizit aufforderte, änderte das Kind sein Wort nicht. Als die Mutter schließlich die Aufforderung explizit aussprach, wurde das Kind sogar ungeduldig gegenüber der Mutter.

6.5 Auswirkungen der familiären Literalität

Neben der Aussprache ist das Erlernen der chinesischen Schriftsprache zu Hause ein wichtiges Element für die Beibehaltung der Muttersprache. Es ist allgemein bekannt, dass das Chinesische eine sehr anspruchsvolle Schriftsprache besitzt, im Gegensatz zu alphabetischen Sprachsystemen wie Englisch und Deutsch, bei denen die Aussprache mit der Schreibweise eine mehr oder weniger enge Verbindung eingeht. Im Chinesischen muss man dagegen die Schriftzeichen auswendig lernen, um lesen und schreiben zu können. Wenn Schulkinder die Sprache beherrschen sollen, müssen sie viel mehr Zeit für das Lernen der Schriftzeichen investieren als es in Buchstabenschriften der Fall ist. Dies zeigt einmal mehr, wie schwierig es ist, Chinesisch zu Hause zu lernen, denn es erfordert viel Übung und Auswendiglernen.

Es gibt viele verschiedene Ansätze der familiären Literalität. Einer besteht im Vorlesen der Eltern für ihre Kinder. Z.B. tragen Gute-Nacht-Geschichten, die von den Eltern schon ihren kleinen Kindern erzählt werden, nicht nur dazu bei, die Nähe des Kindes zur Muttersprache zu entwickeln, sondern erleichtern auch das Erlernen der Schriftsprache und vergrößern den Umfang des rezeptiven Wortschatzes. Drei der vier Familien haben darauf bestanden, dass fast täglich vor dem Schlafengehen Geschichten vorgelesen werden, wobei die Mutter liest und das Kind zuhört.

Der nächste Schritt ist das Erlernen und Schreiben chinesischer Schriftzeichen, um eine Grundlage für das selbständige Lesen zu schaffen. Im Gegensatz zum Deutschen ist das Chinesische eine Sprache, in der Aussprache und Lesen getrennt zu lernen sind. Obwohl die meisten chinesischen Eltern im Ausland nicht mehr verlangen, dass ihre Kinder sehr gut Chinesisch sprechen, verstehen, lesen und schreiben können, wollen die meisten dieser Eltern immer noch, dass ihre Kinder gut Chinesisch sprechen und lesen können. Um die Fähigkeit des Lesens zu beherrschen, muss man zunächst chinesische Schriftzeichen lernen. Dieser Ansatz ist in den Familien der beiden Mädchen weit fortgeschritten, wo Katherinas Mutter handgefertigte Karten mit chinesischen Schriftzeichen verwendet, mit ihrem Kind zusammen ein Tagebuch schreibt und es ermutigt, selbst chinesische Bücher zu lesen, um chinesische Schriftzeichen zu erkennen. Duns Mutter hingegen verlässt sich auf ein chinesisches Lehrbuch und hat einen gut durchdachten Plan, um ihrem Kind jeden Tag Chinesisch beizubringen.

Die dritte Methode aus Dous Familie setzt auf Multimedia, um die Chinesischkenntnisse des Kindes zu verbessern, indem dieses hauptsächlich Online-Kurse besucht, Radio hört und chinesische Fernsehsendungen schaut.

Ein durchgeplanter und konsequenter Umgang mit der Schriftsprache, ein vielseitiger elterlicher Einsatz von Zeit und Mühe trägt viel effizienter zum Beherrschen der Herkunftssprache bei als der einmal wöchentlich stattfindende Unterricht in der chinesischen Samstagsschule im Fall von William.

Im Allgemeinen ist der Gebrauch von Mischsprache kein entscheidender Faktor dafür, ob sich die Sprache eines Kindes ins Deutsche verschiebt. Es hängt auch von den Sprachgewohnheiten der Familie ab. Neben dem Beharren der Eltern auf einer einsprachigen Gesprächsstrategie ist die Stärkung des Lernens der Schriftsprache unerlässlich, was als tägliche Routine ein wichtiger Einflussfaktor für die chinesische Sprachentwicklung des Kindes ist.

So spricht das Kind einfach aus sprachlicher Gewohnheit, indem es hochfrequente Wörter aus dem Alltag verwendet, oder einfach aus Mangel an chinesischem Vokabular. Hierin besteht kein Anlass zur Sorge. Solche Situationen führen nicht zum Sprachtransfer. Dennoch müssen die Eltern bei Gesprächen auf ihre Gesprächsstrategien achten und versuchen, mehr monolinguale Strategien zu verwenden, oder, wenn sie sich nicht daran halten können, zumindest ihre eigenen Sprachgewohnheiten zu kontrollieren und an ihrer Position festzuhalten, Chinesisch zu sprechen. Selbst wenn das Kind passiv rezeptiv und zweisprachig wird, verliert es auf diese Weise seine Muttersprache nicht gänzlich.

6.6 Andere Faktoren, die den Sprachgebrauch beeinflussen können

Bei der Analyse des Korpus von William fanden wir viel Unsicherheit darüber, wie das Kind seine Muttersprache oder seine Identität wahrnehmen sollte. Dies kann auch eine indirekte Ursache für die Zurückhaltung des Kindes sein, Chinesisch zu sprechen.

WIL-10

Mutter: Zheme keai de haizi, weishenme xiao pengyou bu neng zuo ni de pengyou ne?

Ü: *Du bist ja ein sehr hübsches Kind, warum wollen die Kinder sich nicht mit dir anfreunden?*

Kind: WEIL DIE NICHT MÖGEN.

Mutter: Weishenme bu xihuan ni, ni zhang dei zheme keai, weishenme bu xihuan ni a? yinwei tamen bu xihuan ni, weishenme ne?

Ü: *Warum mögen die dich nicht, du bist ja süß, warum mögen sie dich nicht?*

Kind: Yinwei wo shi zhongguo ren.

Ü: *Weil ich Chinese bin.*

Mutter: ALSO, NEIN, William, meige xiao pengyou doushi yiyang de.

Ü: *Also, nein, William, jedes Kind ist ja gleich.*

WIL-13

Mutter: Yao zaijia xue deyu ma?

Ü: *Möchtest du zu Hause Deutsch lernen?*

Kind: Shi de, yinwei xiao pengyou shuo zhongwen, tamen dou ting bu dong, dan keyi shuo deyu.

Ü: *Ja, weil <ich > mit den Kindern Chinesisch spreche, die können aber nicht verstehen. Aber wir können auf Deutsch kommunizieren.*

WIL-08

Kind: <Ta> laoshi shuo wo xiang gui yiyang, wo bugen ta tongzhuo le.

Ü: *Er sagt immer, dass ich wie ein Geist aussehe, ich will nicht mit ihm am selben Tisch sitzen.*

WIL-10

Mutter: Lianxi deyu, xiao pengyou jiu buhui qifu ni le.

Ü: *Üben wir Deutsch, damit du nicht von anderen Kindern schikaniert wirst.*

In diesen Gesprächsausschnitten können wir sehen, dass die Kommentare von Williams Umgebung (meistens von den Mitschüler*innen) über Chinesen einen schlechten Einfluss auf das Kind für die Wahrnehmung seiner Muttersprache und seiner chinesischen Identität ausüben. Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, hat die Stellung einer Sprache in der Gesellschaft einen starken Einfluss darauf, ob ein Kind diese Sprache verwendet oder nicht, und dieser Einfluss nimmt zu, je älter das Kind wird und je mehr soziale Kontakte es außerhalb des Elternhauses eingeht. Wenn ein Kind in die Gesellschaft eintritt, können der Einfluss der Peergroup und der Druck des sozialen Umfelds seinen Sprachgebrauch verändern. In dem Dialog zeigt sich deutlich Williams Wahrnehmung, als Chinese nicht von den Mitschüler*innen gemocht zu werden. Die anderen Kinder verstehen außerdem seine Sprache nicht. Wenn Eltern der Muttersprache ihrer Kinder gegenüber eine lässige Haltung einnehmen und ihre Kinder nicht in ihrer Identität anleiten, kann dies zu einer

Verzerrung der Identität des Kindes führen, die zu einem Widerstand gegen die eigene Kultur führen kann.

Was den sozialen Hintergrund der Familie William anbelangt, so leben sie in einem Wohnviertel heterogener Zusammensetzung. Die Mutter beschrieb sich selbst als umgeben von Familien mit einem geringeren Bildungsniveau und vielleicht einer begrenzten Akzeptanz des Multikulturalismus. Dies hat zu einer gewissen Diskriminierung und Entmutigung des Kindes in der Schule geführt. Obwohl wir in dieser Studie nur die familiäre Ebene behandelt haben, kann der Einfluss des sozialen Umfelds auf die Erhaltung der Muttersprache nicht ignoriert werden.

6.7 Wohlbefinden als Funktion der Herkunftssprache

Wie im theoretischen Teil von Kapitel 2 erwähnt, spielt die Muttersprache eine wichtige Rolle bei der Pflege des emotionalen Wohlbefindens zwischen den Familienmitgliedern und bei der Gestaltung der intimen Beziehungen. Im Korpus der vier Kinder stellten wir fest, dass die Antworten der Mütter immer einfacher und einsilbiger wurden, je mehr Deutsch die Kinder sprachen. Dies zeigte sich besonders in Williams Familie.

WIL-11

186 WIL: Ta you aloha, zhen de, wo kanjian Jaguar, kein Wurm mama, Kai bie de difang, haoyuan, wo ist meine Karte hin?

187 Mutter: En heng <beiläufiger Tonfall>.

188 WIL: Wirklich ein Löwe, du wird nur nie gesehen haben.

189 Mutter: En heng. <verständnisvoller Tonfall>

190 WIL: Wir brauchen Licht, mama, ni kann, es ist ein Löwe.

191 Mutter: En heng. <verständnisvoller Tonfall>

192 WIL: Wo kan yixia, das ist ein Löwe, das ist ein Löwe, wirklich, mama.

193 Mutter: En heng. <verständnisvoller Tonfall>

194 WIL: Mama, der Anfang ist hier, zuerst legen wir ein Leopard, oder zu dem Schwein, dreizehn ist Toilette...

195 Mutter: 0.

196 WIL: Mama, women ziti tai bieshu, tai, gibt es da ein Zoo, Kai Europe Da?

197 Mutter: Ja. <verständnisvoller Tonfall>

198 WIL: Und ein kleiner Spielplatz da noch, und Mama, für eine Löwe, wirklich, ein Löwe habe ich nicht gesehen, habe ich gerade sehen <gesehen>.

199 Mutter: 0.

200 WIL: Da fährt Norden, Mama?

201 Mutter: Ja? <fragender Tonfall>

In den sechzehn Gesprächsturns hat die Mutter kaum einmal mit einem vollständigen Satz geantwortet, was in jeder anderen Familie völlig ungewöhnlich wäre. Im Gegensatz dazu war die Reaktion der Mutter, als William Chinesisch sprach, viel lebendiger. Williams ausgiebiger Gebrauch der deutschen Sprache hat sich negativ auf die Gespräche zwischen ihm und seiner Mutter ausgewirkt. Auf jeden Fall hat es das Engagement und die Motivation der Mutter für das Gespräch stark beeinträchtigt. Dieses Phänomen wird auch von De Houwer (2017) in der Studie über das sozio-emotionale Wohlbefinden von Einwandererfamilien in Beziehung auf die Kompetenz der Herkunftssprache der Kinder angeführt. Die Ergebnisse stützen jedoch die Behauptung, dass der Gebrauch und die Beherrschung der Herkunftssprache durch die Kinder sich positiv auf das Wohlbefinden von Eltern und Kleinkindern auswirken und somit zu einer harmonischen zweisprachigen Entwicklung beitragen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung resümiert und Schlussfolgerungen daraus gezogen. Ferner werden praktische Empfehlungen für die bilinguale Erziehung in chinesischen Einwanderfamilien gegeben und im Ausblick Überlegungen für zukünftige Forschungen angestellt.

7.1 Zusammenfassung

Diese Arbeit ist eine explorative Fallstudie über vier Einwandererfamilien in Deutschland. Durch die Triangulation erhobener Daten werden elterliche Diskursstrategien sowie die familiäre Sprachpolitik in chinesischen Einwandererfamilien im Zusammenhang mit dem Erhalt der Herkunftssprache aufgedeckt. Die Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, wie komplex das Thema ‚Spracherhalt‘ im Kontext von Zuwanderung ist. Die chinesische Sprache bleibt in diesen Einwandererfamilien zwar in der Grundschulphase überwiegend in Gebrauch, eine der Familien geht jedoch tendenziell zu Deutsch als Familiensprache über. Dieses Verschieben der Sprache (shifting) war in diesen vier chinesischen Familien im Vergleich zu ähnlichen Studien in englischsprachigen Ländern relativ verzögert. In der Studie von Yu (2005) wurde ein solcher Trend bereits 28 Monate nach der Einreise in das Zielland erkennbar. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Struktursysteme des Chinesischen und des Deutschen weit voneinander entfernt sind. Grundsätzlich hat das Englische sich sehr stark in Richtung isolierende Sprache entwickelt, also zu einer Art von Sprache, wie sie das Chinesische schon immer war; beide besitzen fast kein Flexionssystem (mehr). Dagegen gehört das Deutsche dem flektierenden Sprachtypus an. Dies erfordert weitere Forschungen auf dem Gebiet der kontrastiven Linguistik (Haberzettl 2021).

Die jeweiligen Analysen der Konversation in den vier chinesischen Familien haben deutlich gezeigt, dass in Katherinas Familie, in der eine einsprachige Diskursstrategie angewandt wurde, das Kind seine Muttersprache besser behalten hat; Katherina fing an, auf Chinesisch zu lesen, und konnte längere Sätze altersgemäß ausdrücken. Ihr Wortschatz war auf hohem Niveau. In Williams Familie dagegen, in der eine zweisprachige

Strategie angewandt wurde, ging dieser eher dazu über, nur die Umgebungssprache zu sprechen, während er die Herkunftssprache rezeptiv beherrschte. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Daten der Studie von Nakamura (2018). Durch diese Resultate zur Verwendung von monolingualen Strategien wurde bestätigt, dass eine einfordernde monolinguale Strategie die Entwicklung der schwachen Sprache der Kinder am meisten begünstigt. Durch die Anwendung dieser Strategie kann der Output der chinesischen Sprache am nachhaltigsten gefördert werden. Dabei muss man die Expressed-Guess-Strategie besonders im Blick haben. Durch ihre Anwendung, wie die Daten zeigen, scheint es nicht gelungen zu sein, die Produktion chinesischer Äußerungen vom Kind einzufordern. In diesem Fall müssen nämlich die Kinder eigentlich gar nicht sprechen bzw. lediglich mit Ja oder Nein die Vermutung der Eltern bestätigen. Die Code-Switching- Strategie kann hingegen den Verlust der schwächeren Sprache eines Kindes beschleunigen. Dies zeigt sich in Williams Familie deutlich. Im Sinne dieser Ergebnisse sollten Eltern versuchen, die Code-Switching-Strategie bewusst in den Eltern-Kind-Gesprächen zu vermeiden und das Gespräch nicht auf die Umgebungssprache umzustellen. Die Move On-Strategie ist für die Eltern die letzte Option: Wenn die monolinguale Strategie keinen reibungslosen Verlauf des Dialogs zwischen Eltern und Kind zulässt, können die Eltern auf eine Move-On-Strategie umsteigen, damit sie zumindest ihre eigene Sprache beibehalten und bei dem Kind die passive Akzeptanz der Muttersprache fördern (Nakamura 2018).

Es gibt aber noch weitere Faktoren, die den Erhalt der Herkunftssprache von Kindern beeinflussen konnten. In den Familien von Dun und Dou werden zwar häufig bilinguale Strategien in der Konversation angewendet, dafür haben die Mütter vielfältigere Literalitätsansätze regelmäßig zu Hause eingesetzt. Solche Maßnahmen haben sich deutlich auf die Fähigkeit der Kinder ausgewirkt, ihre chinesischen Sprachkenntnisse zu erhalten. Aus soziolinguistischer Sicht ist auch die Interaktion der Kinder mit Chinesischsprechern für die Beibehaltung der Sprache unerlässlich. Die Tatsache, dass bei den Familienaktivitäten von Katherina und Dun überwiegend chinesischsprachige erwachsene Freunde anwesend sind, erhöht den Kontakt der Kinder mit der chinesischen Sprache und bietet ihnen ein Umfeld, in dem sie die Sprache ausüben können.

Die Ergebnisse zeigen auch eine Korrelation zwischen den Diskursstrategien der Mütter und der häuslichen Sprachpolitik. Familien mit eher einsprachigen Strategien neigten zu einer Sprachpolitik, die die Entwicklung der Herkunftssprache begünstigte, während Familien mit eher bilingualen Strategien zu einer liberalen Sprachpolitik neigten, die zur Entwicklung der Umgebungssprache führt.

Zusammenfassend lässt sich aus dieser Studie schließen, dass der Erwerb bzw. der Ausbau der Erstsprache eines Kindes eng mit den Diskursstrategien der Eltern in Verbund mit literalen Aktivitäten korreliert. Die Art der häuslichen Sprachpolitik der Eltern und die von ihnen verwendeten Gesprächsstrategien wirken sich auf die Entwicklung der Herkunftssprache des Kindes aus. Die Familie ist als Subjekt der Sprachpflege darauf angewiesen, dass die Eltern die Situation ernst nehmen und eine verantwortungsvolle Sprachpolitik im Haushalt für die Herkunftssprache entwickeln. Darüber hinaus haben wir auch gesehen, dass das Niveau der Muttersprache der vier Kinder mit ihrem Deutschniveau zusammenhängt und dass eine gute Beherrschung der Muttersprache bessere kognitive Kenntnisse ermöglicht, die wiederum die Entwicklung der zweiten Sprache fördern. Obwohl dieser Zusammenhang aufgrund der kleinen Stichprobe nicht verallgemeinert werden kann, ist es zumindest möglich, zu beweisen, dass das Erlernen der Muttersprache keinen schlechten Einfluss auf die Zweitsprache hat.

7.2 Ratschläge für chinesische Eltern in Deutschland

Es ist wichtig, konzeptionell zu verstehen, dass das erfolgreiche Erlernen bzw. Erhalten der chinesischen Sprache in einem deutschen Kontext, selbst wenn beide Elternteile Chinesen sind, nicht einfach und automatisch zu erzielen ist. Das Eindringen der deutschen Umgebungssprache ist die meiste Zeit eine große Herausforderung für die Aufrechterhaltung der chinesischen Sprache. Die Eltern müssen sich über die Methoden und Didaktik des Chinesischlernens informieren und eine gewisse Zeit und Mühe investieren, unter der Berücksichtigung der Tatsache, dass die Herkunftssprache gerade auch wichtig für die bilinguale Erziehung ihres Kindes ist. Wenn in Schulen oder anderen lokalen Einrichtungen kein Chinesisch angeboten wird, was in der Regel in Deutschland der Fall ist, dann sollten zusätzliche Möglichkeiten zu Hause gesucht werden, um dieses Defizit auszugleichen. Es gilt also vor allem, eine klare Politik für den Gebrauch der Herkunftssprache zu Hause zu entwickeln: Eltern, die ein klares Verständnis für die Pflege des Chinesischen haben und die Geduld aufbringen, diese Politik umzusetzen, bringen sicherlich gute Voraussetzungen mit für das Beibehalten der Herkunftssprache ihres Kindes. Die Umsetzung einer Sprachpolitik erfordert von den Eltern eine klare Haltung zur Herkunftssprache sowie detaillierte Planung und Organisation des Lernens zu Hause. Zwischen Ideal und Realität klafft jedoch eine deutliche Lücke und ein guter Plan und eine

konsequente Umsetzung durch die Eltern sind notwendig, um beim Erlernen des Chinesischen auf Kurs zu bleiben. Zweitens ist es wichtig, schon in den ersten Lebensjahren des Kindes eine Reihe von Ritualen zu entwickeln, um zu Hause eine muttersprachliche Atmosphäre zu schaffen. Beispielsweise können beim Abendessen die Ereignisse in der Schule und auf der Arbeit einander auf Chinesisch erzählt werden, nach dem Abendessen können die Eltern ihrem Kind eine Geschichte vorlesen oder sie können eine gemeinsame Lesezeit in der Woche festlegen, sich regelmäßig mit anderen chinesischen Kindern treffen, mit der Verwandtschaft in China gewohnheitsmäßig skypen, ihrem Kind kulturelle Gegenstände zu Hause anbieten, z.B. Bilderbücher und CDs, mit ihrem Kind chinesische Feste besuchen oder an Multimedia-Kursen teilnehmen.

Drittens ist es sehr wichtig, dass die Eltern bewusst einsprachige Strategien, insbesondere die TR- und MD-Strategien, einsetzen, um die Produktion der Herkunftssprache des Kindes zu fördern. Die monolingualen Diskursstrategien sollen so oft wie möglich angewandt werden, ohne beim Kind Ressentiments zu wecken. In Situationen, in denen Kinder nicht ihre Herkunftssprache sprechen wollen, sollen die Eltern geduldig sein; mindestens aber sollen sie ihre muttersprachliche Position beibehalten und MO-Strategien anwenden, wenn sie nicht in der Lage sind, die Gebrauchstendenz ihres Kindes zu ändern, die Umgebungssprache zu sprechen. Die Beibehaltung des Inputs der Herkunftssprache des Kindes in Eltern-Kind-Gesprächen ist sowohl für die Herkunftssprache des Kindes als auch für die zweisprachige Entwicklung von Vorteil.

Und schließlich: Die Schriftsprache soll nicht aufgegeben werden; sie ist ein wesentlicher Bestandteil für die Beibehaltung der Herkunftssprache für das Kind. Hier sind besonders die Schwierigkeiten beim Erlernen der chinesischen Schriftzeichen und die Tradition des frühen, wenn auch spielerischen Beginns des Erlernens zu beachten. In westlichen Kulturen, die ja ausnahmslos Buchstabenschriften verwenden, ist das Erlernen der Schrift recht einfach und beginnt frühestens im 5. Lebensjahr, meist aber erst in der Schule. Um chinesische Zeichen zu erlernen, brauchen die Kinder trotz intensiver Arbeit in der Schule mindestens drei Jahre länger als Kinder, die eine Buchstabenschriftsprache erlernen. Weiterhin spielt die familiäre Literalität auch eine wichtige Rolle beim Lernen der Schriftzeichen des Chinesischen, die für das Lesen unerlässlich sind. In der Studie kommt deutlich zum Ausdruck, dass das Wissen der Eltern über das Thema „Literalität zu Hause“ unzureichend ist und sie mehr Unterstützung benötigen. Man sollte demnach dem Kind genügend Bücher in seiner Herkunftssprache zur Verfügung stellen, damit es lesen kann. Auch sollte es Zeit zum regelmäßigen Lesen haben, so dass es eine Gewohnheit

daraus entwickeln kann. Weiterhin sind kurze CDs auf Chinesisch, die vom Kind immer wieder abgespielt werden können, nützlich. Geschichten, die das Kind selbst erfindet oder mündlich erzählt, können schriftlich dokumentiert werden. Zum Beispiel hat Katherina ihr Tagebuch diktiert und ihre Mutter hat es für sie ausgedruckt. Es ist sinnvoll, an dieser Stelle zu betonen, dass das Lesen in der Familie in einem ausgewogenen Verhältnis zum Deutschen stehen sollte und dass es notwendig ist, das Lesen in beiden Sprachen beim Kind zu unterstützen.

Die Erwartungen an die Kinder bezüglich ihrer Muttersprache sind manchmal zu hoch in den chinesischen Familien, als dass sie in einem Migrationskontext realistisch wären, und sie sollten entsprechend gesenkt werden. Die meisten chinesischen Eltern, wie etwa Williams Mutter, erwarten, dass ihre Kinder in beiden Sprachen perfekt sind; das bedeutet, Kinder sollen möglichst balanciert bilingual werden. Williams Mutter erwartet z.B. konkret, dass ihr Kind Chinesisch und Deutsch hörend verstehen, sprechen, lesen und schreiben kann. Der Erwerb bzw. Ausbau der Herkunftssprache Chinesisch in einem Migrationskontext ist komplizierter und störungsanfälliger, als die meisten Eltern meinen. Ein altersgemäßes Niveau im Hören und Sprechen ist für Einwandererkinder mit zwei chinesischen Elternteilen normalerweise nicht schwer zu erreichen. Aber das Lesen und vor allem das Schreiben von einigen Tausend Schriftzeichen (3000–5000 im U6 – 8-Bereich) ist für Kinder, die gerade erst in die Grundschule gekommen sind, im L2-Kontext eine große Herausforderung. Denn das Erlernen der chinesischen Schriftzeichen erfordert enorm viele Wiederholungen beim Üben, was die Motivation des Kindes beeinträchtigen kann. Vor allem, wenn das Kind ausschließlich zu Hause allein ohne Schulkameraden und ohne die Kontrolle des Lehrers lernt, kann das Kind sehr widerpenstig sein. In solchen Fällen ist es realistisch, sich zunächst auf die Lesefähigkeit zu konzentrieren und auf das Schreiben zu verzichten. Für deutsche Pädagog*innen oder Eltern mag diese ganze Prozedur überzogen und nicht altersgemäß erscheinen. Man sollte jedoch nicht außer Acht lassen, dass viele Eltern vorhaben, nach China zurückzukehren. Wenn ihre Kinder dann die chinesische Schriftsprache nicht adäquat beherrschen, haben sie auf dem dortigen Arbeitsmarkt bzw. im Bildungssystem keine Chance, voranzukommen.

Bei der Anwendung von Diskursstrategien ist es auch wichtig, die Emotionen des Kindes zu berücksichtigen und keine einfordernden einsprachigen Strategien auf Kosten der Gesprächskommunikation in der Familie anzuwenden. Wenn Kinder wütend werden und

sich gegen Strategien wehren, müssen die Eltern selbst die Stellung halten und in ihrer Muttersprache bleiben, ohne ins Deutsche zu wechseln oder gemischte Sprache zu sprechen.

7.3 Ausblick

Da die Zahl der Einwanderer zunimmt, ist die sprachliche Bildung der Kinder von Einwanderern zu einem wichtigen Forschungsthema geworden. Während Mainstream-Stimmen die Notwendigkeit betonen, dass sich die Forschung auf Erwerbsschwierigkeiten und didaktisch methodisches Vorgehen in der Zielsprache von Migrantenkindern konzentriert, sollte die Forschung keinesfalls die Herkunftssprachen mehrsprachiger Individuen außer Acht lassen. Gogolin (2006) hat kritisiert, dass die erzwungene Einsprachigkeit, der „monolinguale Habitus“ im deutschen Schulunterricht, die Herkunftssprachen der Schüler*innen fast völlig verdrängt hat, sie werden von der Schule stark vernachlässigt. Um den Verlust der Herkunftssprache zu vermeiden und die Nachfrage nach mehrsprachigen Individuen zu befriedigen, darf die Entwicklung der Herkunftssprache nicht außer Betracht gelassen und muss gesellschaftlich berücksichtigt werden.

Eine der Stärken dieser Studie besteht darin, dass ihre Ergebnisse aus der Analyse von über einen Zeitraum von zwei Jahren gesammelten authentischen Daten zur Herkunftssprache gewonnen wurden. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der deutschen und chinesischen Sprachkenntnisse der Kinder mit Hilfe eines standardisierten Sprachtests in die Analyse einbezogen. Aufgrund der geringen Anzahl von Proband*innen können die Ergebnisse dieser Studie jedoch nicht verallgemeinert werden.

Für künftige Untersuchungen wäre es sinnvoll, die Anzahl der untersuchten Personen auszuweiten und die Dauer der Beobachtung zu verlängern, um die sprachlichen Trends in dieser Einwanderergruppe zu beobachten. In dieser Studie wurden die vier Familien nur zwei Jahre lang beobachtet und die Tendenz eines veränderten Sprachgebrauchs in diesen Familien war nicht immer deutlich erkennbar. Führt die Verdrängung des Chinesischen durch das Deutsche mit zunehmender Schulzeit und dem Eintritt in die Sekundarstufe zu einer dramatischen Veränderung dieses Sprachgebrauchstrends? Dies sollte weiter erforscht werden.

Damit Eltern den Sprachwechsel ihres Kindes antizipieren können, ist es auch sehr wichtig, zu lernen, wie sie den Beginn dieses Wechsels im Eltern-Kind-Dialog erkennen

können. In dieser Studie haben wir einige Merkmale gefunden, die einen Sprachwechsel ankündigen. Auf sie konnte zwar in dieser Studie nicht näher eingegangen werden, sie können jedoch als Anregung für künftige Forschungen dienen.

Zusätzlich wäre es empfehlenswert, neben der Selbsteinschätzung einen objektiveren Test der Deutschkenntnisse der Eltern durchzuführen. Obwohl die Selbsteinschätzung die Methode ist, die in konsistenten Fragebogenstudien verwendet wird, muss die Genauigkeit dieser Form der Bewertung weiter validiert werden. Im Hinblick auf den Sprachgebrauch zwischen Eltern und Kindern wurde die relative Häufigkeit der Verwendung der Herkunftssprache und des Deutschen durch die Mütter in der Interaktion mit ihren Kindern analysiert. Die Häufigkeit und Form der tatsächlichen Interaktionen des Vaters mit dem Kind wurden jedoch nicht erfasst. Obwohl die Forscherin in der Anfangsphase der Aufzeichnung versuchte, Gespräche zwischen Eltern und Kindern am Esstisch aufzuzeichnen, wurde festgestellt, dass der Diskurs des Vaters in der Analyse nur sehr gering ist. In den meisten Kulturen scheint ein Unterschied zu bestehen zwischen der Kommunikation Mutter-Kind und Vater-Kind, im Chinesischen ist dies gerade stark im U5-Bereich der Fall (Li 2007; Law 2015). Ob dies in diesen vier chinesischen Familien ein Zufall war, konnte nicht bestätigt werden. Der Einfluss des Sprachgebrauchs des Vaters auf die Sprachentwicklung des Kindes lässt sich nicht vollständig ausschließen. So könnten beispielsweise die Gespräche zwischen Vätern und Kindern getrennt erfasst werden, um weitere Informationen über die mit dieser Entscheidung verbundenen Überlegungen zu erhalten.

Auf der Makroebene ist ebenfalls weitere Erforschung für den Schutz der Mehrsprachigkeit von Einwanderergruppen in der staatlichen Sprachenpolitik notwendig. Im durch Mehrsprachigkeit und Migration geprägten Deutschland werden jedoch nicht alle gesprochenen Herkunftssprachen der Zuwanderer als Quelle für mehrsprachige Kompetenz angesehen. Diesen Zustand zu ändern erfordert die bedingungslose Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in den schulischen Unterrichtsprozess und die Entwicklung der Herkunftssprache zu einer standardnahen Sprache (Wulff 2021: 189). Es lohnt sich für die weitere Forschung, zu untersuchen, wie staatliche Sprachpolitik in diesem Sinn in den schulischen Rahmenbedingungen und in der Lehrerbildung entwickelt werden kann.

8. Literaturverzeichnis

Abrahamsson, N., Hyltenstam, K. (2009): Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. In: *Language Learning* 59, H. 2, 249–306.

Alba, R., Logan, J., Lutz, A., & Stults, B. (2002): Only English by the third Generation? Loss and preservation of the Mother tongue Among the grandchildren of contemporary Immigrants. *Demography*, Volume 39(3), 2002: 467-484.

American Councils for International Education (2017): The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report. Washington: American Councils for International Education. <https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>

Anstatt, T., Dieser, E.(2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs), in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung*, Tübingen: Attempto, 139-162.

Arnberg, L.(1987): *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*. Clevedon: Multilingual Matters.

Aust, H. (2011): *Lesen: Überlegungen zum sprachlichen Verstehen (Vol. 31)*. Walter de Gruyter. S.28.

Ballarini, T., Kuhn, E., Röske, S., Altenstein, S., Bartels, C., Buchholz, F., ... & DELCODE study group. (2023): Linking early-life bilingualism and cognitive advantage in older adulthood. *Neurobiology of Aging*, 124, 18-28.

Baumert, J., Schümer, G.(2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, Jürgen, u.a. (Hg.): *PISA 2000. Basiskompeten-*

zen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich, 323-407.

Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. [Disparities in educational participation and competency acquisition: An institutional and individual mediation model]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-72.

Bellassen, Joël (2015): Le chinois, langue émergente. Etat de l'enseignement du chinois en 2015–2016, online: <<https://fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf>> (Zugang: 01.10.2018).

Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (2006): Bilingualism in the global media and advertising. *The handbook of bilingualism*, 512-546.

Bialystok, E., Hakuta, K. (1999): Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: David Birdsong (Hg.): *Second language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, New Jersey, 161-181.

Bialystok, E., Barac, R. (2012): Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education". *Child Development*. 83 (2): 413–422.

Bialystok E. (2017): The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychol Bull.* 2017 Mar;143(3):233-262.
doi: 10.1037/bul0000099

Blommaert, J., Backus, A. (2013): Superdiverse repertoires and the individual. In *Multilingualism and multimodality* (S. 9-32). Brill.

Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 22-29.

Bonfiglio, T. P. (2010): *Race and the Rise of Standard American*. Berlin: De Gruyter Mouton. S.23. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110851991>.

Börner, F. (2013): Sprachpolitik in Europa. Ein Vergleich der multilingualen Erziehung in deutschen und belgischen Schulen, München, GRIN Verlag,
<https://www.grin.com/document/321153>

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bos, W., Lankes, E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Walther, G.(Hg.) (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.

Brehmer, B., Grit, M. (2018): Herkunftssprachen. Bd. 4. Narr Francke Attempto Verlag.

Bronfenbrenner, U. (2009): The ecology of human development. Harvard university press.

Brown, C. L. (2011): Maintaining Heritage Language: Perspectives of Korean parents. Multi-cultural Education 19 (1); 31–37.

Burawoy, M. (2009): The extended case method. In The Extended Case Method. California: University of California Press.

Caldas, S. J. (2006): Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures. In Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures. Multilingual matters.

Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 9, 5–120.

Collins, B. A. (2014): Dual language development of latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. Early Research Quarterly, 29, 389 – 397.

Comeau, L., Genesee, F., Lapaquette, L. (2003): The modeling hypothesis and child bilingual code-mixing. The International Journal of Bilingualism, 7(2), 113-126.

- Comrie, B (2005):** Sprachen, Gene und Vorgeschichte mit besonderer Berücksichtigung Europas. In: Günter Hauska (Hrsg.): Gene, Sprachen und ihre Evolution. Regensburg: Universitätsverlag Regensburg. 141-161.
- Conteh, J. (2015):** Funds of knowledge for achievement and success: multilingual pedagogies for mainstream primary classrooms in England“. In Seedhouse, P., Jenks, C. (eds.) International Perspectives on ELT Classroom Interaction. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 49–63.
- Conteh, J., Brock, A. (2011):** Safe spaces? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 14(3).
- Corsaro, W. A. (2005):** Collective action and agency in young children’s peer cultures. In Studies in modern childhood (pp. 231-247). Palgrave Macmillan, London.
- Crystal, D. (1974):** Roger Brown, A first language: the early stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Pp. xi+ 437. Journal of Child Language, 1(2), 289-307.
- Curdt Christiansen, X.L. (2009):** Invisible and visible language planning- ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. Language Policy (2009)8, 351–75.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2013):** Negotiating family language policy: Doing homework. In Successful family language policy (pp. 277-295). Springer, Dordrecht.
- Cummins, J. (1979b):** Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49, 221-251.
- Cummins, J. (1984):** Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule. Heft 3, 187-198.

Cummins, J. (2005): A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the Mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592.

Cummins, J. (2005): Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. Paper presented at TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Bogazici University Istanbul, Turkey. Retrieved December 20, 2013, from http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf.

Czinger, C. (2014): Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache. Berlin.

De Houwer, A. (1990): The acquisition of two languages from birth: A case study. Cambridge University Press.

De Houwer, A. (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 411-424.

De Houwer, A. (2009): Bilingual first language acquisition. *Multilingual Matters*.

De Houwer, A. (2017): Minority language parenting in Europe and children's well-being. *Handbook on positive development of minority children and youth*, 231-246.

DeKeyser, R. M. (2000): The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.

Deuchar, M., & Muntz, R. (2003): Factors accounting for code-mixing in an early developing bilingual. In: Müller & Natascha (Hrsg), (In)vulnerable domains in multilingualism. Amsterdam: 161-190.

Deuchar, R. (2011): People look at us, the way we dress, and they think we're gangsters: bonds, bridges, gangs and refugees: a qualitative study of inter-cultural social capital in Glasgow. *Journal of Refugee Studies*, 24(4), 672-689.

Dimroth, C., Haberzettl, S. (2008): Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Klein, Wolfgang; Rost-Roth, Martina & Skiba, Romuald (Hrsg), Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache und Zweitspracherwerbsforschung. Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Berlin: Lang, 227- 239.

Döpke, S. (1988): The role of parental teaching techniques in bilingual German-English families.

Döpke, S. (1992): A bilingual child's struggle to comply with the 'one parent-one language' rule. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 13(6), 467-485.

Dumanig, F. P., David, M. K., & Shanmuganathan, T. (2013): Language choice and language policies in Filipino-Malaysian families in multilingual Malaysia. *Journal of Multilingual and multicultural Development*, 34(6), 582-596.

Dunn, L., Dunn, L. (1997): Peabody Picture Vocabulary Test (3rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Eisenhardt, K. (1989): Building theories from case study research, in: *Academy of Management Review*, 14. Jahrgang, 1989, Heft 4, S. 532–550.

Eisenhardt, K., Graebner, M. (2007): Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), S. 25–32.

Fäcke, C., Meißner, F:J: (2019): Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik. Deutschland: Narr Francke Attempto Verlag.

Fielding, N., Schreier, M. (2001): Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 2, No. 1).

Fillmore, L. W. (1991): When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6(3), 323-346.

Fillmore, L. W. (2000): Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? *Theory into Practice* 39 (4): 203–210. doi:10.1207/s15430421tip3904_3.

Fishman, J. A. (1991): Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages (Vol. 76). *Multilingual matters*.

Fishman, J. A. (Ed.). (2001): Can threatened languages be saved? Clevedon: *Multilingual Matters*, 99-104.

Fishman, J. (2001): 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 81–97). CA: Delta Systems Co. Inc.

Fishman, J. A. (2004): 16 Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift. *The handbook of bilingualism*, 46, 406.

Fishman, J. A. (2006): Language policy and language shift. An introduction to language policy: Theory and method, 311-328.

Fiss, P. C. (2009): Case studies and the configurational analysis of organizational phenomena. *Handbook of case study methods*, 424-440.

Fogle, L. W. (2013): Family language policy from the children's point of view: Bilingualism in place and time. In *Successful family language policy* (pp. 177-200). Springer, Dordrecht.

Gafaranga, Joseph. (2010): Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*. 39. 241 - 270. 10.1017/S0047404510000047.

Gafaranga, J. (2011): Transition space medium repair: Language shift talked into being. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 118-135.

Gantefort, C., Roth, H. J. (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13. 573-591. 10.1007/s11618-010-0163-2.

Genesee, F. (1989): Early bilingual development: one language or two? In: *Journal of child language* 16, 161–79.

Gläser, J., Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-115.

Göbel, C. (2009): Strukturwandel urbaner Agglomerationen in Mexiko, 1990-2005-Fallstudie Querétaro. Stuttgart: Universität Stuttgart. S. 363. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:93-opus-39023>

Gogolin, I., Fürstenau, S., Yagmur, K. (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen, Münster, New York: Waxmann. 24-33.

Gogolin, I. (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul (Hrsg.) (2006), *Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79-94.

Göbel, K. (2011): Qualitative und quantitative Ansätze zur Analyse der Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L. Schön, H. J. Vollmer & H. G. Weigard (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken – Fachdidaktische Forschungen*. Münster: Waxmann. 95–114.

Grammont, M. (1902): Observations sur le langage des enfants. In: *Mélanges linguistiques*, Paris: Klincksieck, 61–82.

Grosjean, F. (1996): Gating. *Language and cognitive processes*, 11(6), S.196.

Grotjahn, R., Schlak, T., & Berndt, A. (2010): Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(1). 1-6.

Guardado, M. (2008): Language, identity, and cultural awareness in Spanish-speaking families. *Canadian Ethnic Studies* 40(3). 171–181.

Guder, A., & You, W. (2021): Chinesischunterricht an Sekundarschulen in Deutschland: Eine Erhebung zur Unterrichtspraxis und den besonderen Herausforderungen der Vermittlung einer distanten Fremdsprache. Freie Universität Berlin: Dokumentenserver. S.3 <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/33098>

Güttinger, E. (2004): Die Geschichte der Chinesen in Deutschland. Ein Überblick über die ersten 100 Jahre seit 1822. Münster: Waxmann, 60-66.

Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen.

Haberzettl, S. (2021): Kontrastive Linguistik. In *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, JB Metzler, Stuttgart, 148-162.

Hamann, K., Wulff, N., & Huneke, H. W. (2020): Mehrsprachigkeit in Deutschland: Potenziale und Förderung im Herkunftssprachenunterricht. Wortfolge. Szyk Słów, (4), 1-17.

Heath, S. B. (1983): Ways with words: Language, life and work in community and class-rooms. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Heine, S. (2017): Fremd- und Zweitsprachenerfolg und seine Erklärung durch Erwerbsalter, kognitive, affektiv-motivationale und soziokulturelle Variablen: Eine empirische Studie. Kassel: kassel university press GmbH. S.3.

Huang, X. (2017): A Study of Chinese Vocabulary and Syntax Development of Chinese Preschoolers from English-Speaking Families in Singapore, Shanghai: East China Normal University. 126-160.

Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (pp. 37-60). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hurrelmann, B. (2005): Vorlesen-warum eigentlich. Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation, 14.

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M., & Moselle, M. (1994): Reexamining the Critical Period Hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73–98.

Jiang, Z. (2019): A study of preschool children's academic language development in the Ili region of Xinjiang, Shanghai: East China Normal University. 178-239.

Johnson, J. S., Newport, E. L. (1989): Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. In: *Cognitive Psychology* 21, H. S. 60-99.

Joo, S. J., Chik, A., & Djonov, E. (2021): From my parents' language to my language: understanding language ideologies of young Australian Korean heritage language learners at the primary and secondary school level. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14.

Juan-Garau, M., Perez-Vidal, C. (2001): Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of Child Language*, 28, 59-86.

Kalbach, M. A., & Pigott, B. S. (2005): Language Effects on Ethnic Identity in Canada [Canadian Ethnic Studies Association 7th biennial conference, 2003]. *Canadian Ethnic Studies*, 37(2), 3.

Kasuya, H. (1998): Determinants of language choice in bilingual children: the role of input. *International Journal of Bilingualism* 2.327–46.

Keim, I., Tracy, R. (2007): Mehrsprachigkeit und Migration. In: Frech, Siegfried/Meier-Braun, Karl-Heinz (eds.): *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration*. Schwalbach: Die Wochenschau, 121–144.

Kennedy, K. D., Romo, H. D. (2013): “All Colors and Hues”: An Autoethnography of a Multiethnic Family's Strategies for Bilingualism and Multiculturalism. *Family Relations*, 62(1), 109-124.

King, K. A., Fogle, L. (2006): Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695–712. doi:10.2167/beb362.0.

King, K. A., Fogle, L., Logan-Terry, A. (2008): Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922.

King, K. A., & Fogle, L. W. (2013): Family language policy and bilingual parenting. *Language teaching*, 46(2), 172-194. language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695–712. doi:10.2167/beb362.0.

Kirsch, C. (2012): Ideologies, struggles and contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 95–112.

Klieme, E., Jude, N., Baumert, J., & Prenzel, M. (2010): PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-296). Münster: Waxmann.

Knapp, W. (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.

Knapp, W. (2015): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. In *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Max Niemeyer Verlag.

Kopeliovich, S. (2010): Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 4(3): 162–178. doi:10.1080/15595692.2010.490731.

Kulick, D. (1992): *language Shift and Cultural Reproduction: Socialisation, Self and Syncretism in Papua New Guinean Village*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

- Lanza, E., (1992):** Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language*, 19(3), pp. 638.
- Lanza, E. (1997a):** Language contact in bilingual two year olds and code-switching: Language encounters of a different kind? *International Journal of Bilingualism* (1), 135-262.
- Lanza, E. (2004):** Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Lanza, E. (2007):** Multilingualism in the family. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. 45-67.
- Lao, C. (2004):** Parents' attitudes toward Chinese–English bilingual education and Chinese-language use. *Bilingual research journal*, 28(1), 99-121.
- Law, S. (2015):** Children learning Chinese as a home language in an English-dominant society. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(6), 735–48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.946399>.
- Lenneberg, E. (1967):** *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons.
- Li, G. (2006):** Biliteracy and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 355–381.
- Li, W. (1994):** Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain. Clevedon: Multilingual Matters.
- Li, G. (2007):** Home environment and second-language acquisition: the importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 285-299.
- Li, G. (2007):** The role of parents in heritage language maintenance and development: case studies of chinese immigrant children's Home practices“ In: Kondo-Brown, K.

(Hrsg.): Heritage language development: focus on east Asian immigrants. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 15-32.

Li, X. (1999): How can language minority parents help their children become bilingual in familial context? A case study of a language minority mother and her daughter [Electronic Version]. Bilingual research journal, 23 (2/3), 113-125. Retrieved March 3, 2008 from <http://brj.asu.edu/v2323/articles/art7.html>.

Liu, Jinlin et al. (2010): Allgemeine Geschichte des Studiums in Ausland · Band der späten Qing-Dynastie. Guangzhou: Guangzhou Padagogische Verlage, 276.

Liu, Yue (2018): Chinesische Einwanderer in Deutschland - Gruppenveränderungen im Laufe der Geschichte. Zhejiang: Zhejiang Universität Verlag.

Lu, C., Koda, K. (2011): Impact of Home Language and Literacy Support on English-Chinese Bilingual Acquisition among Chinese Heritage Language Learners. Heritage Language Journal, 8(2), 44-80.

Luo, S. H., Wiseman, R. L. (2000): Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. International Journal of Intercultural Relations, 24(3), 307-324.

Luykx, A. (2003): Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households. In Language socialization in bilingual and multilingual societies. Multilingual Matters. 25-43

Luykx, A. (2005): Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. In J. Cohen et al. (Ed.), Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism .Somerville, MA: Cascadilla Press. (vol. 1407) S.1414

MacWhinney, B. (2014): The CHILDES project: Tools for analyzing talk, Volume II: The database. Psychology Press.

Matras, Y. (2012): An activity-oriented approach to contact-induced language change. Dynamics of contact-induced language change, 17-52.

McLaughlin, B. (1978): Second-Language Acquisition in Childhood. Hillsdale et al.: Erlbaum.

McElvany, N., Becker, M., Lüdtke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3),S.121-131.

Melo-Pfeifer, S. (2014): Intercomprehension between Romance Languages and the role of English: A study of multilingual chat rooms. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 120-137.

Meisel, J. M. (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 5-34.

McTear, M. (1985): Children's Conversation. Oxford: Basil Blackwell. S.169.

Mishina-Mori, S. (2011): A longitudinal analysis of language choice in bilingual children: The role of parental input and interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3122-3138.

Montrul, S. (2016): The acquisition of heritage languages. Cambridge University Press.

Nakamura, J. (2018): Parents' use of discourse strategies in dual-lingual interactions with receptive bilingual children. *Crosslinguistic research in monolingual and bilingual speech*,181-200.

Nele McElvany, Ramona Lorenz, Andreas Frey, Frank Goldhammer, Anita Schilcher, Tobias C. Stubbe (Hrsg.)(2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. S.18

Nicoladis, E., Genesee, F. (1998): Parental discourse and codemixing in bilingual children. *International journal of bilingualism*.2(1), 85-99.

- Noack, C. (2021):** Schriftsprachliche Ressourcen, Kompetenzen und Strategien mehrsprachiger Kinder. In: Literalität und Mehrsprachigkeit. Bielefeld: wbv. S.111.
- Ochs, E., Schieffelin, B. (1984):** Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In Culture theory: Essays on mind, self, and emotion., Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, 276-320.
- Ochs, E. (1988):** Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village (Vol. 10). CUP Archive. 85-127.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B., & Duranti, A. (2012):** The handbook of language socialization. Blackwell Publishers Ltd.
- Ogbu, J. U. (1995):** Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences—Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189-205.
- Park, S-M., Sarkar, M. (2007):** Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, culture and curriculum*, 20(3), 223-235.
- Patkowski, M. S. (1980):** The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Patkowski, M. S. (1990):** Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11, 73-89.
- Patterson, J.L. (1999):** Expressive vocabulary development and word combinations of Spanish English bilingual children. *American Journal of Speech Language Pathology*, 7 (4), 46–56.
- Pavlenko, A., Blackledge, A. (2004):** Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge (eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, Clevedon: Multilingual Matters, 1–33.

Pavlovitch, M. (1920): Le langage enfantin: acquisition du serbe et du français par un enfant serbe. Paris : E. Champion

Pearce, M. (2007): Das Routledge Dictionary of English Language Studies. London: Routledge. S.146.

Pennycook, A. (2002): Mother tongues, literacy and colonial governmentality. International Journal of the Sociology of Language, 154, 11–28.

Piller, I. (2002): Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. Journal of sociolinguistics, 6(2), 179-208.

Polinsky, M., Kagan, O. (2007): Heritage Languages: In the wild and in the classroom. Language and Linguistics Compass. 1(5), 368-395.

Quiroz, B. G., Snow, C. E., Zhao, J. (2010): Vocabulary skills of Spanish—English bilinguals: impact of mother—child language interactions and home language and literacy support. International Journal of Bilingualism, 14(4), 379-399.

Rapti, A. (2004): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder: untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Lang.

Reich, H. H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: Deutsches Jugendinstitut,4-10.

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim Basel: Beltz Verlag.S.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., Köller, O.[Hrsg.](2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster ; New York : Waxmann, S.266.

URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183155 - DOI: 10.25656/01:18315.

Ruben, R. J. (1997): A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta Otolaryngologica*, 117 (2), 202-205.

Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishers, 2. Aufl.

Romaine, S. (2009): Language, culture, and identity issues across nations. In: Banks, J.(Ed.): *Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge. Chapter 27, S. 373-384.

Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. H. Champion.

Rothweiler, M. (2016): Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache–Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 5-6.

Rumbaut, R. G. (2007): The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Immigrants and Their Children in the United States Today. Hearing Before the Subcommittee on Immigration, Citizenship, Refugees, Border Security, and International Law of the Committee on the Judiciary, U.S. House of Representatives.

Rumbaut, R. G. (2009): A language graveyard? The evolution of language competencies, preferences and use among young adult children of immigrants. In T. G. Wiley, J. S. Lee, & R. W. Rumberger (Hrsg.), *Bilingual education and bilingualism: The education of language minority immigrants in the United States*. Bristol: *Multilingual Matters*, 35–71.

Saunders, G. (1982): *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Clevedon: *Multilingual Matters*.

Schieffelin, B., Ochs, E. (Eds.) (1987): *Language Socialization across Cultures (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620898.

Seo, Y. (2017): Early bilingual development: Expanding our understanding of family language policy in heritage language maintenance. Washington: Universität of Washington. <http://hdl.handle.net/1773/40431>

Skutnabb-Kangas, T., Toukomaa, P. (1976): Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Slavkov, N. (2015): Long-distance wh-movement and long-distance wh-movement avoidance in L2 English: Evidence from French and Bulgarian speakers. *Second Language Research*, 31(2), 179-210.

Smith-Christmas, C. (2016): What Is Family Language Policy?. In *Family language policy: Maintaining an Endangered language in the home*. Palgrave Pivot, London, 1-19).

Stanat, P., Rauch, D., Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel & S. Wolfgang (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200–230.

Spolsky, B. (2007): Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1–14.

Spolsky, B. (2004): *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2019): A modified and enriched theory of language policy (and management). *Language Policy*, 18(3), 323-338.

Stake, R. E. (2013): *Multiple case study analysis*. New York: Guilford press.

Statistisches Bundesamt (2022): Bevölkerung und Demografie, Auszug aus dem Datenreport 2021.S.38. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-1.pdf?__blob=publicationFile

Stepan, M., Frenzel, A., Ives, J., Hoffmann, M. (2018): China kennen, China können. Ausgangspunkte für den Ausbau von China-Kompetenz in Deutschland, Berlin: MERICS Mercator Institute for China Studies, online: (Zugang: 07.01.2022).

Strobel, B., Kristen, C. (2015): Erhalt der Herkunftssprache? Muster des Sprachgebrauchs in Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, Nr. 1, 125–42.

Swain, M. (1976): The Cloze Test as a Measure of Second Language Proficiency for Young Children. Toronto: Education Resources Information Center.

Takeuchi, M. (2006): The Japanese language development of children through the ‘one parent–one language’ approach in Melbourne. *Journal of multilingual and multicultural development*, 27(4), 319-331.

Tannen, D. (Ed.). (1993): Gender and conversational interaction. Oxford University Press. S.173.

Tannenbaum, M. (2012): Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33(1): 57–66.

Taylor, D. (1983): Family literacy: Young children learning to read and write. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.

Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, Tübingen: Francke.

Tse, L. (2001): Why Don't They Learn English? Separating Fact from Fallacy in the US Language Debate. Language and Literacy Series. Teachers College Press, PO Box 20, Williston, UT 05495-0020, 24(3), 307-324.

Tuominen, A.(1999): Who decides the home language? A look at multilingual families. Nr. 140 (1999):59–76. <https://doi.org/doi:10.1515/ijsl.1999.140.59>.

Toppelberg, C. O., Collins, B. A. (2010): Language, culture, and adaptation in immigrant children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 19(4), 697-717.

Torres, V. L., Rosselli, M., Loewenstein, D. A., Lang, M., Vélez-Uribe, I., Arruda, F., & Duara, R. (2022): The contribution of bilingualism to cognitive functioning and regional brain volume in normal and abnormal aging. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(2), 337-356

Troesch, L. M., Keller, K., Loher, S., Grob, A. (2017): Umgebungs-und Herkunftssprache: Der Einfluss des elterlichen Sprachengebrauchs auf den Zweitspracherwerb der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.

Van Velthoven, H., Witte, E. (1999): Sprache und Politik. Der Fall Belgien in einer historischen Perspektive. Brussels: VUB University Press, 20.

Verhoeven, L. T. (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language learning*, 44(3), 381-415.

Walters, J. (2014): Bilingualism: The sociopragmatic-psycholinguistic interface. Routledge. New York: Psychology Press.199-235

Watermann, R. Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 61-94.

Wang, Y. (2009): Language, Parents 'Involvement, and Social Justice: The Fight for Maintaining Minority Home Language: A Chinese-language Case Study. *Multicultural Education* 16 (4): 13–18.

Weinreich, U. (1976): Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.

Winsler, A., Burchinal, M. R., Tien, H.-C., Peisner-Feinberg, E., Espinosa, L., Castro, D. C. et al. (2014): Early development among dual language learners: The roles of

language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 750 – 764.

Wisbey, M. (2017): Mother tongue-based multilingual education: The key to unlocking SDG 4: Quality Education for All. Bangkok: Asia-Pacific Multilingual Education Working Group.

Wulff, N. (2021): Individuelle Mehrsprachigkeit. In *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, JB Metzler, Stuttgart, 180-191.

Yamamoto, M. (2001): Language Use in Interlingual Families: A Japanese-English Sociolinguistic Study, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853595417>.

Yin, R. K. (2013): Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332.

Yu, S. (2005): Family factors in bilingual children's code-switching and language maintenance: a New Zealand case study. Auckland: Auckland University of Technology.

Yu, S. (2014): The immediate effect of parental language choice on that of their children's language in Chinese migrant families. *Taiwan Journal of Linguistics*, 12(1), 81-108.

Yuan, Q. (2010): Eine allgemeine Geschichte des Studiums im Ausland: ein Band der Republic of China. Guangzhou: Guangdong Bildungsverlag, 4.

Zhang, D., Koda, K. (2013): Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. *System*, 41(4), 901-913.

Zhou, J., Zhang, Y. B. (2020): Ein System zur Bewertung der Kindersprache auf der Grundlage des chinesischen Kindersprachkorpus. *Forschung zur Vorschulbildung*, 306 (6), 72-84.

Zhou, J., Zhang, Y. B. (2021): A Corpus-Based Study on the Evaluation and Monitoring of Chinese Children's Language Development. Shanghai: East China Normal University. 33-95.

Anhänge

I Einverständnis zur Teilnahme am Studienthema:

Familiäre Sprachpolitik: der Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf den Erhalt der Herkunftssprache im Migrationskontext
(Fallstudien am Beispiel von Kindern in chinesischen Familien in Deutschland)

Betreuerin: Prof. Stefanie Haberzettl

Studentin: Yang Mo

Ich bin über dieses Forschungsprojekt informiert worden und habe das Recht, alle relevanten Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten.

Mir ist bekannt, dass meine Tochter/mein Kind _____ zwei Jahre lang einmal im Monat für 30 Minuten bis eine Stunde Tonaufnahmen machen wird und dass der Inhalt der Aufnahmen erfasst wird.

Mir ist bekannt, dass ich alle Angaben, die ich im Namen meiner Tochter/meines Kindes gemacht habe, zurückziehen oder zurücksenden kann, ohne dass sich dies nachteilig auswirkt, bis die Datenerfassung abgeschlossen ist. Darüber hinaus werden alle relevanten Bänder und Materialien vernichtet, sobald sie aus dem Verkehr gezogen worden sind.

Im Namen meiner Tochter/meines Kindes _____ erkläre ich mich bereit, an diesem Forschungsprojekt teilzunehmen, dessen Ergebnisse in zukünftigen Forschungen oder Veröffentlichungen verwendet werden können.

Unterschrift des Erziehungsberechtigten: _____

II Transkriptionsrichtlinien :

Hier sind einige Richtlinien, die Sie beim Transkribieren des Dialogs beachten sollen:

1. Der Text wird übernommen, wie er gesprochen wird. Es werden keine Korrekturen vorgenommen, d.h. Fehler (z.B. grammatikalische Fehler in der Satzstellung) werden übernommen. Ausnahmen: Siehe Punkte 3 .
2. Alle Aussagen, auch scheinbar unwichtige Füllwörter (z.B. „ich sage mal“ oder „sozusagen“ etc.) werden erfasst.
3. Alle nonverbalen Zwischenlaute der Sprecher (z.B. Stotterer, Ähms, ne?) werden weggelassen.
4. Besondere Ereignisse werden in Klammern gesetzt (z.B. (Tonstörung) oder (Telefon klingelt mehrfach)).
5. Abkürzungen werden nur dann verwendet, wenn die Person sie genauso ausspricht (z.B. wird im Transkript ein gesprochenes „et cetera“ nicht mit „etc.“ abgekürzt).
6. Nur wörtliche/direkte Rede wird in Anführungszeichen gesetzt (z.B. Ich habe ihn gefragt: „Wieso machst du das?“).
7. Um Bandwurmsätze über mehrere Zeilen zu vermeiden, werden Satzzeichen sinnvoll gesetzt. Eine Konjunktion (z.B. „Und“) kann hierbei am Anfang eines Satzes stehen.
8. Die Groß- und Kleinschreibung bei Fremdwörtern wird so gewählt, wie man das deutsche Äquivalent schreiben würde, also Verben klein und Nomen groß (z.B. Ich habe den Cyberspace gegoogelt.)
9. Alle Zahlen von eins bis zwölf werden ausgeschrieben und ab 13 als Ziffern geschrieben. Sinnvolle Ausnahmen wie das Datum werden ebenfalls als Ziffer geschrieben (also „3.1.2017“).
10. Besonders wichtig für eine genaue und schnelle Zuordnung: Dem Transkript wird exakt der Dateiname der Audiodatei (z.B. „William- 0001“) gegeben.

Wenn nur ein Abschnitt transkribiert wurde, werden im Dateinamen die entsprechenden Minuten hinzugefügt (z.B. „REC-0005 – Minute 0-30“).

11. Die Teilnehmer der Konversation werden als M (für Mutter) und K (für Kind) bezeichnet. Temporär beigetretene Gesprächsteilnehmer erhalten eine Nummer, z.B. G1, G2, G3, usw. Die Bezeichnungen der Personen werden fett geschrieben.
12. Unvollständige Sätze werden mit einem „-“ gekennzeichnet (z.B. „Also dann waren-, nein, nochmal: Da waren vier Leute in dem-.“). Nach dem „-“ werden wie im Beispiel reguläre Satzzeichen gesetzt. Das „-“ wird direkt hinter das Wort gesetzt, ohne Leerzeichen.
13. Unvollständige Wörter werden nur aufgenommen, wenn sie einen inhaltlichen Mehrwert haben. Sonst gelten sie als Stotterer und werden einfach weggelassen.
14. Wörter, bei denen der Wortlaut nicht ganz eindeutig ist und nur vermutet wird, werden mit einem Fragezeichen gekennzeichnet und in Klammern gesetzt .
15. Unverständliche Stellen (z.B. aufgrund von Rauschen oder anderen Störgeräuschen) werden mit einem Zeitstempel nach dem Format ... #hh:mm:ss# gekennzeichnet. Im Falle von ...#00:01:04# gäbe es also nach 1 Minute 4 Sekunden eine unverständliche Stelle.
16. Bei der einfachen Transkription werden mit Ausnahme von Punkt 19 keine Zeitstempel gesetzt.
17. Bei sehr kurzen Einschüben der anderen Person (auch gleichzeitig Gesprochenem) können diese Aussagen in den Redefluss der anderen Person in Klammern eingebaut werden (z.B. „M: Das waren 12 Jahre, (G1: Nein, 13.) ich erinnere mich.“). Dies gilt nicht für Hörerbestätigungen ohne inhaltlichen Mehrwert, die einfach weggelassen werden (z.B. Hm). Bei den Einschüben werden die Sprecherbezeichnungen nicht fett geschrieben. Die Einschübe werden auch mit einem Satzzeichen, meist einem Punkt, beendet. Sonstige Satzzeichen werden vor den Einschub gesetzt, nicht dahinter.

III Leitfaden für die Interviews

- Wie sind Sie nach Deutschland gekommen? Wie ist es bei Ihrem Kind? (Studium, Arbeit oder aus anderem Grund)?
- Wie war es bei Ihrem Kind, als es nach Deutschland kam? Als Erinnerung können Sie vielleicht auch eine detaillierte Situation beschreiben?
- Was macht Ihr Kind in der Freizeit ?
- Wie ist der typische Wochenplan in Ihrer Familie?
- Wie ist der typische Wochenplan in den Ferien?
- Was ist Ihre Haltung zum Chinesisch-Lernen in Bezug auf Ihr Kind ?
- Wie lernt Ihr Kind Lesen und Schreiben auf Chinesisch?
- Wann bemerkten Sie zum erstenmal eine Veränderung im Sinne eines Sprachwechsels des Kindes in der Familie? oder nicht?
- Wie reagiert die deutsche Gesellschaft auf die chinesische Kultur nach Ihrer Meinung? Wie funktioniert Ihrer Meinung nach die Integration in die deutsche Gesellschaft ?
- Wie ist die zukünftige Planung Ihrer Familie für die nächsten fünf Jahre (Deutschland oder China)? Warum?

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1 ELTERLICHE DISKURSTRATEGIEN NACH DER UNTERTEILUNG VON DÖPKE (1992).....	49
TABELLE 2 ELTERLICHE DISKURSTRATEGIEN NACH DER INTERPRETATION VON LANZA (1997)	49
TABELLE 3 BASISDATEN DER PROBAND*INNEN.....	63
TABELLE 4 ELTERLICHER HINTERGRUND DER PROBAND*INNEN.....	64
TABELLE 5 CLAN-CODES FÜR PROBAND*INNEN UND SPRACHE.....	77
TABELLE 6 CODES FÜR STRATEGIEN UND REAKTIONEN DES KINDES	79
TABELLE 7 SPRACHGEBRAUCH NACH KINDERN UND MÜTTERN	81
TABELLE 8 SPRACHGEBRAUCH IN DEN CHINESISCHEN FAMILIEN IN NEUSEELAND.....	82
TABELLE 9 SPRACHGEBRAUCH NACH FAMILIEN (PROZENT).....	82
TABELLE 10 ERFOLGSQUOTE DER ANWENDUNG VON ELTERLICHEN DISKURSTRATEGIEN	85
TABELLE 11 BESPROCHENE THEMEN IN DER FAMILIE WILLIAM	88
TABELLE 12 KEINE REAKTION AUF ELTERLICHE STRATEGIEN BEI WILLIAM	102
TABELLE 13 BESPROCHENE THEMEN DER FAMILIE DUN.....	105
TABELLE 14 KEINE REAKTION AUF ELTERLICHE STRATEGIEN BEI DUN.....	114
TABELLE 15 BESPROCHENE THEMEN IN DER FAMILIE KATHERINA	117
TABELLE 16 KEINE REAKTION AUF ELTERLICHE STRATEGIEN BEI KATHERINA	125
TABELLE 17 THEMEN IN DER KONVERSATION DER FAMILIE DOU	128
TABELLE 18 KEINE REAKTION AUF ELTERLICHE STRATEGIEN BEI DOU.....	137
TABELLE 19 PPVT-R CHINESISCHE VERSION.....	138
TABELLE 20 MLU AUS VERSCHIEDENEN ALTERSGRUPPEN CHINESISCHER KINDER	139
TABELLE 21 MLU5 AUS VERSCHIEDENEN ALTERSGRUPPEN DER CHINESISCHEN KINDER.....	139
TABELLE 22 MLU5 DER VIER KINDER.....	140
TABELLE 23 ERGEBNISSE VOM LiSe-DAZ TEST	142

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: COGNITIVE EFFECTS OF DIFFERENT TYPES OF BILINGUALISM (CUMMINS, 1979B: 230)	43
ABBILDUNG 2: DIE DOPPEL-EISBERG-DARSTELLUNG DER ZWEISPRACHIGEN KOMPETENZ (CUMMINS, 2005)	45
ABBILDUNG 3: ELTERLICHE DISKURSTRATEGIE.....	84
ABBILDUNG 4: SPRACHGEBRAUCH IN DER FAMILIE WILLIAM	86
ABBILDUNG 5: SPRACHGEBRAUCH VOM KIND WILLIAM	87
ABBILDUNG 6: GEMISCHTE SPRACHE IN DER KONVERSATION DER FAMILIE WILLIAM	95
ABBILDUNG 7: DEUTSCH UND GEMISCHTE SPRACHE VOM KIND WILLIAM.....	95
ABBILDUNG 8: ELTERLICHE DISKURSTRATEGIE IN DER FAMILIE WILLIAM	97
ABBILDUNG 9: REAKTIONEN AUF PDS VOM KIND WILLIAM.....	101
ABBILDUNG 10: ERFOLGSQUOTE DES CHINESISCHEN IN BEZUG AUF ELTERLICHE DISKURSTRATEGIEN..	102
ABBILDUNG 11: SPRACHGEBRAUCH IN DER FAMILIE DUN.....	103
ABBILDUNG 12: CHINESISCHGEBRAUCH IN DER FAMILIE DUN	105
ABBILDUNG 13 SPRACHGEBRAUCH IN DER KONVERSATION VOM KIND DUN.....	107
ABBILDUNG 14: GEMISCHTE SPRACHE IN DER FAMILIE DUN.....	108
ABBILDUNG 15: ELTERLICHE DISKURSTRATEGIE IN DER FAMILIE DUN.....	109
ABBILDUNG 16: REAKTION AUF ELTERLICHE DISKURSTRATEGIE VOM KIND DUN	113
ABBILDUNG 17: ERFOLGSQUOTE DES CHINESISCHEN IN BEZUG AUF ELTERLICHE DISKURSTRATEGIEN..	114
ABBILDUNG 18: SPRACHGEBRAUCH IN DER FAMILIE KATHERINA	115
ABBILDUNG 19: CHINESISCH IN DER KONVERSATION VON FAMILIE KATHERINA.....	116
ABBILDUNG 20: DEUTSCH UND GEMISCHTE SPRACHE VOM KIND KATHERINA	119
ABBILDUNG 21: GEMISCHTE SPRACHE IN DER KONVERSATION VON FAMILIE KATHERINA.....	120
ABBILDUNG 22: ELTERLICHE DISKURSTRATEGIEN IN DER FAMILIE KATHERINA.....	121
ABBILDUNG 23: REAKTION AUF CHINESISCH VOM KIND KATHERINA	124
ABBILDUNG 24: ERFOLGSQUOTE VON ELTERLICHEN DISKURSTRATEGIEN IM CHINESISCHEN DER FAMILIE KATHERINA	125
ABBILDUNG 25: SPRACHGEBRAUCH IN DER FAMILIE DOU.....	126
ABBILDUNG 26: CHINESISCH IN DER KONVERSATION DER FAMILIE DOU	127
ABBILDUNG 27: GEMISCHTE SPRACHE IN DER KONVERSATION DER FAMILIE DOU	130
ABBILDUNG 28: SPRACHGEBRAUCH DES KINDES DOU	130
ABBILDUNG 29: ELTERLICHE DISKURSTRATEGIEN IN DER FAMILIE DOU	132
ABBILDUNG 30: REAKTION DES KINDES DOU AUF DIE STRATEGIEN IM CHINESISCHEN	136
ABBILDUNG 31: ERFOLGSQUOTE DER ELTERLICHEN DISKURSTRATEGIEN FÜR EINE REAKTION IM CHINESISCHEN	137

Fragebogen über die Sprachauswahl zu Hause

Der Fragebogen dauert etw. 30 Minuten.

Von Williams Mutter

I. Familiärer Hintergrund

1.1 Geschlecht Male Female

1.2 Alter 21-30 31-40 41-49

1.3 Was sind Sie von Beruf in China?

_____ Studenten _____.

1.4 Was ist Ihr Ausbildungsabschluss der ?

	Vater	Mutter
Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachelor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Master	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doktor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5 Wie lange sind Sie in Deutschland?

_____ 16__ Jahre _____ Monate

1.6 Werden Sie in nächsten fünf Jahren in Deutschland wohnen?

Ja Nein Unsicher

1.7 Fühlen Sie sich in Deutschland "zu Hause"?

Ja Nein Unsicher

1.8 Wie gut konnten Sie Deutsch sprechen, als Sie nach Deutschland kamen ?

Sehr gut Gut Ok schlecht sehr schlecht

1.9 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Ehepartner zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere _____.

1.10 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Kind zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere _____.

II. Sprachauswahl des Kindes zu Hause

2.1 i. Wie alt war Ihr Kind, als es nach Deutschland kam?

_____ 3 _____ Jahre _____ 8 _____ Monate

ii. Wie lange lebt Ihr Kind schon in Deutschland?

_____ 3 _____ Jahre _____ 2 _____ Monate

2.2 i. Halten Sie sich an die Regel, dass Ihr Kind zu Hause Chinesisch sprechen soll?

Ja

Nein (gehen zur Frage 2.3)

ii. Wenn Ja, wie üben Sie in der Familie die Regel aus?

immer oft manchmal selten nie

Warum? _____

2.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind zu viel Deutsch spricht?

Ja Nein Unsicher

ii. Wenn ja, was werden Sie tun, wenn Sie das Gefühl haben, dass Ihr Kind zu viel Deutsch zu Hause verwendet?

2.4 i. Wenn Ihr Kind mit Ihnen Deutsch spricht, werden Sie Ihr Kind stoppen, und lassen es Chinesisch sprechen?

Ja

manchmal

Nein (gehen Sie zur Frage 2.5)

ii. Wenn Ja, akzeptiert Ihr Kind IhrenVorschlag?

Ja Nein Manchmal

2.5 Wie häufig sprechen Sie mit Ihrem Kind Deutsch?

immer oft manchmal selten nie

2.6 In Welchen Sprache sind die Kompetenzen Ihres Kindes stärker?

	Chinesisch	Deutsch	andere
Hören	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Wenn Ihr Kind zu Hause ist, welche Sprache wird es in folgenden Situation auswählen?

	alles auf Chinesisch	meisten auf Chinesisch	halb Chinesisch halb Deutsch	meisten auf Deutsch	alles auf Deutsch
Hilfe gebraucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemandem Danken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um Entschuldigung bitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EinenWitz erzählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit sich selbst sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wütend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begrüßung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschieden	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Reden über die Schule
und lernen

✗

2.8 Wenn Sie mit folgenden Personen zusammen wohnen,

i. welche Sprache spricht Ihr Kind mit ihr?

ii. welche Sprache sprechen die Personen mit Ihrem Kind?

alles	meisten	halb Chinesisch	meisten	alles
auf Chinesisch	auf Chinesisch	halb Deutsch	auf Deutsch	auf Deutsch

Großeltern

Kind spricht mit ihnen ✗

sie sprechen mit Kind ✗

Onkel und Tante

Kind spricht mit ihr ✗

Sie sprechen mit Kind ✗

2.9.1 i. Außer der Personen, die mit euch zusammen wohnen, wie häufig hat Ihr Kind Kontakt mit anderen chinesischen sprechenden Kinder?

jeden Tag ✗ jede Woche jeden Monat

jeden zweiten Monat selten oder nie

ii. Welche Sprache spricht Ihr Kind mit diesen chinesischen Freunden?

alles	meisten	halb Chinesisch	meisten	alles
auf Chinesisch	auf Chinesisch	halb Deutsch	auf Deutsch	auf Deutsch
✗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9.2 Wie häufig macht Ihr Kind folgende Sachen?

	Jeden Tag	Jede Woche	Jeder Monat	Jeder zwei Monate	Selten
Lesen chinesische Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hören chinesische Radio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schauen chinesische TV Programm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surfen im chinesische Internet Seite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2.9.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind seine Idee oder Gefühle in Deutsch besser als in Chinesisch ausdrücken kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 2.9.3 ii)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

ii. Glauben Sie, dass Ihr Kinder seine Idee oder Gefühle in Chinesisch besser als in Deutsch ausdrücken kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 3.1)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

III. Sprache Haltung und Erhalten der Familiensprache

3.1 Würden Sie sich selbst beschreiben als:

Chinese Überwiegend Halb Chinese überwiegend Deutscher

	Chinese	Halb ⁷ Deutscher	Deutscher	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Ihre Meinung nach soll ein Chinese in der Lager sein, als echter Chinese Chinesisch sprechen zu können?

Ja Nein unsicher

3.3 Denken Sie, in Gefahr zu sein, Chinesisch in Deutschland zu verlernen?

ja, sicher ja, vielleicht weiss nicht
 vielleicht nein sicher nicht

Warum?

wir haben oft Kontakt mit chinesischen Freunden, lesen chinesische Bücher, spielen mit chinesischen Kindern und lernen Chinesisch

3.4 i. Hoffen Sie, dass Ihr Kind Chinesisch für sich erhalten kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 4.2)

ii. Wenn ja, wie wichtig ist Chinesisch für Ihr Kind?

Extrem wichtig	sehr wichtig	wichtig	nicht wichtig	nicht sehr wichtig	unwichtig
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

iii. Warum wollen Sie die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, erhalten?

Mein Kind ist Chinesen, er muss die chinesische Kultur erben, er soll auch die chinesische Bücher lesen können, wenn er in China mit anderen kommunizieren kann, behält er chinesische Identität.

3.5 Sind Sie sehr besorgt, dass Ihr Kind die Fähigkeit, Chinesisch zu Sprechen, verliert?

- ja, sehr ja, ein bisschen nein, dafür habe ich keine Sorge
 weiss nicht

3.6 Welche Sprachliche Kompetenzen ist nach Ihrer Meinung am wichtigsten für Ihr Kind, wenn es Chinesisch lernt.

- Hören Lesen Sprechen Schreiben

3.7 Haben Sie Ihrem Kind die folgenden Kompetenzen beigebracht, um die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, zu erhalten?

- Hören Lesen Sprechen Schreiben

Wenn Ja, wie häufig?

- Jeden Tag Jede Woche zwei mal pro Monate
 manchmal selten nie

3.8 Besucht Ihr Kind einen Chinesisch Nachhilfekurs?

Ja

Nein (geht zur Frage ii)

i. Wenn Ja, wie lange besucht es den Kurs?

1 Jahre Monate

ii. Wollen Sie Ihr Kind den Kurs weiter in den nächsten zwei Jahren besuchen lassen?

- Ja Nein weiss nicht

3.9 Wie wichtig ist es für Sie, das Ihr Kind zu Hause Chinesisch spricht?

- Extrem wichtig sehr wichtig wichtig nicht wichtig nicht sehr wichtig unwichtig

Warum?

Die Eltern sind diejenigen, die jeden Tag zu Hause in direktem Kontakt mit ihren Kindern stehen und oft mit ihnen Chinesisch sprechen. Die Kinder kommen nicht umhin, viele Informationen auf Chinesisch zu erhalten, und ihr Gehirn wird eher in der Lage sein, zwischen den beiden Sprachen zu wechseln, und sie werden Chinesisch mehr lieben. Eltern lesen mit ihren Kindern, um sie für das Lesen auf Chinesisch zu begeistern und ihr Interesse am Chinesischlernen zu wecken.

Fragebogen über die Sprachauswahl zu Hause

Der Fragebogen dauert etw. 30 Minuten.

Von Duns Mutter

I. Familiärer Hintergrund

1.1 Geschlecht Male Female

1.2 Alter 21-30 31-40 41-49

1.3 Was sind Sie von Beruf in China?

_____Dozentin_____.

1.4 Was ist Ihr Ausbildungsabschluss der ?

	Vater	Mutter
Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachelor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Master	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Doktor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5 Wie lange sind Sie in Deutschland?

_____6___ Jahre _____9___ Monate

1.6 Werden Sie in nächsten fünf Jahren in Deutschland wohnen?

Ja Nein Unsicher

1.7 Fühlen Sie sich in Deutschland "zu Hause"?

Ja ein bisschen Nein Unsicher

1.8 Wie gut konnten Sie Deutsch sprechen, als Sie nach Deutschland kamen ?

Sehr gut Gut Ok schlecht sehr schlecht

1.9 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Ehepartner zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere_____.

1.10 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Kind zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere _____.

II. Sprachauswahl des Kindes zu Hause

2.1 i. Wie alt war Ihr Kind, als es nach Deutschland kam?

_____ 5 _____ Jahre _____ 03 _____ Monate

ii. Wie lange lebt Ihr Kind schon in Deutschland?

_____ 2 _____ Jahre _____ 9 _____ Monate

2.2 i. Halten Sie sich an die Regel, dass Ihr Kind zu Hause Chinesisch sprechen soll?

Ja

Nein (gehen zur Frage 2.3)

ii. Wenn Ja, wie üben Sie in der Familie die Regel aus?

immer oft manchmal selten nie

Warum? Ich hoffe, dass sie Chinesisch verwenden kann.

2.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind zu viel Deutsch spricht?

Ja Nein Unsicher

ii. Wenn ja, was werden Sie tun, wenn Sie das Gefühl haben, dass Ihr Kind zu viel Deutsch zu Hause verwendet?

2.4 i. Wenn Ihr Kind mit Ihnen Deutsch spricht, werden Sie Ihr Kind stoppen, und lassen es Chinesisch sprechen?

Ja

manchmal

Nein (gehen Sie zur Frage 2.5)

ii. Wenn Ja, akzeptiert Ihr Kind IhrenVorschlag?

Ja Nein Manchmal

2.5 Wie häufig sprechen Sie mit Ihrem Kind Deutsch?

immer oft manchmal selten nie

2.6 In Welchen Sprache sind die Kompetenzen Ihres Kindes stärker?

	Chinesisch	Deutsch	andere
Hören	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Wenn Ihr Kind zu Hause ist, welche Sprache wird es in folgenden Situation auswählen?

	alles auf Chinesisch	meisten auf Chinesisch	halb Chinesisch halb Deutsch	meisten auf Deutsch	alles auf Deutsch
Hilfe gebraucht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemandem Danken	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um Entschuldigung bitten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EinenWitz erzählen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit sich selbst sprechen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wütend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begrüßung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reden über die Schule und lernen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Wenn Sie mit folgenden Personen zusammen wohnen,

i. welche Sprache spricht Ihr Kind mit ihr?

ii. welche Sprache sprechen die Personen mit Ihrem Kind?

alles	meisten	halb Chinesisch	meisten	alles
auf Chinesisch	auf Chinesisch	halb Deutsch	auf Deutsch	auf Deutsch

Großeltern

Kind spricht mit ihnen

sie sprechen mit Kind

Onkel und Tante

Kind spricht mit ihr

Sie sprechen mit Kind

2.9.1 i. Außer der Personen, die mit euch zusammen wohnen, wie häufig hat Ihr Kind Kontakt mit anderen chinesischen sprechenden Kinder?

jeden Tag jede Woche jeden Monat

jeden zweiten Monat selten oder nie

ii. Welche Sprache spricht Ihr Kind mit diesen chinesischen Freunden?

alles	meisten	halb Chinesisch	meisten	alles
auf Chinesisch	auf Chinesisch	halb Deutsch	auf Deutsch	auf Deutsch

2.9.2 Wie häufig macht Ihr Kind folgende Sachen?

Jeden Tag Jede Woche Jeder Monat Jeder zwei Monate Selten

Lesen

chinesische Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hören chinesische Radio	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schauen chinesische TV Programm	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surfen im chinesische Internet Seite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2.9.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind seine Idee oder Gefühle in Deutsch besser als in Chinesisch ausdrücken kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 2.9.3 ii)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

Wenn sie Geschichte erzählt, oder das Spiel mit anderen Kinder wiederholt, drückt sie in Deutsch besser als in Chinesisch aus.

ii. Glauben Sie, dass Ihr Kinder seine Idee oder Gefühle in Chinesisch besser als in Deutsch ausdrücken kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 3.1)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

Wenn sie das Vokabular in Deutsch nicht weißt, drückt sie besser in Chinesisch aus.

III. Sprache Haltung und Erhalten der Familiensprache

3.1 Würden Sie sich selbst beschreiben als:

Chinese	Überwiegend Chinese	Halb Chinese Halb Deutscher	überwiegend Deutscher	Deutscher
---------	------------------------	--------------------------------	--------------------------	-----------

✘

3.2 Ihr Meinung nach soll ein Chinese in der Lager sein, als echter Chinese Chinesisch sprechen zu können?

✘ Ja Nein unsicher

3.3 Denken Sie, in Gefahr zu sein, Chinesisch in Deutschland zu verlernen?

✘ ja, sicher ja, vielleicht weiss nicht
 vielleicht nein sicher nicht

Warum?

keine Grund.

3.4 i. Hoffen Sie, dass Ihr Kind Chinesisch für sich erhalten kann?

✘ Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 4.2)

ii. Wenn ja, wie wichtig ist Chinesisch für Ihr Kind?

Extrem wichtig sehr wichtig wichtig nicht wichtig nicht sehr wichtig unwichtig

iii. Warum wollen Sie die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, erhalten?

Sie braucht eine genaue Gefühl der nationalen kulturellen Zugehörigkeit.

3.5 Sind Sie sehr besorgt, dass Ihr Kind die Fähigkeit, Chinesisch zu Sprechen, verliert?

ja, sehr ja, ein bisschen ✘ nein, dafür habe ich keine Sorge
 weiss nicht

3.6 Welche Sprachliche Kompetenzen ist nach Ihrer Meinung am wichtigsten für Ihr Kind, wenn es Chinesisch lernt.

Hören Lesen Sprechen Schreiben

3.7 Haben Sie Ihrem Kind die folgenden Kompetenzen beigebracht, um die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, zu erhalten?

Hören Lesen Sprechen Schreiben

Wenn Ja, wie häufig?

Jeden Tag Jede Woche zwei mal pro Monate

manchmal selten nie

3.8 Besucht Ihr Kind einen Chinesisch Nachhilfekurs?

Ja

Nein (geht zur Frage ii)

i. Wenn Ja, wie lange besucht es den Kurs?

__Jahre__ Monate

ii. Wollen Sie Ihr Kind den Kurs weiter in den nächsten zwei Jahren besuchen lassen?

Ja Nein weiss nicht

3.9 Wie wichtig ist es für Sie, das Ihr Kind zu Hause Chinesisch spricht?

Extrem wichtig sehr wichtig wichtig nicht wichtig nicht sehr wichtig unwichtig

Warum?

Eltern sind die Hauptkontaktperson für Chinesisch und die wichtigste
Kontrollinstanz.

Fragebogen über die Sprachauswahl zu Hause

Der Fragebogen dauert etw. 30 Minuten.

Von Katherinas Mutter

Fragebogen über die Sprachauswahl zu Hause

Der Fragebogen dauert etw. 30 Minuten.

Von Dous Mutter

1.10 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Kind zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere _____.

II. Sprachauswahl des Kindes zu Hause

2.1 i. Wie alt war Ihr Kind, als es nach Deutschland kam?

_____ 0 _____ Jahre _____ 0 _____ Monate

ii. Wie lange lebt Ihr Kind schon in Deutschland?

_____ 7 _____ Jahre _____ 8 _____ Monate

2.2 i. Halten Sie sich an die Regel, dass Ihr Kind zu Hause Chinesisch sprechen soll?

Ja

Nein (gehen zur Frage 2.3)

ii. Wenn Ja, wie üben Sie in der Familie die Regel aus?

immer oft manchmal selten nie

Warum? Ich hoffe, dass sie Chinesisch verwenden kann.

2.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind zu viel Deutsch spricht?

Ja Nein Unsicher

ii. Wenn ja, was werden Sie tun, wenn Sie das Gefühl haben, dass Ihr Kind zu viel Deutsch zu Hause verwendet?

2.4 i. Wenn Ihr Kind mit Ihnen Deutsch spricht, werden Sie Ihr Kind stoppen, und lassen es Chinesisch sprechen?

Ja

manchmal

Nein (gehen Sie zur Frage 2.5)

ii. Wenn Ja, akzeptiert Ihr Kind IhrenVorschlag?

Ja Nein Manchmal

2.5 Wie häufig sprechen Sie mit Ihrem Kind Deutsch?

immer oft manchmal selten nie

2.6 In Welchen Sprache sind die Kompetenzen Ihres Kindes stärker?

	Chinesisch	Deutsch	andere
Hören	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Wenn Ihr Kind zu Hause ist, welche Sprache wird es in folgenden Situation auswählen?

	alles auf Chinesisch	meisten auf Chinesisch	halb Chinesisch halb Deutsch	meisten auf Deutsch	alles auf Deutsch
Hilfe gebraucht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemandem Danken	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um Entschuldigung bitten	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EinenWitz erzählen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit sich selbst sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wütend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begrüßung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reden über die Schule und lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Wenn Sie mit folgenden Personen zusammen wohnen,

i. welche Sprache spricht Ihr Kind mit ihr?

ii. welche Sprache sprechen die Personen mit Ihrem Kind?

	alles auf Chinesisch	meisten auf Chinesisch	halb Chinesisch halb Deutsch	meisten auf Deutsch	alles auf Deutsch
--	-------------------------	---------------------------	---------------------------------	------------------------	----------------------

Großeltern

Kind spricht mit ihnen	✘	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sie sprechen mit Kind	✘	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Onkel und Tante

Kind spricht mit ihr	✘	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sprechen mit Kind	✘	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9.1 i. Außer der Personen, die mit euch zusammen wohnen, wie häufig hat Ihr Kind Kontakt mit anderen chinesischen sprechenden Kinder?

jeden Tag jede Woche ✘ jeden Monat

jeden zweiten Monat selten oder nie

ii. Welche Sprache spricht Ihr Kind mit diesen chinesischen Freunden?

	alles auf Chinesisch	meisten auf Chinesisch	halb Chinesisch halb Deutsch	meisten auf Deutsch	alles auf Deutsch
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✘	<input type="checkbox"/>

2.9.2 Wie häufig macht Ihr Kind folgende Sachen?

Jeden Tag Jede Woche Jeder Monat Jeder zwei Monate Selten

Lesen

chinesische Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hören chinesische Radio	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schauen chinesische TV Programm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Surfen im chinesische Internet Seite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2.9.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind seine Idee oder Gefühle in Deutsch besser als in Chinesisch ausdrücken kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 2.9.3 ii)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

Mit den deutschsprachigen Kindern spricht er Deutsch, in der Schule auch.

ii. Glauben Sie, dass Ihr Kinder seine Idee oder Gefühle in Chinesisch besser als in Deutsch ausdrücken kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 3.1)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele.

III. Sprache Haltung und Erhalten der Familiensprache

3.1 Würden Sie sich selbst beschreiben als:

Chinese	Überwiegend Chinese	Halb Chinese Halb Deutscher	überwiegend Deutscher	Deutscher
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Ihr Meinung nach soll ein Chinese in der Lager sein, als echter Chinese Chinesisch sprechen zu können?

Ja Nein unsicher

3.3 Denken Sie, in Gefahr zu sein, Chinesisch in Deutschland zu verlernen?

ja, sicher ja, vielleicht weiss nicht

vielleicht nein sicher nicht

Warum?

Nur wenn die Eltern darauf bestehen, dass das Kind Chinesisch spricht.

3.4 i. Hoffen Sie, dass Ihr Kind Chinesisch für sich erhalten kann?

Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 4.2)

ii. Wenn ja, wie wichtig ist Chinesisch für Ihr Kind?

Extrem wichtig	sehr wichtig	wichtig	nicht wichtig	nicht sehr wichtig	unwichtig
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

iii. Warum wollen Sie die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, erhalten?

Erstens braucht es die Kommunikation mit den Familien auf Chinesisch, zweitens ist Chinesisch eine sehr wichtige Sprache auf der Welt.

3.5 Sind Sie sehr besorgt, dass Ihr Kind die Fähigkeit, Chinesisch zu Sprechen, verliert?

ja, sehr ja, ein bisschen nein, dafür habe ich keine Sorge
 weiss nicht

3.6 Welche Sprachliche Kompetenzen ist nach Ihrer Meinung am wichtigsten für Ihr Kind, wenn es Chinesisch lernt.

Hören Lesen Sprechen Schreiben

3.7 Haben Sie Ihrem Kind die folgenden Kompetenzen beigebracht, um die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, zu erhalten?

Hören Lesen Sprechen Schreiben

Wenn Ja, wie häufig?

Jeden Tag Jede Woche zwei mal pro Monate

manchmal selten nie

3.8 Besucht Ihr Kind einen Chinesisch Nachhilfekurs?

Ja

Nein (geht zur Frage ii)

i. Wenn Ja, wie lange besucht es den Kurs?

 Jahre 6 Monate

ii. Wollen Sie Ihr Kind den Kurs weiter in den nächsten zwei Jahren besuchen lassen?

Ja Nein weiss nicht

3.9 Wie wichtig ist es für Sie, das Ihr Kind zu Hause Chinesisch spricht?

Extrem wichtig sehr wichtig wichtig nicht wichtig nicht sehr wichtig unwichtig

Warum?

Wenn wir nicht mit unserem Sohn Chinesisch sprechen, wird er

wahrscheinlich nur Deutsch mit uns sprechen, sein Chinesisch wird

immerschlechter.

I. Familiärer Hintergrund

1.1 Geschlecht Male Female

1.2 Alter 21-30 31-40 41-49

1.3 Was sind Sie von Beruf in China?

_____ Studentin _____.

1.4 Was ist Ihr Ausbildungsabschluss der ?

	Vater	Mutter
Fachhochschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachelor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Master	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Doktor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5 Wie lange sind Sie in Deutschland?

_____ 12 ___ Jahre _____ 4 ___ Monate

1.6 Werden Sie in nächsten fünf Jahren in Deutschland wohnen?

Ja Nein Unsicher

1.7 Fühlen Sie sich in Deutschland "zu Hause"?

Ja ein bisschen Nein Unsicher

1.8 Wie gut konnten Sie Deutsch sprechen, als Sie nach Deutschland kamen ?

Sehr gut Gut Ok schlecht sehr schlecht

1.9 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Ehepartner zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere _____.

1.10 Welche Sprache/ Welchen Dialekt sprechen Sie mit Ihrem Kind zu Hause?

Chinese Deutsch

Andere _____.

II. Sprachauswahl des Kindes zu Hause

2.1 i. Wie alt war Ihr Kind, als es nach Deutschland kam?

_____ 0 _____ Jahre _____ 0 _____ Monate

ii. Wie lange lebt Ihr Kind schon in Deutschland?

_____ 7 _____ Jahre _____ 8 _____ Monate

2.2 i. Halten Sie sich an die Regel, dass Ihr Kind zu Hause Chinesisch sprechen soll?

Ja

Nein (gehen zur Frage 2.3)

ii. Wenn Ja, wie üben Sie in der Familie die Regel aus?

immer oft manchmal selten nie

Warum? Aus Gewöhnheit.

2.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind zu viel Deutsch spricht?

Ja Nein Unsicher

ii. Wenn ja, was werden Sie tun, wenn Sie das Gefühl haben, dass Ihr Kind zu viel Deutsch zu Hause verwendet?

Ich werde sie daran erinnern, Chinesisch zu sprechen.

2.4 i. Wenn Ihr Kind mit Ihnen Deutsch spricht, werden Sie Ihr Kind stoppen, und lassen es Chinesisch sprechen?

Ja

manchmal

Nein (gehen Sie zur Frage 2.5)

ii. Wenn Ja, akzeptiert Ihr Kind IhrenVorschlag?

Ja Nein Manchmal

2.5 Wie häufig sprechen Sie mit Ihrem Kind Deutsch?

immer oft manchmal selten nie

2.6 In Welchen Sprache sind die Kompetenzen Ihres Kindes stärker?

	Chinesisch	Deutsch	andere
Hören	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Wenn Ihr Kind zu Hause ist, welche Sprache wird es in folgenden Situation auswählen?

	alles auf Chinesisch	meisten auf Chinesisch	halb Chinesisch halb Deutsch	meisten auf Deutsch	alles auf Deutsch
Hilfe gebraucht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jemandem Danken	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
um Entschuldigung bitten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EinenWitz erzählen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit sich selbst sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wütend	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begrüßung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abschieden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Reden über die Schule
und lernen

✗

2.8 Wenn Sie mit folgenden Personen zusammen wohnen,

i. welche Sprache spricht Ihr Kind mit ihr?

ii. welche Sprache sprechen die Personen mit Ihrem Kind?

alles	meisten	halb Chinesisch	meisten	alles
auf Chinesisch	auf Chinesisch	halb Deutsch	auf Deutsch	auf Deutsch

Großeltern

Kind spricht mit ihnen ✗

sie sprechen mit Kind ✗

Onkel und Tante

Kind spricht mit ihr ✗

Sie sprechen mit Kind ✗

2.9.1 i. Außer der Personen, die mit euch zusammen wohnen, wie häufig hat Ihr Kind Kontakt mit anderen chinesischen sprechenden Kinder?

jeden Tag jede Woche jeden Monat

jeden zweiten Monat ✗ selten oder nie

ii. Welche Sprache spricht Ihr Kind mit diesen chinesischen Freunden?

alles	meisten	halb Chinesisch	meisten	alles
auf Chinesisch	auf Chinesisch	halb Deutsch	auf Deutsch	auf Deutsch

✗

2.9.2 Wie häufig macht Ihr Kind folgende Sachen?

	Jeden Tag	Jede Woche	Jeder Monat	Jeder zwei Monate	Selten
Lesen chinesische Geschichte	✗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hören chinesische Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗	<input type="checkbox"/>
Schauen chinesische TV Programm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗
Surfen im chinesische Internet Seite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗

2.9.3 i. Glauben Sie, dass Ihr Kind seine Idee oder Gefühle in Deutsch besser als in Chinesisch ausdrücken kann?

Ja

✗ Nein (gehen Sie zu Frage 2.9.3 ii)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

ii. Glauben Sie, dass Ihr Kinder seine Idee oder Gefühle in Chinesisch besser als in Deutsch ausdrücken kann?

✗ Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 3.1)

Wenn ja, nennen Sie bitte Beispiele

In der Schule zeigt sie selten Wut, aber zu Hause wird sie oft wütend und beschwert sich in Chinesisch darüber, warum wir Eltern so viel von ihr verlangen.

III. Sprache Haltung und Erhalten der Familiensprache

3.1 Würden Sie sich selbst beschreiben als:

Chinese	Überwiegend Chinese	Halb Chinese Halb Deutscher	überwiegend Deutscher	Deutscher
---------	------------------------	--------------------------------	--------------------------	-----------

✘

7

3.2 Ihr Meinung nach soll ein Chinese in der Lager sein, als echter Chinese Chinesisch sprechen zu können?

✘ Ja Nein unsicher

3.3 Denken Sie, in Gefahr zu sein, Chinesisch in Deutschland zu verlernen?

ja, sicher ✘ ja, vielleicht weiss nicht

vielleicht nein sicher nicht

Warum?

Der Einfluss des Deutschen wird sicher immer größer.

3.4 i. Hoffen Sie, dass Ihr Kind Chinesisch für sich erhalten kann?

✘ Ja

Nein (gehen Sie zu Frage 4.2)

ii. Wenn ja, wie wichtig ist Chinesisch für Ihr Kind?

Extrem wichtig sehr wichtig wichtig nicht wichtig nicht sehr wichtig unwichtig
 ✘

iii. Warum wollen Sie die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, erhalten?

Eine weitere Sprache mehr ist eine Fähigkeit mehr für ein Kind.

3.5 Sind Sie sehr besorgt, dass Ihr Kind die Fähigkeit, Chinesisch zu Sprechen, verliert?

ja, sehr ✘ ja, ein bisschen nein, dafür habe ich keine Sorge
 weiss nicht

3.6 Welche Sprachliche Kompetenzen ist nach Ihrer Meinung am wichtigsten für Ihr Kind, wenn es Chinesisch lernt.

Hören Lesen Sprechen Schreiben

3.7 Haben Sie Ihrem Kind die folgenden Kompetenzen beigebracht, um die Fähigkeit Ihres Kindes, Chinesisch zu sprechen, zu erhalten?

Hören Lesen Sprechen Schreiben

Wenn Ja, wie häufig?

Jeden Tag Jede Woche zwei mal pro Monate

manchmal selten nie

3.8 Besucht Ihr Kind einen Chinesisch Nachhilfekurs?

Ja

Nein (geht zur Frage ii)

i. Wenn Ja, wie lange besucht es den Kurs?

__Jahre__ Monate

ii. Wollen Sie Ihr Kind den Kurs weiter in den nächsten zwei Jahren besuchen lassen?

Ja Nein weiss nicht

3.9 Wie wichtig ist es für Sie, das Ihr Kind zu Hause Chinesisch spricht?

Extrem wichtig sehr wichtig wichtig nicht wichtig nicht sehr wichtig unwichtig

Warum?

Wenn die Eltern ihren Kindern nicht beharrlich Chinesisch beibringen,

ist es unwahrscheinlich, dass die Kinder dabei bleiben.