

Mehrsprachige Entwicklung – was sagt die Forschung? Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid und Oberhofer, erscheint demnächst in der Publikation zu den Nötscher Symposien 2009-2011.

Der folgende Beitrag ist die leicht gekürzte und bearbeitete Version des o.g. Artikels

1 Einleitung

Nehmen wir zwei Kinder, Anna und Benjamin, die in die Schule kommen und eines gemeinsam haben: Sie wachsen in Familien auf, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Die Reaktionen, die Anna erhält, lauten durchwegs folgendermaßen: *"Das ist ja wirklich toll, wenn man das schon von klein auf lernt. Kinder sind wie kleine Schwämme, die saugen alles auf, denen fällt es noch so leicht. Anna wird später einen riesigen Vorteil mit zwei Sprachen haben! Ich wünsche nur, ich hätte das als Kind auch gehabt!"* Benjamin hingegen hört: *"Ist das denn nicht zu viel für ein Kind in dem Alter? Wäre es vielleicht nicht doch besser, wenn er zuerst mal in Deutsch richtig sattelfest wird? Kann er denn überhaupt gescheit Deutsch?"* Wieso diese unterschiedliche Reaktion auf zwei an sich "gleichwertige" Kinder? Ganz einfach: Annas Familie spricht Englisch, Benjamins Familie spricht Türkisch.

Dieses Beispiel zeigt auf, dass wir dem Thema Mehrsprachigkeit nicht neutral, sondern auf der Basis von Erfahrung, Vorwissen, Vorurteilen und Wertvorstellungen begegnen. Mehrsprachigkeit ist eben oft nicht gleich Mehrsprachigkeit, sondern hängt von vielen Faktoren ab, wie z.B. vom sozialen Prestige der Sprache.

In diesem Artikel wollen wir daher einen Überblick darüber geben, was Mehrsprachigkeit vor allem aus psycholinguistischer Sicht ist, ob man überhaupt bestimmen kann, wer als mehrsprachig gilt, und was die Forschung zu diesem Thema sagt. Ein sehr großer Teil der Forschung, auf die wir zurück greifen, bezieht sich auf Zweisprachigkeit, denn die explizite Erforschung von Mehrsprachigkeit im Sinne von mehr als zwei Sprachen ist eine relativ junge Erscheinung.

2 Wege zur Mehrsprachigkeit

2.1 Wer ist mehrsprachig?

Ob ein Mensch als zwei- oder mehrsprachig gilt, hängt stark davon ab, wie Zwei/Mehrsprachigkeit definiert wird. Die Kriterien, die hier herangezogen werden, fallen

grob gesehen in zwei Kategorien: erstens, die Art, wie die Sprachen gelernt oder erworben wurden¹, und zweitens, die Sprachkompetenz in der jeweiligen Sprache/den jeweiligen Sprachen.

Wir können auf unterschiedlichen Wegen zwei, drei oder mehrere Sprachen erwerben.

Cenoz zum Beispiel (2003) weist darauf hin, dass es bereits beim Erwerb von drei Sprachen mindestens vier unterschiedliche Erwerbsverläufe geben kann:

L1 → L2 → L3:	drei Sprachen nacheinander – Deutsch-Slowenisch-Italienisch
Lx/Ly → L3:	zwei Sprachen parallel, dann die dritte - Deutsch und Slowenisch parallel, Italienisch später
L1 → Lx/Ly:	zuerst eine Sprache, z.B. Italienisch, dann zwei weitere parallel
Lx/Ly/Lz:	alle drei Sprachen parallel ab der frühen Kindheit.
Abb. 1 (Cenoz 2003) ²	

Kommen weitere Sprachen hinzu, oder will man genauer darauf eingehen, wie, wie lange und in welcher Intensität die Sprachen gelernt werden, dann erhöht sich die Komplexität der Erwerbsverläufe. Aber nicht nur die Komplexität ist ein Thema in der Mehrsprachigkeitsforschung, sondern auch die Frage, wer von den vier Personen in Abb. 1 nun dreisprachig ist, denn als zwei- bzw. dreisprachig wurden lange Zeit nur jene Personen gesehen, die alle ihre Sprachen in früher Kindheit erwarben und auf sehr hohem Niveau anwenden konnten. Die heutige Mehrsprachigkeitsforschung beschränkt sich nicht mehr nur auf *native* Mehrsprachige, sondern geht davon aus, dass Zweisprachigkeit bzw. Dreisprachigkeit im Sinne eines hohen Niveaus an Sprachbeherrschung in allen Sprachen auch durch schulischen Zweit- bzw. Drittspracherwerb möglich ist (vgl. Herdina/Jessner 2002).

Das Spektrum der Meinungen dazu, wie gut jemand seine Sprachen können muss, um als zweisprachig zu gelten, reicht von stark restriktiven Definitionen (“[Zweisprachig ist] wer zwei Sprachen beherrscht wie ein Muttersprachler” (Bloomfield 1933; Übers. d. Aut.)) bis hin zu sehr breiten Definitionen wie der von MacNamara (1967), für den jede/r zweisprachig ist, die/der auch nur minimale Kompetenzen in einer anderen Sprache als die Muttersprache hat, und sei es auch nur in einer der vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben). Ein

¹ Lange Zeit versuchte die Sprachwissenschaft eine strenge Unterscheidung zu treffen zwischen Spracherwerb (“natürliche” Aneignung von Sprache z.B. bei Kleinkindern, die unbewusst und ohne Absicht vor sich geht) und Sprachenlernen (z.B. in der Schule, geschieht bewusst und gesteuert), siehe z.B. die Werke von Stephen Krashen. Gerade bei Kindern, die in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, ist diese Unterscheidung nicht immer sinnvoll, da sich beide Formen überlappen und vermischen. Die Mehrsprachigkeitsforschung arbeitet nicht mehr mit dieser strengen Unterscheidung.

² Zur Verwendung der Begriffe L1/L2/Lx... siehe unten

interessantes Beispiel in diesem Kontext ist der britische Schriftsteller Joseph Conrad, weniger bekannt unter seinem Geburtsnamen Józef Teodor Nałęcz Konrad Korzeniowski. In Polen geboren, lernte er bereits in der Kindheit Französisch, begann aber erst mit 21 Englisch zu lernen und sprach diese dritte Sprache Zeit seines Lebens mit einem starken polnischen Akzent. Seine allesamt auf Englisch geschriebenen Romane zählen zu den berühmtesten Werken der britischen Literatur des 20. Jahrhunderts – dennoch hätten ihn viele nicht als wahrlich englischsprachigen Menschen anerkannt.

2.2 Was ist Muttersprache?

Kinder deutscher Muttersprache, Kinder nichtdeutscher Muttersprache, Kinder mit anderen Erstsprachen – es gibt verschiedene Begriffe, die sich auf die Sprache(n) beziehen, mit der bzw. denen Kinder in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen. Der Begriff *Muttersprache* ist relativ klar abgrenzbar, wenn man ihn wortwörtlich interpretiert und als Sprache der Mutter, z.B. im Gegensatz zur Sprache des Vaters, verwendet³. Für gewöhnlich versteht man unter *Muttersprache* jedoch die Sprache, mit der ein Kind in der Familie von klein auf aufwächst (egal, welcher Elternteil oder welches Familienmitglied sie spricht).

Eine grundlegende Schwierigkeit ist, dass die meisten mit *Muttersprache* nach wie vor die *eine, erste* und *stärkste* Sprache meinen – der Begriff ist also immer noch sehr stark im einsprachigen Denken verankert. “Die Muttersprache meiner Kinder ist die Zweisprachigkeit,” meinte ein Vater dagegen vehement in einer Diskussionsrunde, als andere TeilnehmerInnen unbedingt wissen wollten, welche der beiden Familiensprachen denn nun die echte Muttersprache seiner Kinder sei. Das gleiche monolinguale Denken steht auch hinter der Idee, dass Kinder zuerst in *einer* Sprache sattelfest werden müssen, bevor ihnen eine weitere zugemutet werden kann. Weiters herrscht die Annahme vor, dass die *Muttersprache* auch die Sprache ist, die man über das ganze Leben hinweg am besten spricht und in der man sich zu Hause fühlt. Gerade bei stark assimilierten Kindern von Einwanderern trifft dies jedoch auf die Mehrheitssprache ihrer „neuen“ Heimat mehr zu als auf die Sprache ihrer Kindheit.

So wie der Begriff *Muttersprache* müssen auch andere Begriffe kritisch hinterfragt und im dynamischen Wechselspiel mit anderen Faktoren betrachtet werden, will man dem komplexen Phänomen der Mehrsprachigkeit gerecht werden.

³ Kathrin Oberhofer wurde als Kind des Öfteren gefragt, ob denn Deutsch ihre Muttersprache sei. Schon im Kindergarten antwortete sie darauf sofort: "Nein, meine Muttersprache ist Englisch. Deutsch ist meine Papasprache!"

2.3 Welche anderen Begriffe werden verwendet?

In der Mehrsprachigkeitsforschung werden die Begriffe L1, L2, L3, Ln einem Begriff wie *Muttersprache* vorgezogen. In einem großen Teil der Publikationen, ganz besonders zum Thema Fremdsprachenerwerb, ist L1 gleichbedeutend mit der (bereits als Kleinkind erworbenen) Muttersprache oder Erstsprache. L2 steht für eine Sprache, die später (zumeist in der Schule oder einem ähnlichen institutionellen Rahmen) gelernt wird⁴; und L3-Ln sind weitere gelernte Sprachen (d.h. die zweite Fremdsprache, dritte Fremdsprache usw.). Die Verwendung dieser Begrifflichkeiten ist auf den ersten Blick schlüssig, wirft aber dennoch einige Probleme auf. Die Unterscheidung zwischen L1 und L2 basiert stark auf einer monolingualen Norm, lässt sie doch gar keinen Platz für mehr als eine Kindheitssprache. Cenoz 2003 (siehe oben) umgeht dies, wenn sie parallel erworbene Sprachen mit Lx/Ly/Lz bezeichnet.

Weiters sagt die streng chronologische Nummerierung der Sprachen einer Person nicht immer etwas darüber aus, wie gut eine Person diese Sprachen kann. Die chronologische L1 ist nicht automatisch die beste, die L2 die zweitbeste Sprache etc., denn Kompetenzen können sich je nach Gebrauch der Sprache sehr wohl ändern, ganz besonders dann, wenn sich das sprachliche Umfeld verändert. So ist bei vielen erwachsenen MigrantInnen die chronologische L2, in Österreich also Deutsch, oft weit stärker als die L1, vor allem dann, wenn sie in Österreich die Schulbildung absolviert haben.

So wie Begriffe nicht fixiert werden können, so wenig können Sprachen als statische Gebilde gesehen werden.

3 Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile

3.1 Neue Sichtweisen: ein ganzheitliches Bild der Mehrsprachigkeit

Mehrsprachige Menschen wurden in der traditionellen, monolingual ausgerichteten Sprachwissenschaft meist wie zwei einsprachige Individuen in einer Person behandelt – und oft als zwei Einsprachige mit Defiziten in jeder Sprache gesehen – jeweils gemessen an der Norm des gebildeten, „perfekten“ Sprechers einer Sprache. Gerade in den Jahrzehnten, in denen Mehrsprachigkeit bei Kindern noch für äußerst bedenklich gehalten wurde (siehe

⁴ Manche Theorien unterscheiden auch zwischen Fremdsprache und Zweitsprache. Erstere wird zum Beispiel in der Schule gelernt, aber nicht in der Umgebung verwendet (in Österreich typischerweise Englisch, Französisch, Italienisch); zweitere ist eine regelmäßig verwendete Umgebungssprache, die aber nicht die Familien- oder Mutter/Vatersprache ist (zum Beispiel Deutsch bei Kindern aus Migrantenfamilien)

unten) wurden solche Menschen oft als semilingual oder halbsprachig⁵ eingestuft. Im Gegensatz dazu definiert die neuere Sprachwissenschaft mehrsprachige Menschen als multikompetente Individuen (Cook 2002; Herdina/Jessner 2002) mit neuen Fähigkeiten, die über die reine Sprachbeherrschung hinausgehen. Grosjean (1985) verdeutlicht dies mit einem Bild aus dem Sport: eine Hürdenläuferin vereint Elemente des Sprintens und Springens in sich, ist aber weder eine Sprinterin noch eine Hochspringerin, noch ist sie die Summe von Sprinterin+Hochspringerin. Vergleiche mit Athleten der jeweiligen Disziplinen wären ja auch unfair: die meisten Sprinter laufen schneller und die meisten Hochspringerinnen springen höher als die Hürdenläuferin, aber es käme keinem Leichtathletikexperten in den Sinn, derartige Vergleiche anzustellen. Eine Hürdenläuferin ist also nicht die Summe zweier unvollkommener Athleten. Vielmehr ist sie eine Sportlerin in einer neuen Disziplin, die eine Kategorie für sich bildet. In gleicher Weise sind mehrsprachige Menschen besondere, kompetente SprecherInnen-HörerInnen mit spezifischen Fähigkeiten (Grosjean 1985) in einer neuen Qualität, welche in Menschen, die nur eine der beiden „Disziplinen“ beherrschen, nicht oder nicht im gleichen Ausmaß vorhanden sind (vgl. Jessner 2008b).

Cook (1991/2002) spricht von Multikompetenz und meint damit, dass mehrsprachige Menschen andere Perspektiven auf ihre Sprachen entwickeln als Einsprachige und eine andere Art von Sprach(en)bewusstsein aufweisen. Im Zusammenhang mit diesem Konzept wird auch das Anstreben der *Native Speaker Norm*, also dem Ideal des „perfekten“ einsprachigen Sprechers, kritisch hinterfragt; ihr gegenüber gestellt wird das Ideal der erfolgreichen Sprachanwendung. Eine Sprache kann in der Kommunikation mit anderen erfolgreich angewendet werden, auch wenn sie von den Normen der Zielsprache abweicht. Cook (2002) zieht außerdem den Begriff *SprachanwenderIn* dem Begriff *Sprachlernender* vor, impliziert letzteres doch, dass wir ständig am Lernen sind, aber das Ziel der ‚hehren *Native Speaker Competence*‘ nie erreichen können.

Eine weitere, ganzheitlich angelegte Sicht auf Zweisprachigkeit wurde von Jim Cummins (1991/2000) entwickelt; auch sie richtet sich gegen die einsprachige Norm, die Mehrsprachige als mehrere Einsprachige in einem und die Mehrsprachigkeit als nichts weiter als die Summe einzelner (defizitärer) Sprachen sieht. Cummins nahm an, dass bei zweisprachigen Menschen eine gemeinsame, zugrundeliegende *Common Underlying Proficiency* oder CUP die Basis für beide Sprachen bildet, d.h. dass nicht zwei getrennte Systeme vorhanden sind, sondern dass sich die Sprachsysteme überlappen, nämlich dort, wo es sich um gemeinsame Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten handelt, die beiden Sprachen als Grundlage dienen. Cummins

⁵ Diese Begriffe werden heute in der Mehrsprachigkeitsforschung vermieden.

vergleicht die Basis mit dem unter der Wasseroberfläche liegenden Teil eines Eisbergs. Sichtbar sind nur die aus dem Wasser ragenden Spitzen (Sinnbild für die einzelnen Sprachen). Zur CUP gehören beispielsweise Konzepte, die Kinder mit allen Sinnen erwerben müssen, damit auf diesen sprachliche Begriffe aufgebaut werden können, oder ein Grundgefühl dafür, was Sprache ist und wie sie überhaupt funktioniert. Es sind aber auch Fertigkeiten, die Kinder im Laufe der Schulzeit erwerben (vgl. Cummins 2000, 190). Zum Beispiel kann die Fähigkeit zu lesen von einer auf die andere Sprache übertragen werden, falls das gleiche Alphabet verwendet wird, oder zumindest eines, das nach ähnlichen Prinzipien funktioniert. Das Weltwissen bildet ebenfalls die Grundlage für das Verständnis von Zusammenhängen in allen Sprachen, die ein Kind beherrscht.

Die Annahme einer CUP begründet weiters die sogenannte Interdependenzhypothese (Cummins 2000), die besagt, dass die Sprachen eines Menschen sich aufeinander auswirken und voneinander abhängen. Schulischer Unterricht in einer Minderheitensprache (und oft ganz besonders die Alphabetisierung) unterstützt demnach auch das Lernen in der Mehrheitssprache, denn die zugrundeliegenden Fähigkeiten, die in einer Sprache trainiert werden, werden für beide Sprachen genutzt. Cummins fordert in diesem Zusammenhang bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung einer *additiven* anstelle der *subtraktiven*⁶ Zweisprachigkeit in der Schule, denn es gibt genug Forschungen, die den positiven Effekt additiver Zweisprachigkeit auf das Sprachbewusstsein, das Lernen von weiteren Sprachen und den Umgang mit Sprache nachweisen (2000, 190 ff).

3.2 Komplexitätstheorie und das Dynamische Modell der Mehrsprachigkeit

Chaostheorie, Komplexitätstheorie sowie die dynamische Systemtheorie versuchen, die Organisation und das Verhalten von lebenden und sich entwickelnden Systemen zu erklären. Konzepte dieser Theorien wurden zuerst in den Naturwissenschaften angewandt, zum Beispiel um Klimaphänomene zu erklären, und dann in den 1990er Jahren auf die angewandte Linguistik und den Zweitspracherwerb übertragen (siehe Jessner 2008a, 270 für einen kurzen Überblick).

Im Dynamischen Modell der Mehrsprachigkeit (DMM, Herdina/Jessner 2002) haben Menschen nicht mehrere getrennte Sprachsysteme, sondern ein großes Gesamtsprach(en)system, das aus Untersystemen besteht. Diese sind nicht autonom und voneinander abgegrenzt, sondern untereinander verbunden und voneinander abhängig und

⁶ Subtraktiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass eine Sprache auf Kosten der anderen gefördert wird. Additive Zweisprachigkeit bedeutet die Förderung beider Sprachen, somit addieren sich die Vorteile dieser Zweisprachigkeit.

beeinflussen sich gegenseitig. Diese Interaktion führt zu einer neuen Qualität des Gesamtsystems (Herdina/Jessner 2002, 89) und zu sogenannten emergenten Eigenschaften, das heißt, Eigenschaften, die erst durch die Interaktion entstehen und nicht von vorneherein bestehen (also angeboren sind). Dieses sprachliche dynamische System interagiert auch mit der Umwelt, verändert sich laufend, passt sich an neue Bedingungen an und ist lernfähig (Jessner 2008b, 68). Es befindet sich immer im Wandel, die Prozesse sind nicht linear, sondern dynamisch.

4 Was heißt das in der Praxis?

4.1 Use it or lose it / Wer rastet, der rostet

Kommunikation ist treibende Kraft für das Sprachenlernen bzw. die Anwendung von Sprache. In unserer Umgebungssprache bietet uns der Alltag ständig Kommunikationsanlässe, in der wir unsere Sprache(n) trainieren; bei Sprachen, die nicht in unserem Umfeld vorkommen, müssen wir solche "Trainingsanlässe" suchen oder schaffen. Sprachen, die wir benutzen, entwickeln sich weiter; Sprachen, die kaum verwendet werden, reduzieren sich auf die wenigen Bereiche, in denen wir sie benutzen. Unter dem Begriff Sprachentwicklung wird fast immer Sprachzuwachs verstanden; wir vergessen dabei gerne, dass das negative Wachstum (leider) auch ein ganz natürlicher Teil der Sprachentwicklung ist. Eine Sprache aufzubauen ist also etwas Anderes als eine Burg aus Legosteinen zu bauen: Wenn wir gerade nicht daran bauen, können wir die Burg in eine Ecke stellen und uns anderen Dingen zuwenden – sie wird sich nicht verändern. Ganz anders die Sprache, die wir nicht mehr benutzen: Sie ist wie ein Muskel, der sich ganz von alleine zurückbildet, wenn wir ihn nicht einsetzen. Eine erworbene Sprache bleibt nicht automatisch auf einem bestimmten Niveau, sondern muss gepflegt und benutzt werden, wenn wir den Abbau verhindern wollen.

Diesen Sprachverlust oder Sprachabbau erleben viele Erwachsene bei in der Schule erlernten Fremdsprachen, die sie nicht mehr brauchen bzw. anwenden. Bei Kindern kann sich dieses Sprachvergessen schon nach kurzer Zeit zeigen: Wenn sie z.B. die Ferien bei ihren Großeltern im nicht-deutschsprachigen Ausland verbringen, ist Deutsch bei der Rückkehr unter Umständen sehr reduziert vorhanden, ganz einfach, weil es nicht gebraucht wurde. Zurück in der deutschsprachigen Umgebung wird sich die Sprache relativ schnell wieder aufbauen.

4.2 Schwächere und stärkere Sprache

Ein zweites Beispiel für die dynamische Entwicklung der Sprachen ist die Dominanz einer Sprache bei mehrsprachigen Kindern. Diese haben in der Regel eine dominante Sprache, also eine, die sie besser können oder bevorzugt benutzen. Welche dies ist, hängt vom Lebensumfeld der Kinder ab, denn Spracherwerb folgt dem Kommunikationsbedürfnis des Kindes. Sie kann auch stark emotional bedingt sein; es ist zum Beispiel durchaus nicht ungewöhnlich, dass Kinder die Sprache ablehnen, die sie unter Gleichaltrigen als anders brandmarkt. Ist in der Lebensumwelt eine Sprache für die Kommunikation wesentlicher, dominiert sie. Die dominante Sprache eines Kindes wechselt daher sehr oft mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule.

4.3 Domänenspezifische Kompetenz

Selbst in der Sprache, die wir am besten können, sind wir nicht zwingend in allen Bereichen gleich gut. Wir alle entwickeln domänenspezifische Fähigkeiten. Einer deutschsprachig aufgewachsenen Unternehmerin geht zum Beispiel Wirtschaftskorrespondenz auf Englisch leichter von der Hand als auf Deutsch, ihrer sonst dominanten Sprache, ganz einfach, weil sie diese seit Jahren nur auf Englisch verfasst.

Das heißt, Sprachen kann man in unterschiedlichen Fertigkeiten – im Lesen, Schreiben, Hören oder Sprechen – oder bezogen auf unterschiedliche Themenbereiche wie Religion⁷, Wirtschaft und Fachsprache, Sprache der Gefühle, usw. besser oder weniger gut beherrschen. Wir müssen uns von einem Denken verabschieden, das Zwei- bzw. Dreisprachigkeit als “perfekte” Kompetenz in allen Bereichen aller Sprachen definiert.

4.4 Sprachmischen ist nicht pathologisch

Beim mehrsprachigen Menschen sind die Sprachen nicht in voneinander getrennten “Schubladen” aufbewahrt, sondern stehen in ständiger Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Mischen von Sprachen bei Kindern wird jedoch oft als Beweis dafür gesehen, dass sie ihre Sprachen nicht adäquat beherrschen oder mit mehr als einer Sprache überfordert sind. Doch bei allen Kindern sind die Sprach(en)systeme im Werden, und auch einsprachige Kinder behelfen sich mit kreativen Wortschöpfungen, ungrammatischen Äußerungen oder Umschreibungen, wenn sie etwas ausdrücken wollen, zu dem ihnen noch die Sprache fehlt. Mehrsprachige Kinder tun das Gleiche, greifen aber auf ein anderes Repertoire zurück. Laut

⁷ Ein den Autorinnen bekanntes Kind, dessen Kontakt zur Religion fast ausschließlich über die englischsprachige Mutter und deren Verwandtschaft passiert war, war verblüfft, als sie erfuhr, dass der Gott der väterlichen Verwandtschaft ein und derselbe sein sollte, bzw. dass der Gott, den sie kannte, auch Deutsch sprach. Auch in späteren Jahren fühlte sich Beten auf Deutsch seltsam an, und sie tat sich schwer, auf Deutsch über religiöse Themen zu reden.

Tracy (2007) haben sie mehr Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung und wissen daher auch „mehr“. Das Wechseln oder Switchen zwischen Sprachen ist folglich eine kreative Strategie von zwei- und mehrsprachigen Kindern und keine Sprachstörung. Ob dieses *Codemixing* bzw. *Codeswitching* später beibehalten wird, hängt stark vom sprachlichen Umfeld ab: Mischt die Umgebung ebenfalls oder ist das Mischen verpönt und wird sozial „sanktioniert“?

4.5 Mehrsprachigkeit = andere Qualität

Wenn wir mehrere Sprachen sprechen bzw. eine dritte oder vierte Sprache lernen, haben wir jedoch nicht nur quantitativ „mehr Worte“, sondern wir können zudem auf ein qualitativ anderes System zurück greifen, das sich durch die Interaktion der verschiedenen Sprachsysteme im Geist von mehrsprachigen Menschen entwickelt. Das heißt, je mehr Sprachen wir managen, desto mehr wissen wir über Sprachen und deren Funktionieren und desto leichter fällt es uns, weitere Sprachen zu lernen (siehe unten). Diese neue Qualität kann mit einem höheren Grad an Sprach(en)-Bewusstsein bzw. Sprachlernbewusstsein erklärt werden.

Dieses sogenannte metasprachliche (metalinguistische) Bewusstsein bezieht sich u.a. auf die Fähigkeit, das Funktionieren von Sprache zu verstehen. Diese Fähigkeit ist bereits bei kleinen Kindern vorhanden, vor allem, wenn sie mit mehreren Sprachen aufwachsen. Die folgenden Äußerungen stammen von italienischsprachigen Kindern aus Südtirol, die im Rahmen eines Sprachprojekts im Kindergarten Deutsch lernen; sie zeigen hier eine bewusste Reflexion über Sprache und ein erstes spielerisches Nachdenken über sie (Stricker 2010):

“Ma si dice Blatt perchè e piatto?”

“*Heißt es Blatt, weil es flach [piatto] ist?*“

“Gli inglesi sono più fortunati – perchè hanno solo il “the”.“

“*Die Engländer [hier: die Kinder, die Englisch lernen oder sprechen] haben viel mehr Glück, weil die haben nur das ,the‘.*“

[*Bezug: das Kind beschwerte sich über die Schwierigkeit der Artikel der, die, das im Deutschen.*]

“Ma se freddo è kalt, allora caldo si dice fret?”

„*Aber wenn man zu ‘freddo’ [kalt] ,kalt‘ sagt, sagt man dann zu ,caldo‘ [warm] ,fret‘?*“

Mehrsprachig aufwachsende Kinder entwickeln metasprachliche Fähigkeiten früher als einsprachige, da sie z.B. von Anfang an erleben, dass derselbe Gegenstand verschiedene Bezeichnungen haben kann (vgl. Bialystok et al. 2004). Sie erwerben somit eine größere Flexibilität im Umgang mit Konzepten und mit Sprache als monolinguale Kinder. Zu den Vorteilen der frühen Mehrsprachigkeit gehören diese erweiterten metalinguistischen

Fähigkeiten, Vorteile beim Erlernen einer Drittsprache/Viertersprache (siehe unten) und vermehrtes divergentes und kreatives Denken (Baker 2003). Bialystok et al. (2004) konnten zeigen, dass auch bei älteren Menschen die größere Wachsamkeit, die es braucht, um mehrere Sprachen zu benutzen und zu „verwalten“, positive Auswirkungen hat: Zweisprachige Menschen erkranken später an Demenz als einsprachige (Bialystok et al. 2004).

5 Auswirkungen der Mehrsprachigkeit

5.1 Mehrsprachigkeit als Quasi-Geistesstörung

Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein hielt sich die Vorstellung, dass der Erwerb von mehr als einer Sprache Kinder überfordere und ihre geistige und sogar seelische Entwicklung beeinträchtigen könne. Ein in Einführungswerken gerne zitiertes Beispiel hierfür ist die Formulierung von S.S. Laurie, einem Professor an der Universität Cambridge:

“Wenn es für ein Kind überhaupt möglich wäre, gleichzeitig und gleich gut in zwei Sprachen zu leben, so wäre dies umso schlimmer. Sein intellektuelles und seelisches Wachstum würde sich hierdurch nicht verdoppeln, sondern halbieren. Der Eintracht des Geistes und der Persönlichkeit wäre es ein Schwieriges, unter solchen Umständen zu gedeihen.” (1890, 15; Übersetzung der Autorinnen).

Studien aus dieser Zeit spiegelten diese Einstellung oft wieder. Saer zum Beispiel (1923) testete 1400 walisische Kinder aus ländlichem bzw. urbanem Umfeld im Alter zwischen 7 und 14 Jahren und fand, dass Kinder aus einem ländlichen Umfeld, die neben Englisch auch walisische Sprachen benutzten, bei IQ-Tests um durchschnittlich 10 Punkte schlechter abschnitten als Englisch einsprachige Kinder der gleichen Gruppe. Er führte diese Diskrepanz auf die "geistige Verwirrung" der zweisprachigen Kinder zurück. Dass dieser Unterschied bei Kindern aus städtischem Umfeld nicht auftrat, erklärte er damit, dass diese es schon früher schafften, den emotionalen Konflikt zwischen Walisisch und Englisch zu überwinden. Diese und ähnliche Studien wurden in späteren Jahren wegen ihrer methodologischen Schwächen kritisiert: IQ-Tests wurden als Maß aller Dinge behandelt, es blieb oft unerwähnt, dass Testungen nur in Englisch (also in der schwächeren Sprache vieler Kinder) durchgeführt wurden, und dass anderen einflussreichen Faktoren wie zum Beispiel dem sozioökonomischen Hintergrund nur wenig Beachtung geschenkt wurde. Die Vorbehalte gegen Zweisprachigkeit bei Kindern reflektieren in einem gewissen Maße sicherlich auch das politische Klima, in dem die Studien ausgeführt wurden: eine Zeit, in der die Idee "eine Nation-eine Sprache" dominierte, und mit ihr die Unterdrückung von unerwünschten Sprachen wie Minderheiten- und Immigrantensprachen.

5.2 Erstes Umdenken: kognitive Vorteile der Mehrsprachigkeit

Ein merkbare Umdenken in diesem Forschungszweig begann in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Eine der bekanntesten Studien stammt aus dem Kanada der 1960er Jahre, also einem politischen Klima, in dem Zweisprachigkeit immer mehr Akzeptanz und Unterstützung fand. Peal und Lambert (1962) verglichen ein- und zweisprachige Kinder aus Montreal; im Gegensatz zu den Studien ihrer Vorgänger gingen ihre Tests über reine IQ-Tests hinaus, und die Forscher achteten auch sehr genau darauf, dass sie nur Kinder mit ähnlichem Hintergrund miteinander verglichen (die Kinder entstammten alle derselben sozialen Schicht und waren im selben Schulsystem). Die zweisprachigen Kinder in dieser Studie schnitten bei mehreren kognitiven Tests wesentlich besser ab als einsprachige, und die Autoren schlossen daraus, dass Zweisprachige über “mental flexibility, a superiority in concept formation, and a more diversified set of mental abilities” verfügten und keine Zweifel daran bestehen konnten, dass “he [the bilingual child] is superior intellectually”. Andere Studien der nachfolgenden Jahre (z.B. Ianco-Worrall 1972, Ben Zeev 1977, Bialystok/Ryan 1985, um nur einige der Vorreiter zu nennen) fanden ebenfalls Beweise für die kognitive und intellektuelle Überlegenheit zweisprachiger Kinder bei bestimmten Aufgabenstellungen.

Die Befürchtung, dass zweisprachig aufwachsende Kinder ihre Sprachen nicht so gut beherrschen wie Kinder mit nur einer Sprache, kann nicht vollkommen von der Hand gewiesen werden. Es ist inzwischen wissenschaftlich mehr als bewiesen, dass zweisprachige Menschen durchschnittlich in der jeweiligen Sprache einen kleineren Wortschatz haben als einsprachige. Diese Tatsache ist bei der Erforschung von Kindern von besonderer Wichtigkeit, wird doch die Wortschatzgröße als Indikator für die allgemeine und sprachliche Entwicklung bei Kindern verwendet⁸. Zweisprachige Erwachsene waren bei Bildbenennungsaufgaben langsamer und schnitten bei Sprachkompetenztests (verbal fluency) schlechter ab⁹. Was genau diese Effekte verursacht ist unklar; eine Theorie besagt, dass Zweisprachige ihre Sprachen jeweils weniger oft benutzen als Einsprachige und daher die mentalen Verbindungen, die für schnelle sprachliche Produktion notwendig sind, weniger stark ausgeprägt sind (Michael/Gollan, 2005). Eine andere besagt, dass beim Benutzen einer Sprache die andere(n) Sprache(n) im Hintergrund mitläuft/mitlaufen, somit zur aktiven Sprache in Konkurrenz steht/steht und es zusätzlichen Aufwandes bedarf, die nicht aktive(n) Sprach(en) zu unterdrücken. Was diese vermeintlichen Nachteile von Mehrsprachigkeit

⁸ Einige ForscherInnen haben vorgeschlagen, die Werte aus beiden Sprachen zusammen zu zählen; damit hätten die meisten Kinder ein gleich großes, wenn nicht größeres Vokabular als gleichaltrige Einsprachige.

⁹ eine detaillierte Besprechung der jüngsten Forschung zu den Vor- und Nachteilen von Zweisprachigkeit finden Sie in Bialystok 2009.

gemeinsam haben ist, dass sie sich erst im Vergleich mit den Ergebnissen einsprachiger SprecherInnen als solche herausstellen.

Wenn Zweisprachigkeit eine ständige Unterdrückung der nicht aktive(n) Sprache(n) erfordert, dann ist es logisch, dass zwei- bzw. mehrsprachige Menschen den dazu notwendigen Mechanismus stärker ausprägen. Eine große Anzahl an Studien zeigt, dass zwei/mehrsprachige Kinder bei kognitiven und metalinguistischen Tests, die die gezielte Lenkung von Aufmerksamkeit oder die Unterdrückung von nicht relevanten, aber hervorstechenden Stimuli erfordern, besser abschneiden. Dies war bei sprachbezogenen (vgl. Bialystok 1986; Cromdal 1999) wie auch bei nicht sprachbezogenen Tests (Bialystok/Majumder 1998, Zelazo/Frye/Rapus 1996) der Fall und zieht sich bis ins Erwachsenenalter durch (siehe z.B. Costa/Hernandez/Sebastián-Gallés 2008).

5.3 L3 Forschung: Vorteile beim Sprach(en)lernen

Wie weiter oben beschrieben, weisen Menschen mit mehr als einer Sprache besonders in Bereichen wie metasprachliches Bewusstsein oder kognitive Flexibilität andere Fähigkeiten auf als Einsprachige. Eine relativ junge Forschungsrichtung beschäftigt sich mit der Frage, ob das Erlernen einer (Fremd-)Sprache anders verläuft, wenn man vorher schon mehr als eine Sprache beherrscht oder bereits eine Fremdsprache gelernt hat. Cenoz (2003) stellte fest, dass Studien zur Auswirkung von Zweisprachigkeit auf den Erwerb einer dritten Sprache (TLA oder *third language acquisition*) unterschiedliche Ergebnisse aufweisen. In mehreren Studien, in denen allgemeine Sprachkenntnisse und nicht spezifische linguistische Phänomene untersucht wurden, konnte eine positive Auswirkung der frühen Zweisprachigkeit beim Erlernen der L3 nachgewiesen werden (Cenoz/Valencia 1994; Lasagabaster 1997/2000; Ringbom 1987; Safont 2003; Sanz 2000; Thomas 1992); diese betrafen aber fast immer Gruppen, die eine Nationalsprache (zum Beispiel Spanisch) und eine politisch gut verankerte Minderheitensprache sprachen (z.B. Katalanisch, Baskisch). Auffällig war hier außerdem, dass ProbandInnen in ihrer L3 Englisch umso besser abschnitten, je höher ihr Sprachniveau in ihrer L1 und L2 war (z.B. Lasagabaster 1997; Muñoz 2000, Sagasta 2011). In Studien, in denen die TeilnehmerInnen die Regeln einer künstlichen Sprache herausfinden mussten, erzielten erfahrene, d.h. mehrsprachige SprachenlernerInnen bessere Resultate als weniger erfahrene (Kemp 2001/2007; McLaughlin/Nayak 1989; Nation/McLaughlin 1986; Nayak et al. 1990).

Mögliche Erklärungen für das bessere Abschneiden von Zweisprachigen sind ein erweitertes metalinguistisches Bewusstsein sowie kommunikative Fähigkeiten von zweisprachigen

Menschen (Cenoz 2003; Jessner 2006). Weiters können Menschen, die bereits mehr als eine Sprache beherrschen, nicht nur auf einen breiteren Erfahrungsschatz (erweiterte Sprachlernstrategien) zurückgreifen, sondern haben auch mindestens zwei Sprachsysteme, die als Ressourcen beim Erlernen der nächsten Sprache dienen können. Allerdings sind auch soziolinguistische und sozioökonomische Faktoren zu beachten, d.h. die Zweisprachigkeit hat nicht immer und automatisch eine positive Auswirkung auf das Erlernen einer Drittsprache.

6 Mehrsprachigkeit – je früher desto besser?

6.1 Gibt es eine Altersgrenze für den Erfolg beim Sprachenlernen?

Dass es einen Zusammenhang zwischen Alter und Erfolg beim Erlernen von Sprachen gibt, steht außer Zweifel. Empirische Forschung hat auf jeden Fall gezeigt, dass Kinder, die sehr jung in Immersionskontexten mit der Aneignung einer zweiten Sprache beginnen, generell ein höheres Sprachniveau erreichen als solche, die später beginnen. Immersion bedeutet aber, dass solche Kinder intensiv (meist mehrere Stunden am Tag) über einen längeren Zeitraum einer massiven ‚Menge‘ dieser Sprache ausgesetzt sind, meist mit verschiedenen Menschen und in vielfältigen Kontexten und Situationen. Ihr Erfolg verleitet allerdings zu der Annahme, dass der Frühbeginn beim klassischen schulischen Fremdsprachenlernen die gleiche Auswirkung zeigen wird, obwohl Kinder in dieser Situation zumeist nur einem Sprecher der Sprache ausgesetzt sind (der Lehrerin, die diese Sprache zumeist selbst nicht von Kindheit an spricht), und der Sprache nur in einem Kontext (dem Klassenzimmer), mit sehr begrenztem Sprachinhalt (bei jungen Kindern oft nicht mehr als ein paar Lieder und Reime) und für nur sehr begrenzte Zeit (ein bis wenige Stunden pro Woche) begegnen (vgl. Muñoz 2006).

Nach wie vor ist es in der Sprachwissenschaft eine heiß diskutierte Frage, ob es aufgrund von allgemeinen Reifungsprozessen im Gehirn ein Zeitfenster gibt (die sogenannte *critical period*), das sich in einem bestimmten Alter schließt, sodass danach das Erlernen von Sprache qualitativ anders, mühsamer und evtl. auch weniger erfolgreich abläuft. Lenneberg (1967) behauptete, dass mit Ende einer neurologisch bedingten Entwicklungsphase zu Beginn der Pubertät aufgrund einer abnehmenden Plastizität des Gehirns die vollkommene Aneignung einer Sprache (sowohl einer ersten als auch einer weiteren) nicht mehr möglich sei. Diese These passte sehr gut in die damals vorherrschende Vorstellung einer angeborenen und biologisch determinierten Universalgrammatik (nach Chomsky), und wurde von Wissenschaftern wie Selinger oder Scovel (siehe Überblick in Muñoz/Singleton 2011 und Singleton 2005) weiter geführt. Traurige Extrembeispiele von sogenannten Wolfskindern

zeigen, dass, wenn bis zu einem bestimmten Alter gar keine menschliche Sprache erlernt wird, der Spracherwerb nachher kaum oder nur noch begrenzt möglich ist.¹⁰

Tatsächlich weisen Kinder in spezifischen Domänen Vorteile gegenüber älteren Lernern auf; die am öftesten erwähnte Domäne ist sicherlich die Phonetik. Menschen, die eine Sprache früher erlernen, haben eher Erfolg darin, die Sprache später ‚akzentfrei‘ oder zumindest mit einem geringeren Akzent zu sprechen (siehe Überblick z.B. in Ioup 2008). Dass es aber für ‚SpätanfängerInnen‘ unmöglich ist, wie „MuttersprachlerInnen“ zu klingen, stimmt so nicht. In mehreren Studien (z.B. Abrahamsson/Hytenstam 2008/2009) wurden L2-Lernende von *native-speakers* als *native-speakers* identifiziert, obwohl sie die Sprache erst als junge Erwachsene erlernt hatten. Erfolg bei der Aneignung einer bestimmten Aussprache ist viel mehr eine Frage der individuellen Begabung, des Sprachumfelds und -inputs und auch der Motivation (siehe Überblick in Muñoz/Singleton 2011).

Empirische Studien haben auch die Idee einer ‚kritischen Phase‘ verfeinert: FrühanfängerInnen erreichen tendenziell eher ein hohes Niveau in einer Sprache (*ultimate attainment advantage*), haben dafür aber eine niedrigere Zuwachsrates beim Sprachenlernen (vgl. DeKeyser 2000). Wie alle Eltern wissen, sind sehr junge Kinder sogar äußerst ineffizient beim Sprachenlernen: sie brauchen ein natürliches Umfeld mit praktisch unbegrenztem, qualitativ hochwertigem (und sich oft scheinbar endlos wiederholendem) Input. Geht man rein nach der Menge an Sprache (z.B. Wortschatzgröße), sind ältere AnfängerInnen in den frühen Stadien ihrer L2-Aneignung sogar wesentlich schneller unterwegs (*rate advantage*) als jüngere. Diese Ergebnisse basieren aber zum Großteil auf Studien mit Migrantenkindern, die ihre Zweitsprache in einem natürlichen, immersiven Kontext erwerben. Die Ergebnisse aus solchen Studien sind nicht eins zu eins auf den doch sehr andersartig verlaufenden Fremdspracherwerb in formelleren Kontexten wie der Schule übertragbar.

6.2 Nutzloser Frühstart in der Schule?

Falsche Erwartungen an schulisches Fremdsprachenlernen führen auch zum vermeintlichen Scheitern einer frühen Einführung von Fremdsprachen in Bildungssystemen. Im deutschsprachigen Raum sorgten unlängst Medienbeiträge für Aufsehen, nach denen die Einführung von Englisch oder Französisch ab der ersten Schulstufe sich z.B. laut der *Zeit* als „Nutzloser Frühstart“ und „doch keine so tolle Idee“ (Krischke 2012) erwiesen hätten.

¹⁰ Dies ist aber sehr wahrscheinlich Teil einer viel umfassenderen Unterentwicklung, die ein so extremer Mangel an menschlichem Kontakt mit sich bringt. So fanden beispielsweise Chugani et al. (2001) bei einer Untersuchung von Heimkindern in Rumänien heraus, dass allgemeine Vernachlässigung in den ersten fünf Lebensjahren nachhaltig zu geringerem Hirnvolumen und verminderten Fähigkeiten beim Erlernen von Sprache und normalem Sozialverhalten führt.

Zum Ergebnis, dass jüngere Kinder Fremdsprachen im Kontext des Klassenzimmers sogar langsamer lernen als Kinder, die erst später beginnen, kommt auch Carmen Muñoz. Im Barcelona Age Factor Project (Muñoz 2006/2007) verglich sie über einen Zeitraum von zehn Jahren die Fortschritte von EnglischlernerInnen, die im Alter von acht, elf und vierzehn Jahren begonnen hatten. Nach derselben Menge an Lernzeit wiesen spätere Starter bessere Ergebnisse auf als die jüngeren. Muñoz führte dies vor allem auf ihre größere kognitive Reife zu Beginn des Lernprozesses zurück, glaubt allerdings auch, dass jüngere LernerInnen in Rahmenbedingungen, die ihren natürlichen sprachlichen Lernprozessen gerechter werden, langfristig besser abschneiden würden. Sie plädiert deshalb auch für eine bessere Anpassung der Lernbedingungen an das Alter der Kinder.

Während junge Kinder also zweifelsohne über Vorteile beim Spracherwerb verfügen, ist früher nicht automatisch besser. Der Erfolg von frühem Zweit-/Fremdspracherwerb ist sehr stark abhängig von der Qualität und Quantität des Inputs und auch von der Art des Lernens; gute Erfolge sind demnach nur in einem gut durchdachten, gut ausgebauten und durchgehend strukturierten Sprach(en)lernkonzept zu erwarten. Allerdings muss man immer noch eines beachten: die vermeintlichen Misserfolge des frühen Fremdsprachenlernens beziehen sich fast ausschließlich auf das (mangelnde) Sprachniveau. Die potentiellen Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens wie z.B. die Erweiterung des phonetischen Repertoires, die Entwicklung von Sprach(en)bewusstsein und Sprachlernstrategien, Motivation und Selbstbewusstsein, Liebe zu neuen Sprachen, usw. werden in diesen Studien nicht erfasst.

7 Schlussbemerkungen

Mehrsprachigkeit zu fördern heißt monolinguale Normen sowie monolinguale Erwartungen und Ansprüche zu hinterfragen. Wenn zweisprachige Kinder permanent nur in *einer* ihrer Sprachen mit einsprachigen verglichen werden, wie es bei Sprachstandsfeststellungen im schulischen System üblich ist, sind sie permanent die VerliererInnen. Mehrsprachigkeit bedeutet meistens, dass die Sprachen in unterschiedlichen Domänen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus beherrscht werden. Mehrsprachig sein bedeutet aber auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die über die Beherrschung der einzelnen Sprachen hinaus gehen.

Es gibt viele Wege zur Mehrsprachigkeit: Mehrsprachig werden kann nicht nur, wer von frühester Kindheit an mehrere Sprachen spricht; auch später oder schulisch erworbene Sprachen führen zu Mehrsprachigkeit. Sprachen müssen jedoch gepflegt werden: Sprachen zu benutzen heißt positive Entwicklung, Sprachen nicht zu benutzen bedeutet sie zu vergessen.

Ein gut durchdachtes, schulisches System zur Förderung der Mehrsprachigkeit muss SprachenlernerInnen über einen langen Zeitraum hinweg persönlich bedeutsame und anwendungsorientierte Anregungen zur Benützung der Sprachen bieten, wenn das Potenzial der Mehrsprachigkeit voll ausgeschöpft werden soll.

Literaturverzeichnis

- Abrahamsson, Niclas/Hyltenstam, Kenneth 2008: The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 30(4), 481–509.
- Abrahamsson, Niclas/Hyltenstam, Kenneth 2009: Age of acquisition and nativelikeness in a second language: Listener perception vs. linguistic scrutiny. *Language Learning* 59, 249–306.
- Baker, Colin 2003: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ben-Zeev, Sandra 1977: The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 48(3), 1009–1018.
- Bialystok, Ellen 1986: Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57, 498–510.
- Bialystok, Ellen 2009: Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1), 3–11.
- Bialystok, Ellen/Craik, Fergus I./Klein, Raymond/Viswanathan, Mythili 2004: Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging* 19, 290–303.
- Bialystok, Ellen/Majumder, Shilpi 1998: The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics* 19(1), 69–85.
- Bialystok, Ellen/Ryan, Ellen B. 1985: Toward a Definition of Metalinguistic Skill. *Merrill-Palmer Quarterly* 31(3), 229–251.
- Bloomfield, Leonard 1933: *Language*. New York: Holt.
- Cenoz, Jasone 2003: The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7, 71–88.
- Cenoz, Jasone/Valencia, Jose F. 1994: Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics* 15(2), 195–207.
- Chugani, Harry T./Behen, Michael E./Muzik, Otto/Juhász, Csaba/Nagy, Ferenc/Chugani, Diane C. 2001: Local Brain Functional Activity Following Early Deprivation: A Study of Postinstitutionalized Romanian Orphans. *NeuroImage* 14, 1290–1301.
- Cook, Vivian 1991: The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7(2), 103–117.
- Cook, Vivian 2002: *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Costa, Albert/Hernández, Mireia/Sebastián-Gallés, Núria 2008: Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition* 106(1).
- Cromdal, Jakob 1999: Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 20(1).
- Cummins, Jim 1991: Interdependence of first- and second language proficiency, in Bialystok, Ellen (Hg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 70–89.
- Cummins, Jim 1991: Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica* 29, 1–194.
- Cummins, Jim 2000: *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, Kees/Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn 2007: A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1).
- DeKeyser, Robert M. 2000: The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22(4), 499–533.

- Grosjean, Francois 1985: The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467–477.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike 2002: *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ianco-Worrall, Anita D. 1972: Bilingualism and cognitive development. *Child Development* 43(4), 1390–1400.
- Ioup, Georgette 2008: Exploring the role of age in the acquisition of a second-language phonology, in Edwards, Jette G. & Zampini, Mary L. (Hg.): *Exploring the role of age in the acquisition of a second-language phonology*. Amsterdam: John Benjamins, 41–62.
- Jaspaert, Koen/Lemmens, Gertrud 1990: Linguistic evaluation of Dutch as a third language, in Byram, Michael & Leman, Johan (Hg.): *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, Ulrike 2006: *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike 2008: A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal* 92(2), 270–283.
- Jessner, Ulrike 2008: Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht, in Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hg.): *¿Paradigmenwechsel?: Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung: Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21 – ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb) und des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds*. Wien: VÖV - Verband Österreichischer Volkshochschulen. (VÖV edition sprachen, 2), 64–78.
- Jessner, Ulrike 2008: Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1), 15–56.
- Kemp, Charlotte 2001: Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment. PhD Thesis. University of Edinburgh.
- Kemp, Charlotte 2007: Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism* 4(4), 241–261.
- Kramsch, Claire 2002: *Language acquisition and language use: An ecological perspective*. New York: Continuum.
- Krischke, Wolfgang 2012: Nutzloser Frühstart: Warum Englisch für Grundschüler doch keine so tolle Idee ist. *Die Zeit* 12. April. Online im Internet: URL: <http://www.zeit.de/2012/16/C-SCHULE-Englisch-Grundschule>.
- Larsen-Freeman, Dianne/Cameron, Lynne 2008: *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, David 1997: Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Doctoral dissertation. University of the Basque Contry.
- Lasagabaster, David 2000: Three languages and three linguistic models in the Basque educational system, in Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (Hg.): *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 179–197.
- Laurie, Simon S. 1890: *Lectures on language and linguistic method in the school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenneberg, Eric H. 1967: *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- MacNamara, John 1967: The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues* 23(59-77).
- McLaughlin, Barry/Nayak, Nandini 1989: Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?, in Dechert, Hans-Wilhelm & Raupach, Manfred (Hg.): *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr. (Languages in performance, 1), 5–14.
- Michael, Erica B./Gollan, Tamar H. 2005: Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production, in Kroll, Judith F. & de Groot, Anette M. (Hg.): *The handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press, 389–410.
- Muñoz, Carmen 2000: Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia, in Cenoz, Jasone & Jessner, Ulrike (Hg.): *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 157–178.
- Muñoz, Carmen 2006: The Effects of age on foreign language learning: The BAF Project, in Muñoz, Carmen (Hg.): *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. (Second Language Acquisition, 19), 1–40.

- Muñoz, Carmen 2007: Age-related differences and second language learning practice, in DeKeyser, Robert M. (Hg.): *Practice in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 229–255.
- Muñoz, Carmen/Singleton, David 2011: A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44(1), 1–35.
- Nation, Robert/McLaughlin, Barry 1986: Novices and experts: An information processing approach to the “good language learner” problem. *Applied Psycholinguistics* 7(1).
- Nayak, Nandini/Hansen, Nina/Krueger, Nancy/McLaughlin, Barry 1990: Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning* 40(2), 221–244.
- Peal, Elizabeth/Lambert, Wallace E. 1962: *The relation of bilingualism to intelligence*. Washington: American Psychological Association. (Psychological monographs: general and applied, Bd. v. 76, no. 27; whole no. 546Bd).
- Ringbom, Hakan 1987: *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saer, David J. 1923: The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14(1), 25–38.
- Safont Jordà, Maria Pilar 2003: Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: a focus on request acts realisations. *International Journal of Bilingualism* 7(1), 43–69.
- Sagasta, Maria P. 2011: Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism* 7(1), 7–24.
- Sanders, Marianne/Meijers, Guust 1995: English as L3 in the elementary school. *ITL: Review of Applied Linguistics* 107-108, 59–78.
- Sanz, Cristina 2000: Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23–44.
- Schoonen, Rob/van Gelderen, Amos/de Klopper, Kees/Hulstijn, Jan/Snellings, Patrick/Simis, Annegien/Stevenson, Marie 2002: Linguistic knowledge, metacognitive knowledge and retrieval speed in L1, L2 and EFL writing: A structural equation modelling approach, in Ransdell, Sarah & Barbier, Marie-Laure (Hg.): *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht: Kluwer, 101–122.
- Singleton, David 2005: The critical period hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics* 43, 269–285.
- Stricker, Sabine 2010: Dalla Non-Comprensione alla comprensione fino alle prime produzioni spontanee: Quanto è “silenzioso” il periodo silenzioso?, in Stopani, Lucia & Ricci Garotti, Federica (Hg.): *L’acquisizione di una lingua straniera nella scuola d’infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*. Perugia: Guerra Edizioni, 83–118.
- Thomas, Jaqueline 1992: Metalinguistic awareness in second- and third-language learning, in Harris, Richard J. (Hg.): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier. (Advances in Psychology, 83), 531–548.
- Tracy, Rosemarie 2007: *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Narr.
- Zelazo, David P./Frye, Douglas/Rapus, Tanja 1996: An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development* 11(37-63).