

**Sprachdominanz bei bilingualen Kindern mit
Deutsch und Französisch, Italienisch oder Spanisch
als Erstsprachen**

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
im Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von
Lastenia Teresa Arencibia Guerra

Wuppertal, im Dezember 2008

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20160411-151135-8

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20160411-151135-8>]

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
I Der Balanciertheitsgrad beim doppelten frühkindlichen Erstspracherwerb.....	8
I.1 Das bilinguale Individuum und der Spracherwerb.....	13
I.2 Das Konzept Sprachdominanz in der Literatur	15
I.2.1 Sprachmischungen und der unbalancierte Spracherwerb.....	15
I.2.2 Sukzessiver Spracherwerb und unbalancierter Spracherwerb.....	19
I.2.3 Spracheneinfluss und der unbalancierte Spracherwerb.....	20
I.3 Der frühe bilinguale Erstspracherwerb: Eine empirische longitudinale Untersuchung	22
I.3.1 Der untersuchte Korpus.....	24
I.3.1.1 Die Aufnahmen	26
I.3.1.2 Die Transkriptionen.....	28
I.3.2 Die untersuchten bilingualen Kinder.....	29
I.4 Fazit.....	38
II Sprachdominanz und Sprachproduktion	40
II.1 Angewandte Kriterien für die Messung der Sprachentwicklung	57
II.1.1 Der MLU (Mean Length of Utterances).....	57
II.1.2 Durchschnittliche MLU-Differenz	71
II.1.3 MLU nach Phasen	78
II.1.4 Ergebnisse und Diskussion der MLU-Untersuchung.....	83
II.2 Upper Bound	84
II.3 Standardabweichung	93
II.4 Inkrementelles Lexikon.....	102
II.5 Redefluss	119
II. 6 Schlussbemerkungen und Diskussion	128
III Sprachdominanz und Sprachverstehen.....	134
III.1 Untersuchungen zur Sprachverstehenskompetenz	139
III.1.1 Referentielle Fragen	142
III.1.2 Or-choice-Fragen	144
III.1.3 Ja-Nein-Fragen	146
III.2 Untersuchung der kindlichen bilingualen Sprachverstehenskompetenz ..	150
III.2.1 Die Untersuchung der Ja-Nein-Fragen.....	160
III.2.2 Untersuchung der Informationsfragen.....	164
III.3 Sprachverstehen und Umgebungssprache	173
III.4 Schlussbemerkungen und Diskussion	177
IV Sprachdominanz und grammatische Entwicklung	181
IV.1 Ist die „schwache“ Sprache Zeit- oder Entwicklungsverzögert?	184
IV.2 Grammatische Untersuchung der Sprachdaten bilingualer Kinder mit Italienisch als weniger oder als weiter entwickelter Sprache.....	187
IV.2.1 Das Italienische als weniger und als weiter entwickelte Sprache in der Sprachproduktion	187
IV.2.2 Die grammatische Untersuchung	188
IV.2.2.1 Der Erwerb des Subjekts im Italienischen	189
IV.2.2.2 Der Erwerb des Objekts im Italienischen.....	192
IV.2.2.3 Der Erwerb der Determinante im Italienischen.....	194
IV.2.2.5 Der Erwerb der finiten Verbformen im Italienischen	202
V Der unbalancierte Spracherwerb und Sprachmischungen.....	206
V.1 Sprachmischungen beim bilingualen Kleinkind	210

V.1.1	Die Forschung der Sprachmischungen: Literaturüberblick	210
V.1.2	Der Balanciertheitsgrad und die Sprachmischungen: Grundlagen für die Untersuchung	215
V.2	Sprachmischungen in der frühen Erwerbsphase	224
V.2.1	Sprachmischungsuntersuchung	224
V.2.2	Ergebnisse und Diskussion aus der frühen Phase	238
V.3	Sprachmischungen in der späteren Erwerbsphase.....	241
V.3.1	Die intersententialen Mischungen	241
V.3.1.1	Die Untersuchung der intersententialen Mischungen	241
V.3.1.2	Intersententiale Mischungen und MLU.....	249
V.3.1.3	Die intersententialen Mischungen und der Redefluss	270
V.3.1.4	Intersententiale Mischungen und Umgebungssprache	281
V.3.2	Die intrasententialen Mischungen	288
V.3.2.1	Untersuchung der intrasententialen Mischungen	288
V.3.2.2	Die intrasententialen Mischungen und MLU	294
V.3.2.3	Intrasententiale Mischungen und Redefluss.....	295
V.3.2.4	Intrasententiale Mischungen und Umgebungssprache	297
V.3.3	Ergebnisse und Diskussion.....	301
V.4	Schlussbemerkungen und Diskussion	304
VI	Ergebnisse und Diskussion	308
	Bibliografie.....	324
	Anhang	336

Einleitung

Der natürliche Erwerb einer Erstsprache ist ein komplexer Prozess, durch den das Kind in die Lage versetzt wird, Ideen, Gefühle oder Wünsche sprachlich zu übermitteln. Der kindliche Spracherwerb wird aus der Perspektive der modernen linguistischen Theorie nicht als Erwerb eines einheitlichen Systems, sondern als das Resultat des Erwerbs mehrerer Teilsysteme verstanden. Ein Kind muss eine Sprache in all ihren Teilsystemen (Morphologie, Lexikon, Syntax, Semantik und Pragmatik) entwickeln, damit sie als erworben gelten kann. Die Sprache wird zudem erst dann als erworben betrachtet, wenn alle diese Teilsysteme nicht nur vorhanden sind, sondern zusätzlich eine adäquate Interaktion zwischen ihnen existiert und, sofern notwendig, andere, außerlinguistische Faktoren (wie beispielsweise soziolinguistische Adäquatheit) erfüllt sind, um die sprachliche Kommunikation zwischen Individuen zu ermöglichen. Bei einem monolingualen Kind ist der Grad der Sprachentwicklung durch die Messung dieser Teilsysteme bestimmbar. Bei einem bilingualen Kind hingegen kann der Erwerb jeder der zwei Erstsprachen, und dementsprechend auch der Erwerb der Teilsysteme, unterschiedlich verlaufen. In diesem Fall handelt es sich um eine unbalancierte Sprachentwicklung, das heißt, die zwei Erstsprachen entwickeln sich nicht gleichförmig oder zumindest nicht synchron. Somit entsteht beim doppelten Erstspracherwerb eine Disproportionalität zwischen den betroffenen Sprachen, die in der Mehrsprachigkeitsforschung als „Sprachdominanz“ bezeichnet wird. Dieser Unterschied in der Sprachentwicklung der Erstsprachen wird in der vorliegenden Arbeit untersucht. Dafür wird die Entwicklung bei zehn untersuchten bilingualen Kindern einzeln longitudinal vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass das hier präsentierte Phänomen der Sprachdominanz, auch wenn es in Extremfällen Veränderungen unterlegen sein kann, in der Regel im Laufe der Sprachentwicklung konstant bleibt. Andererseits wird hier ein interindividueller Vergleich vorgestellt, bei dem deutlich wird, dass die Sprachentwicklung bilingualer Kinder auch dann voneinander abweichen kann, wenn die sprachlichen Bedingungen, unter denen sie aufwachsen, nahezu identisch oder mindestens vergleichbar ähnlich sind.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Messung des Unterschieds zwischen den zwei Erstsprachen der bilingualen Kinder im Bereich unterschiedlicher Aspekte der Sprache (nämlich der Sprachproduktion und des Sprachverstehens), das heißt, mit dem Balanciertheitsgrad beider Erstsprachen. Der Fokus liegt hierbei jedoch auf der

Ermittlung einer quantitativen und qualitativen Differenz zwischen den beiden Erstsprachen, aufgrund derer die Sprachentwicklung des Kindes als balanciert oder unbalanciert bezeichnet werden kann, sowie deren Auswirkung auf den Spracherwerb in verschiedenen Bereichen (wie zum Beispiel der grammatischen Entwicklung oder den Sprachmischungen). Im Fall einer unbalancierten Sprachentwicklung ergeben sich eine weiter entwickelte Sprache, hier „überlegene“ Sprache genannt, sowie eine weniger entwickelte Sprache, hier als „unterlegene“ Sprache bezeichnet. Wie in dieser Arbeit gezeigt wird, kann der Grad der Sprachentwicklung in der aktiven und passiven Sprachfertigkeit (d. h. in der Sprachproduktion und im Sprachverstehen) voneinander variieren. Dabei wird hier die forschungsleitende Frage gestellt, ob eine unterschiedliche Entwicklung in einer der zwei Sprachfertigkeiten bereits ausreicht, um die Sprachentwicklung als balanciert oder unbalanciert bzw. eine der Erstsprachen als über- oder unterlegen zu bezeichnen.

Ein grundlegendes Ziel dieser Arbeit ist es, einen Weg aufzuzeigen, auf dem sich bestimmen lässt, ob ein bilinguales Kind eine überlegene Erstsprache hat oder ob die Entwicklung beider Sprachen insgesamt ähnlich verläuft. Ferner wird ein Erklärungsansatz für diesen unbalancierten bzw. für den balancierten Erwerb der zwei Erstsprachen des bilingualen Kleinkindes gesucht, der auf sprachexternen (wie zum Beispiel der soziolinguistischen Sprachumgebung oder der quantitativen Repräsentativität der zwei Sprachen in der Nähe des Kindes) oder sprachinternen Faktoren beruht.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung soll einen Beitrag zur Sprachentwicklungsmessung leisten, insbesondere zu folgenden Schwerpunkten:

Zu Beginn werden einige ausgewählte Studien zur sogenannten „Sprachdominanz“ vorgestellt, die zugleich die Uneinheitlichkeit der Verwendung des Begriffes widerspiegeln. Die aus der Unbalanciertheit resultierende Distanz, die zwischen den zwei Erstsprachen des Kindes entsteht, hier „Sprachüberlegenheit“ genannt, wird dann anhand der Sprachdaten der untersuchten bilingualen Individuen ermittelt. Anschließend erfolgt die Vorstellung der longitudinalen Studien über die Spracherwerbsdaten der zehn untersuchten bilingualen Kinder und ihrer sprachlichen Umgebung, welche die Datenbasis dieser Untersuchung bilden.

Den ersten Schwerpunkt, dargestellt im Kapitel II, bildet die Suche nach adäquaten Messmethoden für die Sprachentwicklung und die quantitative Messung der einzelnen

Erstsprachbereiche der Sprachproduktion beim frühkindlichen doppelten Erstspracherwerb. In diesem Kapitel werden einige der bisher in der Mehrsprachigkeitsforschung vorgeschlagenen Kriterien zur Messung des Sprachentwicklungsstands (u. a. MLU, Upper Bound, Standardabweichung, Lexikonanstieg und Redefluss) auf ihre Eignung überprüft und in jeder Erstsprache an den Daten der bilingualen Kinder angewandt. Diese Kriterien werden teilweise erweitert, sodass eine eventuell vorhandene Differenz zwischen den zwei Erstsprachen eines Kindes für jedes Kriterium gemessen werden kann. Aus der Gesamtbetrachtung der einzelnen Kriterien soll die dann möglicherweise vorhandene Sprachüberlegenheit in der Sprachproduktion bestimmt werden.

Das Kapitel III befasst sich mit der Bestimmung der Differenz des Spracherwerbsprozesses der Erstsprachen im Sprachverstehen. Anschließend wird ermittelt, ob sich diese Sprachüberlegenheit gleichermaßen auf die Sprachproduktion auswirkt oder ob eine in der Produktion weiter entwickelte Sprache genauso gut wie eine weniger entwickelte Sprache verstanden wird. Das heißt, es wird geprüft, ob die Sprachüberlegenheit, die aus der Sprachproduktion ersichtlich wird, einer allgemeingültigen Sprachüberlegenheit entspricht. Daraus kann abgeleitet werden, ob in Zukunft reine Untersuchungen der Sprachproduktion für die Bestimmung der Sprachüberlegenheit ausreichen oder, ob sie ausschließlich Hinweise auf die Präferenz des Kindes für eine der zwei Erstsprachen in der Kommunikation geben.

Im Kapitel IV wird ein Vergleich verschiedener grammatischer Bereiche zwischen Individuen mit Italienisch als überlegener oder als unterlegener Sprache vorgestellt. Dabei wird gezeigt, dass die weniger entwickelte Sprache sich nicht entwicklungs- sondern nur zeitverzögert in Relation zur anderen Erstsprache entwickelt. Dies erlaubt Aufschluss darüber, ob der Erwerb der weniger entwickelten Sprache eher wie bei einer Erst- oder wie bei einer Zweitsprache verläuft.

Das fünfte Kapitel befasst sich mit der umstrittenen Relation der Sprachüberlegenheit zu den Sprachmischungen. Dabei wird die Frage gestellt, ob die Existenz einer unbalancierten Sprachentwicklung eine Rolle beim Auftreten von Sprachmischungen bei bilingualen Individuen spielt. Dafür sollen die Sprachmischungen nicht allgemein, sondern als zu unterscheidende Mischmöglichkeiten im Diskurs, als inter- oder intrasententiale Mischungen, betrachtet werden. Dabei wird offensichtlich, dass sich diese zwei

Mischmöglichkeiten im kindlichen Diskurs in Bezug auf die Überlegenheit der Sprache vollkommen unterschiedlich verhalten: Während sich die intrasententialen Mischungen, d. h. Sprachmischungen innerhalb einer Äußerung, von dem Balanciertheitsgrad der Sprache unabhängig verhalten, können die intersententialen Mischungen¹ als Indikator für die Existenz einer überlegenen Sprache bzw. einer vorhandenen Unbalanciertheit der Erstsprachen verstanden werden.

Im sechsten Kapitel erfolgen eine Zusammenfassung der erarbeiteten Ergebnisse sowie deren Relationierung zueinander. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen werden diskutiert und ein neues Konzept von Sprachdominanz als kognitive Strategie vorgestellt.

¹ Der Begriff intersententiale Mischung wird angewendet für die kindlichen Äußerungen, die nicht in der Sprache des Interaktionspartners ausgedrückt werden.

I Der Balanciertheitsgrad beim doppelten frühkindlichen Erstspracherwerb

Im Zusammenhang mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit wird eine Reihe von Begriffen verwendet, die oft verschiedenen Definitionen unterliegen. Es werden Termini wie: Mehrsprachigkeit, Bilinguismus, doppelter Erstspracherwerb oder Zweitspracherwerb verwendet, bei denen die Bedeutungsunterschiede nicht immer deutlich voneinander abgrenzbar sind. Hinzu kommt, dass diese Begriffe je nach Forschendem als Synonyme oder mit unterschiedlichen Bedeutungskonnotationen gebraucht werden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem simultanen Erwerb zweier Sprachen. Da diese zwei Sprachen von der Geburt des Kindes an und im Leben des Kindes in ähnlicher Form präsent sind (beide Sprachen werden von je einem Elternteil mit dem Kind gesprochen), wird der Prozess des Erwerbs als „doppelter Erstspracherwerb“ bezeichnet. Ferner ersetzt „Erstsprache“ hier den veralteten Begriff „Muttersprache“ und setzt somit voraus, dass beide Sprachen die ersten Sprachen sind, die vom Kind erworben werden. Damit wird bei der Verwendung von „Erstsprache“ eine Assoziierung mit einem bestimmten Elternteil vermieden, denn die sogenannten Muttersprachen des bilingualen Kindes sind sowohl die Sprache des einen als auch des anderen Elternteils. Demzufolge wird der Prozess „doppelter Erstspracherwerb“ genannt, parallel zur englischen Bezeichnung *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA).

Die Adjektive „frühkindlich“ und „simultan“ geben Auskunft über den Zeitpunkt und die Form des Erwerbs. Die Bezeichnung „simultan“ deutet darauf hin, dass beim Erwerb kein chronologischer Unterschied zwischen den Erstsprachen existiert (vgl. de Houwer, 2009). Mit anderen Worten, das Kind beginnt gleichzeitig die zwei Erstsprachen zu hören. Dies bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass das Kind bei der Sprachproduktion mit beiden Erstsprachen gleichzeitig beginnt. Zum andern bezieht sich die Bezeichnung „frühkindlich“ auf den Zeitpunkt bei der Konfrontation mit den beiden Erstsprachen, der in dieser Arbeit mit der Geburt des Kindes zusammenfällt.

Demzufolge sind die Kinder von Geburt an mit den zwei Erstsprachen konfrontiert. Das Resultat dieses Erwerbs wird hier Bilinguismus oder Zweisprachigkeit genannt und beide Termini werden synonym zueinander verwendet. Ebenso synonym werden die dementsprechenden Adjektive „bilingual“ und „zweisprachig“ benutzt.

Der Verlauf dieses synchronen Erwerbs kann jedoch unterschiedliche Formen annehmen: Unter „Bilinguismus“ wird in der vorliegenden Arbeit der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen auf natürliche Art von Geburt oder frühester Kindheit an verstanden². Dieses Sprachverhalten, bei dem zwei Sprachen in einer bestimmten Umgebung koexistieren, scheint in monolingualen Umgebungen eher der Ausnahmefall zu sein. In einigen Ländern oder Gebieten ist der Bilinguismus eher die Regel als die Ausnahme, da die Mehrheit der Weltbevölkerung mehr als eine Erstsprache spricht (vgl. Weinreich 1970). Jedoch ist der Begriff „bilingual“ nicht für alle Mehrsprachigkeitsforscher gleichbedeutend. Das bilinguale Individuum ist nicht, wie Grosjean (2008) hervorhebt, die Summe zweier monolingualer Sprecher bzw. Sprecherin.

Die Suche nach einem „Vorbild- oder Standardbilinguismus“ hat Wissenschaftler zu unterschiedlichen Ansichten geführt: Das bilinguale Individuum wurde als Person beschrieben, die zwei Erstsprachen balanciert erwirbt und ein flüssiger Sprecher beider Sprachen ist. Unbalancierte Bilinguale wurden als „less bilingual“ bezeichnet (Grosjean 2008: 11).

Grosjean (2008) fügt für die bilingualen Sprecher hingegen eine notwendige pragmatische oder situative Komponente beim Gebrauch der Sprache ein, was dazu führen kann, dass das bilinguale Individuum aufgrund der Notwendigkeit des Gebrauchs der Sprache A oder der Sprache B nur selten die zwei Erstsprachen flüssig spricht.

Der hier analysierte doppelte Erstspracherwerb (auch 2L1 genannt) unterscheidet sich von dem späteren formalen Spracherwerb einer Fremdsprache (L2) in seinem Erwerbsverlauf. Während der doppelte Erstspracherwerb als ein natürlicher Erwerb von zwei Sprachen simultan vollzogen wird, wird der Erwerb einer Fremdsprache sukzessiv und, in der Regel, gesteuert vollzogen. Das heißt, dass der Fremdspracherwerb in der Regel einen formalen Sprachunterricht verlangt, der nach dem Erwerb der Erstsprache stattfindet, und das formale Erlernen verschiedener Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) beinhaltet.

² Die Festlegung einer zeitlichen Grenze, ab der das Kind nicht mehr auf natürliche Art eine Sprache entwickelt, wird in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Dies muss, wenn nicht direkt von der Geburt des Kindes an, zumindest in den ersten Tagen bzw. Monaten nach der Geburt geschehen. De Houwer 1990 spricht jedoch von der Notwendigkeit der Konfrontation mit den zwei Erstsprachen ab dem ersten Lebenstag, damit die Zweisprachigkeit erfolgen kann.

Als grammatisches Erklärungsmodell für den Erstspracherwerb dient in dieser Arbeit die Universalgrammatik (UG). Die Universalgrammatik wird als angeboren verstanden und durch den Input in der Erstsprache aktiviert. Das bedeutet für die hier untersuchten Kinder, dass sie, um ihre zwei Erstsprachen entwickeln zu können, Input in den beiden jeweiligen Sprachen benötigen. Um eine Sprache zu erwerben, muss das Kind, das bereits angeborene universale Prinzipien besitzt, jede den Einzelsprachen eigene sprachliche Eigenschaft separat parametrisieren.

Trotz der simultanen Entwicklung der zwei Erstsprachen ergeben sich jedoch Fälle, in denen der Verlauf der Entwicklung der beiden Sprachen voneinander abweicht, das heißt, bei einem Sprachvergleich zu einem bestimmten Zeitpunkt kann ein Unterschied beim Erwerb bestimmter sprachlicher Phänomene auftreten. Das bilinguale Kind kann die unterschiedlichen Parameter in den jeweiligen Erstsprachen zu unterschiedlichen Zeitpunkten setzen.

Nach diesem Erklärungsmodell (Chomski 1981/82) wird jedes Individuum biologisch mit einer Sprachfähigkeit ausgestattet, die die Voraussetzung für den Erwerb der Sprache bildet. Die Aktivierung dieser Sprachfähigkeit wird beim Kind durch den von der Umgebung erhaltenen Input ausgelöst. Dennoch verfügen die einzelnen Sprachen über einige Merkmale, die sich von anderen Sprachen unterscheiden. Die Universalgrammatik (UG) löst diesen augenscheinlichen Widerspruch mit der Annahme von Parametern. Die UG besteht aus Prinzipien, die einerseits einen universalen Charakter haben und andererseits auch einzelsprachliche Variationen zulassen. Demzufolge ist die UG ein parametrisiertes System, das bei der Fixierung der einzelsprachlichen Variationen (Sprachen) ausgebildet wird. Mit anderen Worten, der Erwerb einer Sprache wird als Prozess verstanden, bei dem für die einzelnen Sprachen bestimmte Parameter fixiert werden müssen. Müller (1993: 8) erklärt dieses Modell wie folgt:

„Im Prinzipien- und Parametermodell stellt man sich die UG als parametrisiertes System vor. Demnach können die einzelnen Prinzipien Variablen enthalten, die in Abhängigkeit von der Einzelsprache Unterschiede annehmen.“

Das Kind hat somit die generelle Fähigkeit, beliebige Sprachen zu erwerben, aber erst durch den erhaltenen Input und durch die Parametrisierung der Prinzipien kann sich eine konkrete Einzelsprache entwickeln.

Unausgeglichene (hier unbalancierte) Sprachentwicklung und Sprachdominanz werden, wie erwähnt, in der Literatur synonym behandelt³. Die Begriffe „schwache oder nicht-dominante“ Sprache werden in der Literatur verwendet, um damit die weniger entwickelte der zwei Erstsprachen des bilingualen Kindes zu bezeichnen. Gegenbegriffe sind „starke“ oder „dominante“ Sprache. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Termini „nicht-dominant“ und „dominant“ verzichtet, da sie einen Einfluss bzw. eine Beherrschung der Sprache A über die Sprache B implizieren. Stattdessen werden hier die oben genannten Termini sowie „überlegene“ und „unterlegene“ Sprachen verwendet, die ausschließlich die Entwicklungsposition der Sprache angeben, ohne eine Aussage über einen möglichen Einfluss zu machen. Weitere Begriffe wie „Zielsprache“ oder „zielsprachlich“ sind für die hier vorgestellte Arbeit von Bedeutung. „Zielsprachlich“ wird mit zwei verschiedenen Bedeutungen verwendet, sowohl für den Bezug auf die grammatische Adäquatheit, d. h. als Synonym für „der Norm der Zielgrammatik entsprechend“ (vor allem im Kapitel IV), als auch für die richtige Sprachwahl, d. h. als Synonym für „Kontext- oder Interaktionspartnersprache“ (vor allem im Kapitel V). Im Kapitel V werden zusätzlich das Gegenteil bezeichnenden Begriffe „Nicht-Zielsprache“ und „nicht-zielsprachlich“ verwendet, um die Äußerungen zu bezeichnen, die nicht dem Kontext oder Interaktionspartner entsprechen.

³ Diese Begriffe „Sprachdominanz“ und „unausgeglichene Sprachentwicklung“ werden in Kapitel I.2 und I.3 behandelt und hier nicht weiter vertieft.

I.1 Das bilinguale Individuum und der Spracherwerb

Der Erwerb mehrerer Erstsprachen verläuft bei den unterschiedlichen Individuen nicht immer analog: Während Kinder, mit denen in zwei Sprachen von Geburt an simultan kommuniziert wird, diese auf ähnliche Weise verarbeiten bzw. erwerben, verläuft dieser Prozess bei anderen Kindern in jeder Sprache unterschiedlich. Beim doppelten Erstspracherwerb können Kinder in der Lage sein, beide Sprachen ähnlich gut zu sprechen bzw. zu verstehen. Die Tatsache, dass diese Kinder von Geburt an zwei Erstsprachen ausgesetzt sind, bedeutet aber nicht notwendigerweise, dass diese zwei Sprachen auf ähnliche Weise erworben werden. Es kommt nicht selten vor, dass Kinder, die einen umfangreichen Input in den zwei Sprachen erhalten, nur eine dieser Sprachen „aktiv“ verwenden. Bilinguale Kinder sind nicht immer gleich gute Sprecher beider Sprachen. Der extreme Fall stellt sich dergestalt dar, dass Kinder eine der beiden Erstsprachen verstehen, aber gar nicht sprechen. In diesem Falle würde die Begriffsbestimmung „passiver“ bilingualer Sprecher greifen. Ferner können beide Sprachen beim bilingualen Individuum aktiv sein, aber es kann sich eine Asymmetrie zwischen den Sprachen zeigen. Es entsteht somit eine Distanz beim Erwerbsvergleich beider Erstsprachen, die in der Mehrsprachigkeitsforschung „Sprachdominanz“ genannt wird. Wie Grosjean (1998) feststellt, ist das bilinguale Individuum nicht gleichzusetzen mit zwei monolingualen Individuen in einer Person, m. a. W., der Erwerb mehrerer Sprachen ist nicht die Summe des Erwerbs der einzelnen Sprachen, sondern es können hier weitere Faktoren den Spracherwerb beeinflussen.

Der Ausdruck „Sprachdominanz“ wurde bisher in der Zweisprachigkeitsforschung sehr oft und in sehr unterschiedlichen Kontexten verwendet, jedoch existiert bis heute keine klare und einheitliche Definition. Dabei handelt es sich um einen Begriff, der in der Mehrsprachigkeitsforschung immer wieder im Zusammenhang mit dem Thema der unbalancierten Sprachentwicklung auftaucht und dessen eigentliche Bedeutung noch nicht festgelegt wurde. Die Bezeichnung „Sprachdominanz“ wird als Gegenbegriff zur balancierten Zweisprachigkeit betrachtet, d. h. als Synonym für eine unbalancierte Sprachentwicklung; gleichwohl wird nicht berücksichtigt, ob diese Unbalanciertheit bzw. Asymmetrie des Erwerbs zwischen den Erstsprachen weitere Konsequenzen in der Sprachentwicklung des Kindes beinhaltet.

Diese sogenannte Sprachdominanz oder Unbalanciertheit der Erstsprachen und alle Aspekte, die sie impliziert (wie die „starke oder dominante“ Sprache, die „schwache

oder unterlegene Sprache etc.), werden in der Fachliteratur mit verschiedenen Sprachphänomenen in Verbindung gebracht. Sie wird als Ursache für andere sprachliche Phänomene angenommen, die jedoch vielmehr durch die Bilingualität des Kindes verursacht werden. Einige der durch die Unbalanciertheit verursachten Phänomene, die in der bisherigen Forschung genannt wurden, sind: die Sprachmischungen (Petersen 1988, Lanza 1992, 1993, Genesee et al. 1995 etc.), und der Einfluss im syntaktischen Bereich (Gawlitzek-Maiwald und Tracy 1996, Bernardini und Schlyter 2004). Darüber hinaus wird der durch die Unbalanciertheit gekennzeichnete Erwerb mit dem Erwerb einer Fremdsprache (Schlyter 1993, 1994) oder mit der Präferenz einer Sprache (Döpke 1992) zusammen betrachtet.

Die Bestimmung einer Grenze, ab der die Sprachentwicklung als balanciert oder unbalanciert bezeichnet werden kann, wurde bis zum heutigen Tag in keiner dieser Arbeiten erreicht. Es fehlen dazu objektive Kriterien, welche die Spracherwerbsart als balanciert oder unbalanciert bestimmen, und darüber hinaus die Festlegung einer Größe der Distanz zwischen beiden Sprachen, d. h. um wie viel muss eine Sprache im Vergleich zur anderen weiter entwickelt sein, um den Spracherwerb als balanciert oder unbalanciert zu bezeichnen.

In diesem Kapitel werden bisherige Arbeiten zum Thema der unbalancierten Sprachentwicklung vorgestellt. Dafür wird folgende Vorgehensweise gewählt: Zunächst werden einige Arbeiten zum unbalancierten Spracherwerb präsentiert, die eine Erklärungsmöglichkeit für das hier untersuchte Phänomen in anderen sprachlichen Phänomenen wie z. B. soziolinguistische Faktoren etc. suchen.

Im dritten Teil dieses Kapitels wird eine alternative Definition der Sprachdominanz vorgeschlagen, die von weiteren sprachlichen Phänomenen abstrahiert. Anschließend werden einige Kriterien zur Messung des Balanciertheitsgrads vorgestellt und die Adäquatheit dieser Kriterien diskutiert. Das Kapitel endet mit der Vorstellung der soziolinguistischen Umgebung der Kinder, deren Spracherwerbsdaten den Korpus der vorliegenden empirischen Untersuchung bilden.

I.2 Das Konzept Sprachdominanz in der Literatur

Befasst man sich mit dem unbalancierten Erstspracherwerb eines bilingualen Kindes, so stellt man fest, dass der Begriff „Sprachdominanz“ immer im Zusammenhang mit anderen sprachlichen Phänomenen behandelt wurde, ohne eine grundlegende Definition für dieses Konzept zu liefern. Für die sogenannte Sprachdominanz werden kaum Erklärungsansätze gesucht, sondern sie wird als Grund für verschiedene sprachliche Phänomene, wie beispielsweise die Sprachmischungen oder den Spracheneinfluss, angeführt.

Seit Anfang des vergangenen Jahrhunderts wächst das Interesse am unausgeglichenen Erwerb mehrerer Sprachen. Nach den anfänglichen Arbeiten (wie z. B. Ronjat 1913, Leopold 1939 & 1949, Berman 1979 etc.), die hauptsächlich auf eine Untersuchung der Sprachentwicklung des bilingualen Kindes durch Testimonien und Bemerkungen in Tagebüchern beruhen, entwickelt sich die Mehrsprachigkeitsforschung im Bereich der Sprachdominanz bei bilingualen Kindern durch den Versuch der Anwendung von objektiven Kriterien zur Bestimmung einer balancierten oder unbalancierten Sprachentwicklung. Auch wenn die Anzahl der Forschenden, die sich mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigen, seit den 1990-er Jahren stark gewachsen ist, sind die Untersuchungen, die sich dem unbalancierten Erstspracherwerb widmen, relativ selten. Ebenso selten sind die Arbeiten, die nach Kriterien für die Messung des Balanciertheitsgrads suchen.

Brown (1973) entwickelte das bis heute am meisten verwendete Kriterium für die Balanciertheitsgradbestimmung bzw. für die Messung eines Entwicklungsstands, den MLU (Mean Length of Utterances), die durchschnittliche Äußerungslänge genannt.

Die vorliegende Studie basiert auf Messungen anhand objektiver Kriterien, die speziell auf die Untersuchung der unbalancierten Sprachentwicklung zugeschnitten sind. Dabei soll eine Verquickung mit sonstigen sprachlichen Phänomenen vermieden werden. Bevor die in der Fachliteratur zum Thema angewandten Messkriterien zur unbalancierten Sprachentwicklung vorgestellt werden, wird im folgenden Abschnitt ein Überblick über vorherige Arbeiten zum unbalancierten Spracherwerb in Verbindung mit anderen sprachlichen Phänomenen präsentiert.

I.2.1 Sprachmischungen und der unbalancierte Spracherwerb

Eine der bekanntesten Studien zu diesem Thema wurde von Petersen (1988) erstellt. Darin wird eine qualitative Beschreibung der Bestandteile der Sprachmischungen vorgenommen, welche vom unbalancierten Spracherwerb des Kindes bestimmt werden. Diese Annahme ist als „Dominant-Language-Hypothesis“ (DLH) bekannt. Die DLH wird demzufolge wie folgt verstanden: Je nachdem, welche sprachlichen Elemente gemischt werden, kann an den Sprachmischungen die Art des Spracherwerbs (ob balanciert oder unbalanciert) erkannt werden. Dafür werden die gemischten Äußerungen in grammatische Morpheme (geschlossene Kategorie) und lexikalische Morpheme (offene Kategorie) unterteilt. Nach dieser Unterteilung ergeben sich bei einem Kind mit Dänisch und Englisch als Erstsprachen folgende vier Möglichkeiten der Sprachmischung:

1. Gdom + Ldom ⁴	HER DOLLY ⁵ (her doll)	Englische Äußerung
2. Gdom + Lnondom	HER <i>dukke</i>	Englisch + Dänisch
3. Gnondom + Lnondom	<i>hendes dukke</i>	Dänische Äußerung
4. Gnondom + Ldom	<i>hendes</i> DOLLY	Dänisch + Englisch

Petersen (1988: 486)

Bei der Analyse der Äußerungen des Kindes zeigte sich, dass nur 0,5 % der Äußerungen dem vierten Typ entspricht, d. h. Gnondom + Ldom wird als so gut wie nicht vorkommend betrachtet. Die geringere Frequenz der vierten Möglichkeit der Sprachmischung wird als Gegenevidenz für eine eventuelle Sprachdominanz im Dänischen angenommen. Da bei dem von Petersen untersuchten Kind nur die Muster eins bis drei vorkommen, das vierte aber nicht, stellt Petersen im Englischen eine Weiterentwicklung gegenüber dem Dänischen fest.

Die Grammatik einer Sprache (in diesen Beispielen durch die Realisierung der Determinante gegeben) hat ein größeres Gewicht als das Lexikon (hier durch die Nomen repräsentiert) und bestimmt somit die Richtung der von Petersen genannten Dominanz. Es wird angenommen, dass die lexikalischen Morpheme bei

⁴ In Petersen (1988) steht ‚Gdom‘ für grammatische Morpheme in der dominanten Sprache, ‚Lnondom‘ steht für lexikalische Morpheme in der ‚nicht dominanten‘ Sprache.

⁵ In diesem Beispiel werden englische Ausdrücke in Majuskeln und dänische Ausdrücke in Minuskeln notiert, um die Sprachen in den Mischungen zu differenzieren.

Sprachmischungen sowohl in der weniger als auch in der weiter entwickelten Sprache auftreten können. Andererseits wird erwartet, dass die grammatischen Morpheme bei Sprachmischungen nicht vorkommen. Aufgrund dieser Ergebnisse stellt Petersen folgende These auf:

„The dominant-language hypothesis states that in word-internal code switching grammatical morphemes of the DOMINANT language may occur with lexical morphemes of either the dominant or the nondominant language. However, grammatical morphemes of the NONDOMINANT language may cooccur with lexical morphemes of the nondominant language”. (1988: 486)

Die Hauptkritik, die an diesen Befunden geübt werden kann, ist der mangelnde Zusammenhang mit dem Balanciertheitsgrad der beteiligten Sprachen. Es wird keine unabhängige Messung des Entwicklungsstands durchgeführt, um die in Petersens Arbeit genannte „dominant-language“ zu bestimmen. Es werden ausschließlich die Sprachmischungen und die Mischrichtung untersucht, aber keine Messung bzw. Definition von Sprachdominanz bzw. unbalancierter Sprachentwicklung vorgestellt. Die von Petersen genannte Sprachdominanz wird, aufgrund fehlender alternativer Erklärungsmöglichkeiten, als Ursache für die Mischrichtung herangezogen. Weiterhin wird Sprachdominanz anhand der Mischrichtung festgelegt. Diese Erklärung kann als zirkulär betrachtet werden. Darüber hinaus handelt es sich um eine wenig aussagekräftige und verallgemeinernde Untersuchung: Sie basiert auf der Untersuchung eines einzigen Individuums, und es scheint wenig plausibel, solch eine allgemein gehaltene Annahme mit einer so geringen Datenbasis zu untermauern. Die geringe Anzahl an untersuchten Individuen in den meisten Forschungsarbeiten zur Mehrsprachigkeit erschwert die Untersuchung mehrsprachiger Kinder. Einige Fachexperten erkennen diesen Mangel in der Mehrsprachigkeitsforschung und plädieren für die Untersuchung mehrerer Individuen, vor allem bei longitudinalen Studien (David & Wei 2008, de Houwer 2009), damit die Ergebnisse generalisiert werden können. Ein ähnlicher Ansatz wie bei der Dominant Language Hypothesis (DLH) wird in der „Ivy Hypothesis“ von Bernardini und Schlyter (2004) vertreten. Die vorliegende Arbeit behandelt ebenfalls die unterschiedliche Entwicklung zweier Sprachen und das Verhältnis zwischen schwacher und starker Sprache in Bezug auf

die gemischten Äußerungen. Nach Meinung der Autorinnen wächst die schwache Sprache an der Struktur der starken wie Efeu am Baum; daher der Name „Ivy Hypothesis“. Mit dieser Metapher wird die syntaktische Entwicklung der schwachen Sprache erklärt. Hier wird wiederum die Sprachmischung als Beleg der unterschiedlichen Sprachentwicklung des Kindes herangezogen. Äußerungen wie „*var ür la mucca?*“ (S. 60) „*Wo ist (Schw.)/ die Kuh (It.)?*“ werden wie bei Petersen durch die unbalancierte Entwicklung der beiden Sprachen, also durch die Herausbildung einer starken und einer schwachen Sprache⁶ erklärt. Bei Bernardini und Schlyter werden die Sprachmischungen zudem als Folge der unterschiedlichen Entwicklung der beiden Erstsprachen präsentiert⁷.

Weitere Studien, die sich ebenfalls mit dem Zusammenhang zwischen Sprachdominanz und Sprachmischungen befasst haben, sind unter anderen Genesee et al. (1995) und Lanza (1992, 1993). Genesee deutet in diesem Zusammenhang auf die stärkere Tendenz der Mischrichtung (zumindest für die intersententialen Mischungen) zur nicht-dominanten Sprache hin. Lanza unterstützt ebenfalls die DLH anhand der Analyse der Sprachdaten des zweijährigen Kindes Siri und plädiert für die Relation der erwähnten Phänomene (Sprachmischungen und Sprachdominanz⁸) aufgrund der Richtung der Sprachmischung. Für beide Forscher gilt folgender Ansatz: Die Richtung der Mischung ist für die Bestimmung des Balanciertheitsgrads der Erstsprachen des Kindes ausschlaggebend. Für Lanza sind sogar die Sprachmischungen als Ergebnis eines unbalancierten Spracherwerbs zu betrachten.

⁶ Die Autorinnen verwenden die Ausdrücke „starke“ und „schwache“ Sprache, um sich auf den Entwicklungsstand der Sprachen zu beziehen.

⁷ „The code-mixing pattern where this Weaker Language, so to speak, ‘clings on the tree structure’ of the Stronger Language, at the time when both languages are continuously growing, is, in our view, a reflection of what happens when the child tries to supply with items from the Stronger Language that what is not yet developed in the Weaker Language.“ (Bernardini und Schlyter 2004: 67).

⁸ Hier wird der Terminus „Dominanz“ wie im Original verwendet. Was Lanza unter Dominanz versteht, wird in der vorliegenden Arbeit als „Überlegenheit“ bezeichnet (siehe Kapitel II für diese Definitionen).

Diesen und weiteren älteren Untersuchungen wird durch die Ergebnisse von Cantone (2007) widersprochen⁹. Die Autorin konnte anhand der Daten aus Untersuchungen mit mehreren Kindern zum einen zeigen, dass die Sprachmischungen nicht immer in einer vorhersagbaren Richtung verlaufen müssen. Damit widerlegt sie die These, dass die beim bilingualen Kind weiter entwickelte Sprache die Richtung der Sprachmischungen beeinflusst. Zum anderen werden auch bei Kindern ohne eindeutige Unbalanciertheit der Sprachen Sprachmischungen in eine bestimmte Richtung festgestellt. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Zusammenhang ebenfalls untersucht (siehe Kapitel V) und diskutiert, ob eine grundlegende Differenzierung der Sprachmischungstypen (in intra- und intersententiale Mischungen) für diese Relation notwendig ist.

I.2.2 Sukzessiver Spracherwerb und unbalancierter Spracherwerb

Dass die Sprachentwicklung des bilingualen Kindes in der jeweiligen Erstsprache nicht immer in gleicher Weise verläuft, ist eine Tatsache. In der vorliegenden Untersuchung wird angenommen, dass, auch wenn die Entwicklung beider Sprachen voneinander divergiert, sie noch im Rahmen der Entwicklung einer Erstsprache bleiben. Auch Kinder, die mit dem Erwerb einer zweiten Sprache in einem frühen Alter begonnen haben, zeigen keinen vom Erstspracherwerb abweichenden Verlauf. Ein solches Ergebnis präsentiert Meisel (2008) beim Vergleich zwischen frühem Erwerb einer L2 und dem doppelten Erstspracherwerb. Wie in Meisels Arbeit anhand des Französischen gezeigt wird, weisen die Erwerber einer L2 andere grammatische Fehler auf als die Erwerber zweier Erstsprachen. Diese Annahme wird jedoch im Fall der weniger entwickelten Sprache von einigen Autoren in Frage gestellt:

Schlyter (1993, 1994) bzw. Schlyter und Håkansson (1994) ziehen beispielsweise Parallelen zwischen dem Erwerb der schwachen Sprache und dem sukzessiven Erwerb zweier Sprachen. Nach dieser These wird die Entwicklung der schwachen

⁹ Eine ausführliche Beschreibung der Arbeit von Cantone (2007) und deren Ergebnisse wird im Kapitel V vorgenommen.

Sprache so stark von der „normalen“ Erstsprachentwicklung abweichen, dass sie nicht mit dem Erwerb einer Erstsprache vergleichbar ist¹⁰.

Diese Annahme basiert auf den Untersuchungsergebnissen von bilingualen Kindern mit einer sogenannten „schwachen Sprache“. Da dieser Verlauf der Sprachentwicklung vom Entwicklungsverlauf bei monolingualen Kindern bzw. beim Entwicklungsverlauf in einer „starken Sprache“ differiert, sehen die Forscherinnen ihre ursprüngliche Annahme bestätigt. Dieser abweichende Verlauf wird an unterschiedlichen Aspekten sichtbar: Wortstellungsfehler, Stellung der Negation, Unidirektionalität der Sprachmischungen u. a.

Schlyter (1993) geht sogar noch einen Schritt weiter und identifiziert den Erwerb der starken Sprache mit dem Erwerb einer einzigen Erstsprache, da beide Entwicklungen „unproblematisch“ verlaufen. Dabei wird jedoch nicht berücksichtigt, dass die Bilingualität der Kinder, auch wenn sie meistens kein Hindernis in der Sprachentwicklung darstellt, durch einige Faktoren, wie beispielsweise den Spracheneinfluss, charakterisiert werden kann.

1.2.3 Spracheneinfluss und der unbalancierte Spracherwerb

Der in der Mehrsprachigkeitsforschung verwendete Terminus „Dominanz“ beinhaltet sowohl im linguistischen als auch im soziokulturellen Kontext die Konnotation eines Einflusses auf eine oder mehrere weitere Referenzen. Wird Dominanz mit „Beherrschung“ gleichgesetzt, wird dieser Einfluss sehr deutlich, denn der Begriff impliziert die Beherrschung von A über B.

In der bilingualen Spracherwerbsforschung wurde unter diesem Begriff implizit auch der Einfluss der einen Erstsprache des Kindes auf die andere verstanden (Swain 1972, Grosjean 1982, Petersen 1988, Lanza 1992, 1993, Genesee et al. 1995, Bernardini und Schlyter 2004, unter vielen anderen). Grosjean versteht Sprachdominanz nicht nur als eine unbalancierte Entwicklung der Erstsprachen des bilingualen Kleinkindes, bei der die Sprache A weiter entwickelt ist als die Sprache B, sondern als eine Situation, bei der die Sprache A die Sprache B unmittelbar

¹⁰ „Swedish as the stronger language in these Swedish-French bilinguals had the same properties as Swedish in normal, monolingual children, whereas Swedish as the weaker language did not, but rather shared certain properties with Swedish acquired as a second language.” (Schlyter 1994: 83)

beeinflusst (1982: 190). Der Einfluss der starken Sprache auf die schwache kann die unterschiedlichen Bereiche der Sprache (wie Morphologie, Phonologie, Syntax etc.) betreffen und es kann eine sowohl quantitative als auch qualitative Verschlechterung der Entwicklung der schwachen Sprache im Sinne von Verzögerungen bzw. Beschleunigungen beim Erwerb einiger grammatischer Bereiche bei Sprachmischungen oder bei „der Übertragung des Sprachwissens aus der Sprache A in die Sprache B“ (Müller et al. 2006) auftreten. Die Übertragung des Sprachwissens von der weiter in die weniger entwickelte Sprache könnte sich in einigen grammatischen entwickelten Bereichen bemerkbar machen, bei Sprachkombinationen, die unterschiedliche Strukturen aufweisen. So divergiert beispielsweise die Subjektrealisierung in den Pro-Drop-Sprachen Italienisch und Spanisch vom Deutschen, bei dem das Subjekt in der Regel realisiert werden muss. Die Übertragung von Sprachwissen im Sinn von Spracheneinfluss ist nicht, wie beispielsweise Hulk & Müller 2000 zeigen, abhängig vom Alters- und Sprachentwicklungsstand, sondern es handelt sich vielmehr um eine Erscheinung, die durch eine Sprachkontaktsituation innerhalb des Individuums zustande kommt. Dies wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des Erwerbs der Verbalflexion (s. Kapitel IV) gezeigt: Beide untersuchten Kinder erreichen, unabhängig von der Sprachentwicklung in den jeweiligen Sprachen, im Bereich der Flexion in ihren beiden Erstsprachen ein ähnliches Entwicklungsstadium.

Als ein weiteres Beispiel, das der Gleichsetzung von Sprachdominanz mit „Sprachbeherrschung“ entgegensteht, kann gelten, dass der Spracheneinfluss auch bei balancierten bilingualen Kindern auftreten kann. Hulk und Müller (2000) sowie Müller und Hulk (2001) zeigen, dass sich der Spracheneinfluss bei allen Kindern in der gleichen Richtung vollzieht, dass diese Richtung aber nicht von der Sprachdominanz bestimmt wird, sondern von den Sprachen selbst¹¹: Die germanischen Sprachen in der erwähnten Untersuchung beeinflussen die romanischen Sprachen, ohne dass der Balanciertheitsgrad (es wurden zwei balancierte Kinder und ein im Französischen überlegenes Kind untersucht) einen Einfluss auf die Richtung hat.

¹¹ Diese Hypothese wird im Kapitel V ausführlicher dargestellt.

Gegen diese Annahme, der zufolge der Unbalanciertheitsgrad die Richtung des Einflusses im Bereich der Sprachmischungen bestimmt, sprechen allerdings die Ergebnisse aus Cantone 2007 (siehe Kapitel V).

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit nicht auf der Bestimmung der Richtung des Spracheneinflusses liegt, stellt sich der Begriff „Sprachdominanz“, der häufig im Zusammenhang mit den anderen erwähnten Phänomenen in Verbindung gebracht wird, als ungeeignet dar.

I.3 Der frühe bilinguale Erstspracherwerb: Eine empirische longitudinale Untersuchung

Die frühe Sprachentwicklung des Kindes ist ein wechselreicher Prozess, in dem die Sprache und ihre Komponenten (Lexikon, Syntax, Morphologie etc.) sich ständig verändern und entwickeln. Diese Entwicklung ist beim Erwerb zweier Erstsprachen besonders interessant, denn es entwickeln sich nicht nur innerhalb von wenigen Tagen bzw. Wochen immer mehr Nomen und syntaktische Strukturen in jeder der beiden Sprachen, sondern es stellt sich in vielen Fällen eine Distanz, also eine unterschiedliche Entwicklung zwischen beiden Sprachen ein, die zeigt, dass der Spracherwerbsprozess aus verschiedenen Gründen in den einzelnen Erstsprachen unterschiedlich verlaufen kann.

Der Entwicklungsverlauf der Sprachen kann nur in einer longitudinalen Studie beobachtet werden. Zahlreiche Studien, haben sich mit dem Lexikon oder dem Verständnisvermögen der Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt beschäftigt. Diese punktuelle Art der Untersuchung (Querschnittsuntersuchung) wird u. a. präferiert, da Longitudinalstudien sehr zeit- und kostenintensiv sind. Außerdem reicht das punktuelle Verfahren oft aus, um die Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt festzustellen, während bei Longitudinalstudien mehrere Jahre vergehen können, bis Ergebnisse vorliegen. Während nur eine geringe Anzahl von Longitudinalstudien mit mehreren Individuen im Bereich des Erwerbs mehrerer Erstsprachen existiert, gibt es hingegen relativ viele Arbeiten, die sich auf die Sprachentwicklung eines oder zweier

Kinder beschränken¹². Nur wenige Arbeiten weisen diesen Mangel an Longitudinalstudien (David und Wei 2008) nicht aus. David und Wei haben dieses Problem erkannt und kritisieren den Mangel an Longitudinalstudien mit mehreren Individuen¹³. Sie plädieren für mehr Untersuchungen longitudinaler Art, die geeigneter für eine Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse wären.

Im Bereich des frühkindlichen Bilinguismus mit mehreren Individuen werden nur wenige Forscher, wie z. B. Cantone et al. (2008), der Forderung von David und Wei gerecht. Im Bereich der Eltern-Kind-Interaktion finden sich ebenfalls einige longitudinale Studien (García 1983, Goodz 1989 u. a.). Sie bleiben jedoch eine Ausnahme, da auch hier die meisten Untersuchungen auf einen bestimmten Zeitpunkt Bezug nehmen. Die Ergebnisse einer Querschnittsanalyse ermöglichen nur einen Vergleich mit anderen Individuen eines bestimmten Alters. Um jedoch den Sprachentwicklungsprozess als solchen und innerhalb eines Individuums zu betrachten, ist eine longitudinale Studie erforderlich. Das Ziel der hier vorgestellten Untersuchung ist zunächst der Vergleich der beiden Erstsprachen eines bilingualen Individuums sowie weiterhin der Vergleich verschiedener Individuen, wodurch Verallgemeinerungen bezüglich einer bestimmten Sprechergruppe oder zu einem bestimmten sprachlichen Phänomen ermöglicht werden.

Um einen Vergleich durchführen zu können, sind vergleichbare Bedingungen notwendig. In dieser Arbeit wird dieselbe Basis aus derselben oder einer ähnlichen Sprachkombination, demselben oder einem ähnlichen Untersuchungszeitraum sowie aus derselben Umgebungssprache, dem Deutschen, gebildet. Diese ähnliche Grundlage ermöglicht eine übergreifende Darstellung für alle Individuen, auch wenn einige Abweichungen vorkommen können. Es wird die Sprachentwicklung von Kindern mit drei unterschiedlichen Sprachkombinationen dargestellt: Französisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch und Spanisch-Deutsch. Trotz dieses Unterschieds bei der Sprachkombination sind die sprachlichen Verhältnisse der Kinder ähnlich: Alle wachsen in Deutschland auf, d. h. mit derselben Umgebungssprache, in binationalen Familien, wobei die Eltern ihre jeweilige Erstsprache mit den Kindern verwenden (Prinzip von Ronjat 1913). Die variablen Sprachkombinationen erzielen auch nicht-

¹² Zu diesen gehören unter vielen anderen Leopold 1949, de Houwer 1990.

¹³ „In fact the vast majority of published studies of bilingual acquisition depended on single case studies“ (David und Wei, 2008: 3).

einzel sprachliche Ergebnisse: Unabhängig davon, ob das Kind bilingual Französisch-Deutsch oder Spanisch-Deutsch ist, wird ein Sprachentwicklungsvergleich sichtbar, der von den einzelnen Sprachen weitgehend unabhängig ist.

Ein weiterer hilfreicher Faktor ist die Anzahl der untersuchten Kinder. Wie bereits erwähnt, ist die Anzahl der untersuchten Individuen bei longitudinalen Studien sehr beschränkt. In der hier vorgestellten Untersuchung werden die Ergebnisse aus insgesamt zehn longitudinalen Einzelstudien dargestellt. Diese relativ große Anzahl von untersuchten Kindern und die umfangreiche Zeitspanne bieten die Gelegenheit, nicht nur eine individuenbezogene Darstellung zu zeigen, sondern auch einen Vergleich zwischen mehreren Individuen zu liefern.

I.3.1 Der untersuchte Korpus

Wie bereits erwähnt, werden in dieser in Deutschland durchgeführten Untersuchung die Ergebnisse der Studie der sprachlichen Entwicklung zehn bilingualer Kinder vorgestellt. Der relevante Zeitraum verläuft von einem Alter von 1;6,12¹⁴ Jahren (für das am frühesten aufgenommene Kind, Amélie) oder von 2;3,23 (für das am spätesten aufgenommene Kind, Arturo) bis ca. 4;0 Jahren. Die Auswahl dieses Zeitraumes wurde nicht willkürlich getroffen, sondern aufgrund der Relevanz in der Sprachentwicklung des Kindes. Auch wenn die Sprachentwicklung bereits viel früher mit artikulatorischen Übungen einsetzt, beginnt in dieser Zeit, mit ca. anderthalb Jahren, entweder die Ein-Wort-Phase (Clahsen 1986) oder schon der Übergang von der Ein-Wort- zur Zwei-Wort-Phase, wobei diese Sprachentwicklung, speziell in einigen Bereichen wie dem Syntax- oder Lexikonerwerb, sehr individuenabhängig verläuft und somit eine Verallgemeinerung für alle Individuen nicht möglich ist.

Der hier untersuchte Zeitraum beträgt in der Regel etwa 24 Monate, kann jedoch je nach Aufnahmebeginn variieren und wird deshalb in den einzelnen Beschreibungen der beteiligten Kinder nochmals gesondert aufgeführt. Abgesehen von dem unterschiedlichen Untersuchungsbeginn werden in dieser Arbeit alle Kinder bis zu einem Alter von ca. vier Jahren betrachtet. Die Wahl der Altersgrenze in dieser Untersuchung wurde sowohl aus Entwicklungsgründen als auch aus pragmatischen Gründen festgelegt: Mit dem Abschluss des fünften Lebensjahres ergaben sich bei

¹⁴ Die Angabe 1;6,12, bedeutet 1 Jahr, 6 Monate und 12 Tage.

vielen Familien Veränderungen (Umzug, o. Ä.), die eine längere longitudinale Untersuchung unmöglich machten. Darüber hinaus ist diese Periode, die vom Alter von 1;6 bis 4;0 Jahren verläuft, aus Sprachentwicklungsgründen sehr wichtig für den Spracherwerb des Kindes.

Auch wenn einige grammatische Bereiche im o.g. Alter von 4 Jahren nicht vollständig erworben sind, wie der Erwerb von komplexen Sätzen (Clahsen 1982, 1986), von funktionalen Kategorien wie COMP (Müller 1993), der Erwerb der Argumentstruktur von dreistelligen Verben bzw. Doppelobjektkonstruktionen (Schmitz 2006) und andere Bereiche der Sprache, die wie der Erwerb des Lexikons, das über das gesamte Lebensalter wächst, ist diese Zeitspanne die repräsentativste in Bezug auf Spracherwerbsprozesse des Kindes. Das Kind erfährt während dieser Periode einen einzigartigen Fortschritt, bei dem es von der Äußerung einzelner Wörter, wie z. B. Nomen oder Partikel, zum Ausdruck von komplexeren Haupt- und Nebensätzen übergeht. Um Diskrepanzen aufgrund unterschiedlicher Perioden zwischen den untersuchten Kindern zu vermeiden, wurde für alle hier vorgestellten Kinder die gleiche Altersgrenze (mit 4;0 Jahren) festgelegt.

Abgesehen von der relativen Bedeutsamkeit der Anzahl der hier untersuchten Individuen und der untersuchten Sprachkombinationen soll der Umfang der Untersuchung erwähnt werden. Der Begriff Äußerungen bezeichnet hier die sogenannten „turns“ oder Gesprächsbeiträge, bei denen sich das Kind an der Kommunikation mit dem Interaktionspartner aktiv beteiligt. Diese Äußerungen sind somit als pragmatische Gesprächsbeiträge zu sehen, die jeder der Interaktionspartner macht. Die Länge oder Komplexität der Äußerungen wird außer Acht gelassen, da das Gespräch bei den hier untersuchten Situationen nicht nur die Sprachfertigkeit der Interaktionspartner zum Ausdruck bringt, sondern sehr stark vom Kontext und der Pragmatik beeinflusst wird. Unbeendete bzw. abgebrochene Äußerungen wurden dabei nicht berücksichtigt, da sie eine Beurteilung, sei es der Zielsprache oder der Grammatik der Äußerung, unmöglich machen. Die monolingualen Äußerungen, die für die Sprachstandmessung jeder der Erstsprachen verwendet wurden, sind demzufolge weniger zahlreich und variieren je nach Kind (für eine genauere Anzahl der Äußerungen in jeder Sprache siehe Tabelle I.1).

Insgesamt wurden bei allen in Hamburg und Wuppertal gesammelten Sprachdaten mehr als 150.000 (monolinguale und gemischte) Äußerungen analysiert.

I.3.1.1 Die Aufnahmen

Für die hier vorgestellte empirische Studie wurden drei verschiedene Sprachkombinationen (Französisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch und Spanisch-Deutsch) aufgenommen und bei zehn bilingualen Kindern untersucht. Die Aufnahmen der Kinder wurden audiovisuell durchgeführt, was nicht nur die rein sprachliche Untersuchung ermöglichte, sondern es konnten dabei ebenso situationsabhängige Kontexte mitberücksichtigt werden.

Die Daten von neun der hier untersuchten Kinder wurden im Forschungsprojekt „Frühkindliche Zweisprachigkeit: Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch im Vergleich“ erhoben. Dieses Forschungsprojekt wurde im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 538 Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Natascha Müller durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert. Die Daten des spanisch-deutsch bilingualen Kindes Arturo wurden an der Bergischen Universität Wuppertal erhoben und ausgewertet. Die Daten eines weiteren französisch-deutschen Kindes wurden in Hamburg erhoben und an der Bergischen Universität Wuppertal als Teil des Projekts „Die Architektur der frühkindlichen bilingualen Sprachfähigkeit: Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch in Italien, Deutschland und Frankreich im Vergleich“ transkribiert und ausgewertet. Dieses Projekt wurde ebenfalls unter der Leitung von Prof. Dr. Natascha Müller durchgeführt und von der DFG finanziert.

Die audiovisuellen Aufnahmen fanden meistens alle zwei Wochen in einer vertrauten Umgebung (Wohnung der Eltern oder Kindergarten) und in Interaktion mit einer dem Kind bekannten Person statt¹⁵. Die Vertrautheit mit der Umgebung sowie mit dem Interaktionspartner soll die Redebereitschaft des Kindes stärken und eventuelle Hemmungen vermeiden.

¹⁵Ausgenommen sind ausgefallene Aufnahmen wegen eines Urlaubs der Kinder im Ausland, Krankheit der Kinder etc.

Der Abstand von zwei Wochen wird in den longitudinalen Studien oft als besonders geeignet angesehen, da bei diesem Zeitabstand einerseits etwaige Veränderungen in der Grammatik des Kindes beobachtet werden können und andererseits er gering genug ist, um den Erwerb einer bestimmten linguistischen Struktur zu verfolgen¹⁶.

Trotz dieser angestrebten Regelmäßigkeit bei der Datenerhebung kam es in wenigen Fällen zu einer abweichenden Menge der Aufnahmen (die genaue Anzahl der Aufnahmen in jeder Sprache für jedes Kind wird in der Tabelle I.1 aufgelistet). Die Aufnahmedauer betrug in der Regel dreißig Minuten in jeder der zwei Erstsprachen, wobei zuerst eine halbstündige Aufnahme in einer der zwei Erstsprachen mit einem Muttersprachler erfolgte und danach in der anderen mit einem weiteren Muttersprachler. Während des Spielens mit den Kindern wurden spontane Sprachdaten in einer vertrauten Umgebung erhoben. Dieser Faktor spielt in der Untersuchung eine sehr wichtige Rolle, da er den natürlichen Charakter der Spontandaten unterstützt. Es handelt sich hiermit nicht um einen gesteuert durchgeführten Test, sondern um Daten, die das Kind in einer normalen Situation mit vertrauten Personen äußert.

Die Spiel- bzw. Interaktionspartner der Kinder waren in der Regel Muttersprachler der jeweiligen Sprache. Während der Aufnahmen wurde die Situation von dem anderen im Raum anwesenden Interaktionspartner mit der Videokamera aufgezeichnet. Nach dieser Methode wird das Prinzip von Ronjat (1913) „une personne – une langue“ sowie von Clyne (1987) „Interaktionspartnerprinzip“ fortgeführt. Dies soll Einflussphänomene der anderen Erstsprache des Kindes, wie beispielsweise Sprachmischungen und gleichzeitig Bearbeitungsprobleme bei den Transkriptionen vermeiden. Das Kind sollte sich während der 30-minütigen Aufnahme in einer weitgehend monolingualen Umgebung befinden; daher wurde auf die Mitwirkung der zweiten Erstsprache verzichtet. Die Aufnahmen sind somit rein muttersprachlich bzw. monolingual gehalten, d. h. Äußerungen des Interaktionspartners, der die Situation aufnimmt, sowie von anderen Personen, wie Eltern oder Geschwistern,

¹⁶ Eigene Übersetzung aus dem Spanischen: „El lapso de 15 días es suficientemente amplio como para poderse observar cambios en la gramaticalización y suficientemente reducido como para no perder pasos en la evolución de una estructura lingüística determinada.“ (López Ornat 1994: 7).

wurden so weit wie möglich vermieden und für die rein sprachliche Untersuchung außer Acht gelassen.

An den italienischen Aufnahmen waren auch bilinguale Personen (Italienisch-Deutsch) beteiligt, die jedoch konsequent bei einer Sprache blieben und den Kindern ihre Bilingualität nicht zur Kenntnis gaben. Die französischen und die spanischen Aufnahmen wurden von Muttersprachlern durchgeführt, die auch die zweite Erstsprache des Kindes verstehen und somit die Interaktion fortsetzen könnten. Im Fall der deutschen Aufnahmen des spanischen Kindes hatten die deutschen Interaktionspartner nur geringe oder sogar keine Sprachkenntnisse des Spanischen, der zweiten Erstsprache des Kindes.

I.3.1.2 Die Transkriptionen

Die Aufnahmen wurden in schriftlicher Form, minCHAT nach MacWhinney (2000), transkribiert. Dabei werden nicht nur die Äußerungen des Kindes, sondern auch die des Interaktionspartners sowie die Situationen (Tätigkeiten des Kindes, wie z. B. das Spielen mit der Puppe) und des Erwachsenen bzw. Reaktionen des Kindes im Gespräch (wie Nicken, Kopfschütteln etc.) aufgeführt. Im Fall der Anwesenheit oder Beteiligung anderer Personen während der Aufnahmen wurde dies ebenfalls besonders markiert, da sie die Zielsprachigkeit des Diskurses beeinflussen können. Referenzen im Diskurs wurden auch zur Verdeutlichung der Situation notiert, da sie ebenfalls die Sprachauswahl beeinflussen könnten. All diese Ergänzungen erlauben die Rekonstruktion der Situation allein anhand der schriftlichen Fassung der Aufnahme. Um die Fehlerquote bei der Transkription der Daten zu verringern, wurden sie dem Vier-Augen-Prinzip gemäß von einem zweiten Muttersprachler oder von bilingualen Personen kontrolliert. Nachfolgend wird der untersuchte Korpus präsentiert:

Kind	Alter des Kindes bei Untersuchungsbeginn und -ende	Untersuchungszeitraum	Anzahl der Aufnahmen im Deutschen	Anzahl der Aufnahmen in der rom. Sprache	Anzahl der analysierten Äußerungen im Deutschen ¹⁷	Anzahl der analysierten Äußerungen in der rom. Sprache
Alexander	2;2,6 - 3;11,24	1;9,18	37	38	7003	8551
Amélie	1;6,12 - 4;0,18	2;6,6	52	52	11455	12197
Arturo	2;3,23 - 4;1,5	1;11,12	34	35	4350	3738
Aurelio	1;9,27 - 4;0,28	2;3,1	42	42	7271	10172
Carlotta	1;8,28 - 4;1,14	2;3,14	47	48	9286	8382
Caroline	1;8,23 - 3;7,28	1;11,5	33	33	2131	3507
Céline	2;0,9 - 4;1,3	2;1,6	43	44	9704	8429
Jan	2;0,11 - 4;1,7	2;0,27	30	32	7715	6413
Lukas	1;7,12 - 4;0,5	2;2,23	46	46	10569	8260
Marta	1;6,26 - 4;0,24	2;5,28	53	53	6857	8186

Tabelle I.1. Überblick über Untersuchungszeitraum und Anzahl der Aufnahmen und analysierten Äußerungen der bilingualen Kinder

I.3.2 Die untersuchten bilingualen Kinder

Die vorliegende Arbeit basiert auf den Ergebnissen der Untersuchung der Daten von bilingualen Kindern¹⁸. Andere Formen von Bilinguismus, wie der Erwerb einer Fremdsprache im Kindes- oder Erwachsenenalter, werden hier zum Erwerb einer L2 gezählt. Die hier untersuchten Kinder wachsen in binationalen Familien auf, die zur Zeit der Untersuchung in Deutschland leben. Jeder Elternteil spricht seine jeweilige Muttersprache mit dem Kind, d. h. jede Familie erzieht ihre Kinder nach dem Prinzip „une personne – une langue“ (Ronjat 1913). Es sind jedoch Variationen in Bezug auf die Familiensprache, die familiäre Situation, die Sprache jedes Elternteils, die Anzahl der Geschwister sowie deren verwendete Sprache untereinander, die Intensität des Kontakts zu der Nicht-Umgebungssprache bzw. zum -Land etc., vorhanden. Trotz

¹⁷ Die Anzahl der analysierten Äußerungen beinhaltet sowohl die monolingualen Äußerungen in der Zielsprache als auch die sprachlich gemischten Äußerungen, die für die entsprechende Untersuchung relevant sind.

¹⁸ Unter Bilinguismus wird hier, wie bereits erwähnt, ausschließlich der simultane natürliche kindliche doppelte Erstspracherwerb verstanden.

dieser individuellen Variation verbindet all diese Kinder eine Gemeinsamkeit: Sie wachsen mit einer romanischen Sprache (Französisch, Italienisch oder Spanisch) und einer germanischen Sprache (Deutsch) in einer offiziell als monolingual bezeichneten deutschen Umgebung auf. Auch wenn einige von ihnen Kontakt zu anderen bilingualen Personen haben und daher viel Input in der nicht-Landessprache erhalten, bleibt das Deutsche die Umgebungssprache¹⁹. Die Präsenz einer oder beider Sprachen in der Gesellschaft könnte den Verlauf der Sprachentwicklung des Kindes beeinflussen. Einige Mehrsprachigkeitsforscher, wie beispielsweise Manterola & Ezeizabarrena (2004), erklären ihre Ergebnisse im Bereich der Sprachmischungen durch die soziolinguistische Repräsentativität beider Sprachen in der Gesellschaft. Anders als in Deutschland, das offiziell als monolingual bezeichnet wird, ist der Anteil des erhaltenen Inputs der zwei Erstsprachen des Kindes in der Gesellschaft in bilingualen Regionen oder Länder stärker repräsentiert. Die offizielle Unterstützung im Bereich Sprachen dient einer Repräsentation der zwei Sprachen in einer breiteren Umgebung (Kindergarten oder Schule) als in monolingualen Umgebungen. Es lässt sich annehmen, dass ein größerer oder geringerer Kontakt zu der einen oder anderen Sprache den Balanciertheitsgrad der erworbenen Sprachen beeinflussen könnte. Andere soziolinguistische Ansätze gehen davon aus, dass die fortgeschrittene Entwicklung einer der beiden Erstsprachen mit der emotionalen Zuneigung zu einem Elternteil in Verbindung steht. Die Frage nach der Ursache für eine balancierte oder unbalancierte Sprachentwicklung und im letzten Fall zu Gunsten welcher Sprache, bildet einen der Schwerpunkte dieser Untersuchung.

Diese soziolinguistisch möglichen Erklärungsansätze sind nur anwendbar, wenn die außersprachliche Umgebung jedes einzelnen Individuums mit einbezogen wird. Eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen Umgebung der Kinder ist daher erforderlich und wird für jedes einzelne Kind im Folgenden kurz vorgenommen.

¹⁹ Die im Elternhaus des Kindes gesprochenen Sprachen, auch wenn sie zu der Umgebung des Kindes gehören, werden in dieser Untersuchung nicht als Teil der Umgebungssprache bezeichnet. Für die Familiensprachen, die bei dem Kind zu Hause gesprochen werden, wird hier der Terminus „familiäre Sprache“ verwendet. In Deutschland ist die Umgebungssprache, anders als in offiziell anerkannten bilingualen Ländern, ausschließlich Deutsch, d. h. eine der zwei in der familiären Umgebung der hier untersuchten binationalen Familien gesprochenen Sprachen.

Die in dieser empirischen Arbeit untersuchten Kinder gehören drei unterschiedlichen Sprachkombinationen an:

- **Französisch – Deutsch:** Alexander, Amélie, Caroline und Céline
- **Italienisch – Deutsch:** Aurelio, Carlotta, Jan, Lukas und Marta
- **Spanisch – Deutsch:** Arturo

Die Auswahl von mehr als einer Sprachkombination strebt das Ziel an, eine allgemeingültige Aussage zum Verhältnis zweier Sprachen im bilingualen Individuum treffen zu können. Es wird dabei von den einzelnen Sprachkombinationen abstrahiert, um den Balanciertheitsgrad bei bilingualen Kindern mit verschiedenen Erstsprachkombinationen zu bestimmen. Gemeinsam ist den einzelnen Untersuchungen das Vorhandensein einer romanischen und einer germanischen Sprache (dem Deutschen).

1. Das Kind Alexander

Alexander wurde 1997 in Hamburg geboren. Seine Mutter ist Französin, sein Vater Deutscher. Die Mutter spricht auch die Umgebungssprache, das Deutsche. Alexander hat außerdem einen älteren Bruder, mit dem er, wie mit der Mutter, Französisch spricht. Der berufstätige Vater ist hauptsächlich am Wochenende und abends zu Hause. Die Kinder verbringen viel mehr Zeit mit der frankophonen Mutter. Die Elternsprache dieser Familie ist nicht bekannt, da aber Alexander in der Regel bei seiner Mutter ist, wird vermutet, dass Französisch die Familiensprache ist. Mit ca. drei Jahren wird Alexander in der *école maternelle* (einem französischsprachigen Kindergarten) aufgenommen, ab dann verbringt er weniger Zeit mit der frankophonen Mutter. Der verringerte Input wird durch die Verwendung der französischen Sprache im Kindergarten ersetzt. Sie wird zusätzlich in der Familie durch zahlreiche und längere Frankreichaufenthalte (Sommer- oder Weihnachtsferien) bzw. Besuche aus diesem Land verstärkt. Insgesamt ist Alexander von Anfang an, so wie seine Familie, sehr offen für das Französische und kommuniziert gerne in dieser Sprache. Er ist zu Beginn der Untersuchung 2;2,6 Jahre alt und wird in der vorliegenden Arbeit bis zum Alter von knapp vier Jahren (3;11,24) untersucht.

2. Das Kind Amélie

Amélie wurde 1999 in Hamburg geboren. Ihre Mutter ist Französin, ihr Vater Deutscher. Beide Elternteile sind in der jeweiligen Erstsprache des Partners kompetent. Als Familiensprache werden beide Sprachen verwendet, insgesamt jedoch mehr Deutsch als Französisch. Amélie hat außerdem zwei ältere Brüder, mit denen sie Französisch spricht. Die Aufnahmen bei Amélie beginnen sehr früh, mit 1;6,12 Jahren, und enden für die vorliegende Untersuchung mit ihrem vierten Geburtstag (4;0,18). Der französische Sprachanteil wird in dieser Familie auch durch Aufenthalte in Frankreich sowie durch Besuche aus diesem Land verstärkt. Mit 3;1 Jahren tritt Amélie in einen französisch-deutschen Kindergarten ein. Amélie spricht beide Sprachen, jedoch produziert sie, wie in dieser Studie gezeigt wird, in der untersuchten Zeit einen leicht höheren französischen Output.

3. Das Kind Arturo

Arturo ist das einzige Spanisch-Deutsch bilinguale Kind, das für diese Arbeit untersucht wurde. Er wurde 2002 in Wuppertal geboren. Die Erstsprache der Mutter ist Spanisch und die vom Vater Deutsch. Beide Elternteile sprechen die jeweilige Sprache des anderen. Als Familiensprache werden beide Sprachen verwendet, wobei mit dem Kind immer die Erstsprache des jeweiligen Elternteils gesprochen wird. Zu Beginn der Untersuchung (2;3,23) ist Arturo Einzelkind. Kurz danach wird seine jüngere Schwester geboren. Die Kinder sprechen untereinander beide Sprachen. Die Sprachwahl hängt von zwei Kriterien ab: Anwesenheit von spanisch- oder deutschsprachigen Personen sowie Dauer und Länge des letzten Aufenthalts in Spanien. Bei Arturo wurde folgendes Merkmal beobachtet: Je länger der Aufenthalt in Spanien zurückliegt, desto stärker ist das Deutsche in seiner Auswahl repräsentiert. In der Anfangsphase spricht Arturo sehr viel Deutsch. Im Laufe der Zeit normalisiert sich die sprachliche Situation. Ab 2;1 Jahren geht Arturo in einen monolingualen deutschen Kindergarten. Da beide Eltern berufstätig sind, wird Arturo bis zum Eintritt in den Kindergarten von verschiedenen Personen betreut: von den Eltern, von einer monolingualen deutschen Tagesmutter und von einer spanischsprachigen Tante, die eine Zeitlang bei der Familie wohnt. Das Spanische ist in der Familie sehr stark

vertreten; sie bekommt regelmäßig Besuch aus diesem Land. Außerdem bleibt Arturo mit der Mutter oder bei seinen Großeltern auch für mehrere Wochen in Spanien und besucht dort sogar einen monolingualen spanischen Kindergarten. Nachdem Arturo in der Anfangsphase viel Deutsch spricht, nimmt später der Anteil der Sprachmischungen (insbesondere der intrasententialen Mischungen) zu. Diese werden nach einem vierwöchigen Spanienaufenthalt im Alter von 2;6 Jahren seltener. Ab diesem Zeitpunkt nimmt bei Arturos Äußerungen der Anteil des Spanischen zu, wobei immer Veränderungen bzw. Verschlechterungen für längere Perioden, die er in Deutschland verbringt, nachgewiesen werden. Mit dem Alter von 4;1,5 Jahren wird die hier vorgestellte Untersuchung abgeschlossen.

4. Das Kind Aurelio

Aurelio wurde 1997 in Hamburg geboren. Seine Mutter ist Italienerin, sein Vater Deutscher. Beide Eltern sprechen ihre jeweilige Erstsprache mit dem Kind, wobei der Vater bis zur Trennung Italienisch mit dem Kind spricht. Die Trennung findet kurz nach Beginn der Aufnahmen (1;9,27) statt. Dieses Ereignis verändert die sprachliche nähere Umgebung des Kindes. Der Kontakt mit dem Vater beschränkt sich ab diesem Zeitpunkt in erster Linie auf die Wochenenden. Die Familiensprache ist demzufolge in der Regel Italienisch. Aurelio hat außerdem einen älteren Bruder, mit dem er auch Italienisch spricht. Eine weitere Veränderung im Leben des Kindes, der Eintritt in den Kindergarten mit 3;4 Jahren, wirkt sich sehr stark auf die Sprachentwicklung des Kindes aus (vgl. Arencibia Guerra 2007); das bedeutet, dass die Eltern während des Untersuchungszeitraums weiterhin ihre jeweilige Erstsprache mit dem Kind sprechen, der Input des Kindes in den jeweiligen Sprachen jedoch stark variiert. Diese Situation wurde ebenfalls bei dem hier vorgestellten Kind Lukas vorgefunden (mehr dazu im Kapitel II). Der Anteil des Italienischen in Aurelios Leben ist bis zu diesem Zeitpunkt sehr hoch (mit drei- und viermonatigen Aufenthalten in Italien, dem Besuch der italienischen Großmutter etc.). Durch die deutschsprachige Großmutter, die ihn gelegentlich betreut, bekommt Aurelio bis zu diesem Zeitpunkt nur begrenzten deutschen Input. Dieser große Anteil des Italienischen bis zum genannten Zeitpunkt macht sich, wie später zu sehen sein wird, in der Sprachentwicklung des Kindes bemerkbar. Mit 4;0,28 Jahren zieht Aurelio mit seiner Mutter und seinem Bruder nach

Italien. Dieser Ortswechsel bedeutet das Ende der bilingualen Untersuchung bei Aurelio, da der deutsche Input dann abbricht.

5. Das Kind Carlotta

Carlotta wurde 1995 in Hamburg geboren. Ihre Mutter ist Italienerin, ihr Vater Deutscher. Carlotta hat keine Geschwister. Die Familie befolgt das Prinzip „une personne - une langue“. Jeder Elternteil spricht die jeweilige Erstsprache mit ihr, die Familiensprache ist jedoch Italienisch. Die Untersuchung bei Carlotta beginnt im Alter von 1;8,28 Jahren; die Sprachentwicklung wird in dieser Arbeit bis zum Alter von 4;1 Jahren beobachtet. Auch wenn die Umgebungssprache das Deutsche ist, gibt es in der Familie viel italienischen Input (sie bekommt Besuch aus Italien, sie fahren in das Land der Mutter etc.). Außerdem wird das Italienische durch die Anwesenheit eines italienischen Kindermädchens, von dem Carlotta teilweise betreut wird, verstärkt. Mit 3;1 Jahren kommt Carlotta in einen monolingualen deutschen Kindergarten. Diese Veränderung im Leben des Kindes beeinflusst nur geringfügig die sprachliche Situation. Insgesamt ist die Familie dem Italienischen gegenüber sehr offen.

6. Das Kind Caroline

Caroline wurde 1999 in Hamburg geboren. Ihre Mutter ist Französin und ihr Vater Deutscher. Caroline hat eine ältere Schwester. Ihre Mutter und ihre Schwester sprechen Französisch mit ihr. Das Französische ist außerdem durch die vielen Aufenthalte in dem Land bei der Familie sehr präsent. Die Familie verbringt oft mehrere Wochen in Frankreich (Weihnachtsferien bei der französischen Verwandtschaft, Urlaube etc.). Der Untersuchungszeitraum beträgt knapp zwei Jahre, vom Alter von 1;8,23 bis 3;7,28 Jahren. Caroline wird aufgrund einer generellen sprachlichen Verzögerung, im Vergleich mit den anderen bilingualen Kindern, als besonderes Kind betrachtet. Abgesehen von dem hier zu bestimmenden Balanciertheitsgrad ist das Kind in seiner Sprachentwicklung langsamer als der Rest der untersuchten Kinder. Diese Entwicklungsbesonderheit legt nahe, dass die beiden Erstsprachen des Kindes sich zwar balanciert, jedoch als zwei sogenannte schwache Sprachen (Müller & Pillunat 2008) entwickeln.

7. Das Kind Céline

Céline wurde 1997 in Hamburg geboren. Sie ist das einzige Kind, dessen Mutter Deutsche und dessen Vater Franzose ist. Sie stellt insoweit eine Ausnahme dar, als bei Céline die Sprache der Mutter und die Umgebungssprache (das Deutsche) identisch sind. Für alle weiteren hier untersuchten Kinder ist die Mutter diejenige, die nicht die Umgebungssprache als Erstsprache spricht.

Die Familie hat das Französische als Familiensprache gewählt. Céline hat einen älteren Bruder, der Deutsch mit ihr spricht. Da beide Eltern berufstätig sind, ist Céline zu Beginn der Untersuchung (2;0,9) vormittags bei einer deutschen Tagesmutter. Obwohl das Französische in der Familie sehr präsent ist, und trotz der mehrwöchigen Frankreichaufenthalte sowie Besucher aus frankophonen Ländern (wie Frankreich oder der Schweiz) im ersten Untersuchungsjahr, kommuniziert Céline mit dem französischen Interaktionspartner nicht in seiner Sprache. Sie weigert sich, diese Sprache zu sprechen und antwortet meistens auf Deutsch. Dies ändert sich erst nach einem zweimonatigen Aufenthalt in Frankreich. Da während dieser Erstphase das Französische bei Céline sichtbar fast abwesend ist, ist nicht feststellbar, ob es sich bei diesem Verhalten um eine Verweigerung (aufgrund einer Abneigung oder aus Desinteresse für das Französische bzw. aufgrund einer Präferenz des Deutschen) oder um mangelnde Sprachkenntnisse (aufgrund geringer Sprachkompetenz) handelt. Ein geringeres sprachliches Verstehen im Französischen deutet jedoch, wie im Kapitel III erläutert wird, auf eine mangelnde Entwicklung in dieser Sprache hin.

Im Alter von etwas über 3 Jahren (3;3) tritt Céline in einen deutschen Kindergarten ein. Die hier vorgestellte Untersuchung endet ein knappes Jahr später, als Céline 4;1,3 Jahre alt ist.

8. Das Kind Jan

Jan wurde 1996 in Hamburg geboren. Seine Mutter ist Italienerin, sein Vater Deutscher. Beide Elternteile sind kompetente Sprecher der Sprache des anderen, sie haben das Deutsche als Familiensprache gewählt und sprechen ihre jeweilige Erstsprache mit dem Kind. Zu Beginn der Untersuchung, mit 2;0,11 Jahren, hat Jan nur einen älteren Bruder. Neun Monate später wird sein jüngerer Bruder geboren. Die

drei Brüder sprechen Deutsch miteinander. Jan bekommt den italienischen Input zum größten Teil von der Mutter. Bis er mit vier Jahren in den deutschen Kindergarten eintritt, wird er von seiner italienischen Mutter zu Hause betreut. Der Vater ist berufstätig und oft nicht zuhause. Jan kommt in der Untersuchungszeit zusätzlich mit verschiedenen Au-pairs in Kontakt, von denen nur eines aus Italien kommt. Trotz mehrerer Italienaufenthalte (sechs Wochen von 2;1 bis 2;3 Jahren, drei Wochen mit 2;11 Jahren, sechs Wochen von 3;1 bis 3;2,15 Jahren etc.) zeigt sich hier, etwas weniger deutlich als im Fall von Céline, ein geringer Output in der Nicht-Umgebungssprache. Die in dieser Arbeit vorgestellten Daten reichen bei Jan bis zur Vollendung seines vierten Lebensjahres (4;1,7).

9. Das Kind Lukas

Lukas wurde 1996 in Hamburg geboren. Mit 1;7,12 Jahren beginnen die Sprachaufnahmen. Seine Mutter ist Italienerin, sein Vater Deutscher. Die Familie hat keine weiteren Kinder. Beide Elternteile sprechen die jeweilige Muttersprache mit dem Kind; untereinander sprechen die Eltern Deutsch. Im Unterschied zu den anderen Kindern bekommt Lukas bis zum Alter von drei Jahren fast ausschließlich zu Hause italienischen Input durch seine Mutter. Mit drei Jahren fährt er für fünf Wochen nach Italien. Da die Eltern bei diesem Aufenthalt auch anwesend sind, und sie untereinander Deutsch sprechen, muss der Umgebungseinfluss dieser Reise relativiert werden. Ab 3;1 Jahren besucht Lukas eine deutsche Kindertagesstätte. Zu diesem Zeitpunkt lässt sich, wie später zu sehen sein wird, eine Rückentwicklung des Italienischen feststellen, bei der das Kind eine geringere Produktion des Italienischen aufweist. Gegen Ende der hier vorgestellten Untersuchung mit 4;0,5 Jahren kann wieder eine Normalisierung der Sprachsituation konstatiert werden. Diese Normalisierung wurde in anderen Untersuchungen (Cantone et al. 2008) bestätigt, obwohl die italienischen Werte der Sprachdominanzmessung quantitativ immer unterhalb der deutschen liegen.

10. Das Kind Marta

Marta wurde 2000 in Hamburg geboren. Ihre Mutter ist zweisprachig Italienisch-Deutsch aufgewachsen, ihr Vater hat das Deutsche als Erstsprache. Die Mutter spricht ausschließlich Italienisch mit dem Kind. Die Eltern sind kompetent in beiden Sprachen und haben das Italienische als Familiensprache gewählt. Marta hat einen älteren

Bruder. Die Geschwister sprechen ebenfalls Italienisch miteinander. Das Italienische ist in der Familie in ausreichender Menge vertreten. Zusätzlich zu dem Input zu Hause und den Italienaufenthalten bekommt die Familie regelmäßig Besuch von dem italienischen Großvater. Außerdem hat die Familie ein peruanisches und später ein albanisches Kindermädchen, die beide Italienisch mit Marta sprechen. Mit ca. zwei Jahren kommt Marta in den deutschen Kindergarten. Durch die häufige Präsenz romanischsprachiger Personen in der Familie (Kindermädchen aus Peru, Putzhilfe aus Portugal, regelmäßige Urlaube in Spanien) hat dieses Ereignis kaum Konsequenzen. Um das Sprachvermögen in der Nicht-Umgebungssprache zu stärken, entscheidet der Vater mit Martas Eintritt in den Kindergarten, mit seiner Tochter Italienisch zu sprechen. Im Untersuchungszeitraum (1;6,26 bis 4;0,24) hat die Familie die sprachliche Entwicklung des Kindes, vor allem im Italienischen, stark unterstützt. Folgend wird hier tabellarisch, ergänzend zu Kupisch (2006), eine Zusammenfassung der sprachlichen Situation der Kinder vorgestellt:

Kind	Landes- sprache	Erst- sprache der Mutter	Erst- sprache des Vaters	Sprache der Eltern unter sich	Sprache mit Geschwistern	Kontakt zu der Nicht- Landes-	Sprache im Kindergarten	Sprache mit Betreuern ²¹
------	--------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------	--	----------------------------	--

²¹ Als Betreuer werden andere Personen, wie Tagesmütter, Au-Pairs und andere Familienmitglieder, die nicht die Eltern sind, bezeichnet.

						sprache ²⁰		
Alexander	Deutsch	Französisch	Deutsch	Französisch	Französisch	↑	Französisch	-
Amélie	Deutsch	Französisch	Deutsch	Französisch/ Deutsch	Französisch/ Deutsch	→	Französisch/ Deutsch	-
Arturo	Deutsch	Spanisch	Deutsch	Spanisch/ Deutsch	Spanisch/ Deutsch	↑	Deutsch	Deutsch/ Spanisch
Aurelio	Deutsch	Italienisch	Deutsch	Italienisch	Italienisch	↑	Deutsch	Deutsch
Carlotta	Deutsch	Italienisch	Deutsch	Italienisch/ Deutsch	-	↑	Deutsch	Deutsch/ Italienisch
Caroline	Deutsch	Französisch	Deutsch	-	Französisch/ Deutsch	↑	-	-
Céline	Deutsch	Deutsch	Französisch	Französisch	Französisch/ Deutsch	↑	Deutsch	Deutsch
Jan	Deutsch	Italienisch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	→	Deutsch	Deutsch/ Italienisch
Lukas	Deutsch	Italienisch	Deutsch	Deutsch	-	→	Deutsch	-
Marta	Deutsch	Italienisch/ Deutsch	Deutsch	Italienisch	Italienisch	↑	Deutsch	Italienisch

Tabelle I.2 Überblick über die sprachliche Situation der untersuchten bilingualen Kinder

I.4 Fazit

Wie aus der Darstellung der untersuchten bilingualen Kinder ersichtlich wird, sind für alle Kinder ähnliche Bedingungen vorhanden: dieselbe Umgebungssprache, elterlicher Input in den jeweiligen Erstsprachen, Kontakt zu anderen Sprechern der Nicht-Umgebungssprache etc. Trotz dieser ähnlichen Bedingungen verläuft, wie im Folgenden noch deutlich wird, die Sprachentwicklung der Kinder in vielen Fällen sehr unterschiedlich. Die Gründe für eine balancierte oder eine unbalancierte Entwicklung können prinzipiell sprachlich sowohl intern als auch extern sein. Im Laufe dieser Untersuchung werden Erklärungsansätze bestätigt oder verworfen. Unabhängig von den Gründen, die zu einem unterschiedlichen Balanciertheitsgrad der Sprachen führen, muss die Entwicklung jeder Sprache gemessen werden, um den unterschiedlichen Verlauf zwischen den zwei Erstsprachen feststellen zu können.

²⁰ Der Kontakt der Kinder zu den jeweiligen Ländern der anderen Erstsprache wird mit hoch (↑), mittel (→) oder niedrig (↓) bewertet. Ein häufiger Kontakt wird angegeben, wenn die Kinder mehrere Wochen bzw. Monate im Ausland verbringen (im Fall von Alexander finden diese Besuche bis zu vier Mal im Jahr statt und dauern insgesamt fast zweieinhalb Monate) oder regelmäßig Besuch aus diesem Land bekommen. Der waagerechte Strich (-) zeigt fehlende Angaben oder das Nichtvorhandensein von Geschwistern oder Betreuern an.

Die Messung der sprachlichen Produktion jeder der Erstsprachen des bilingualen Kindes ist der Schwerpunkt der nächsten Kapitel.

In den folgenden Kapiteln werden die Methoden zur Messung der Sprachentwicklung in verschiedenen Bereichen, wie der Sprachproduktion und dem Sprachverstehen sowie der grammatischen Entwicklung bei ausgewählten Kindern, an den hier vorgestellten bilingualen Individuen angewendet. Anhand des hier untersuchten Korpus der zehn vorgestellten bilingualen Kinder werden verschiedene Entwicklungsmuster und Veränderungen im Laufe der Zeit ersichtlich. Ob die Entwicklung der Erstsprachen als balanciert oder unbalanciert zu klassifizieren ist, wird für jedes Kind durch den Vergleich mit der Entwicklung der Daten der anderen untersuchten Kinder nach einzelnen Kriterien bzw. Sprachfertigkeiten festgelegt.

II Sprachdominanz und Sprachproduktion

Der Spracherwerb besteht aus verschiedenen Fertigkeiten, die nicht alle zum selben Zeitpunkt erworben werden. Während das Sprechen und das Verstehen natürliche Sprachfertigkeiten sind, existieren mit dem Schreiben und dem Lesen zwei weitere Fertigkeiten der Sprache, die erlernt werden müssen. Beim simultanen Erwerb zweier Erstsprachen spielen in frühen Erwerbsphasen nur die natürlichen Fertigkeiten Sprechen und Verstehen eine Rolle. Ab dem Alter von ca. sechs Monaten beginnt für das Kind eine Phase, in der es die Artikulation von Lauten zu Wörtern entwickelt. Im Anschluss daran gewinnt die Sprachentwicklung rasant an Komplexität.

Die Messung dieser Sprachentwicklung bzw. des Sprachstadiums eines Kleinkindes ist sowohl für Eltern als auch für Wissenschaftler von Interesse. Beim bilingualen Kind ist dieses Interesse aufgrund des doppelten Erstspracherwerbs noch ausgeprägter, da nicht nur eine Sprachentwicklung stattfindet, sondern auch weitere Faktoren, wie der Entwicklungsunterschied zwischen beiden Sprachen, und deren Einfluss aufeinander, betrachtet werden können.

In diesem Kapitel wird die Messung der Sprachproduktion des bilingualen Kindes beschrieben. Diese Messung betrifft, wie bereits erwähnt, zwei Sprachsysteme, die auf den ersten Blick nicht immer vergleichbar sind. Der Sprachentwicklungsvergleich zwischen beiden Erstsprachen ist beim bilingualen Kind besonders komplex, da die Sprachmessungsmethoden für beide Sprachen gelten sollen und gleichzeitig den Entwicklungsvergleich ermöglichen müssen. Hinzu kommt, dass sich die zwei Erstsprachen nicht immer ähnlich entwickeln, wodurch dann ein Unterschied entsteht. Diese Diskrepanz zwischen beiden Sprachen, die in der Literatur als Sprachdominanz bezeichnet wird²², muss zusätzlich berücksichtigt werden, um die Daten der bilingualen Kinder einem bestimmten Bilinguismustyp zuordnen zu können. Die Klassifizierung in verschiedene Bilinguismustypen wird von jedem Autor und für jede Untersuchung ohne Zugrundelegung allgemein gültiger Prinzipien bestimmt. Diese Vielfältigkeit in der Messung des Bilinguismus verhindert einen sinnvollen Vergleich mit den Ergebnissen aus vorhergehenden Arbeiten. In den anfänglichen Arbeiten zum Bilinguismus, die in Form von Berichten und Tagebüchern geführt wurden (Ronjat 1913, Leopold 1939-1949 etc.), beobachteten Eltern oder Wissenschaftler jede der Erstsprachen. Andere Untersuchungen basieren auf Beobachtungsfragebögen, mit

²² Siehe Kapitel I für einen detaillierten Literaturüberblick zum Thema.

denen die Eltern selbst die Sprachfähigkeit des Kindes bestimmen sollen. Weitere Testtypen, wie für die Verwendung von Vokabeltests (PEABODY TEST) oder Grammatiktests, sind in diesem frühen Alter nur beschränkt geeignet. Außerdem spiegeln diese Arten von Querschnittstudien den Verlauf der Sprachentwicklung des Kindes nicht wider. Im vorliegenden Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der longitudinalen Messung der Sprachproduktion in jeder der Erstsprachen des bilingualen Kindes. Eine Messung des Sprachstands in den einzelnen Erstsprachen wird somit mit Hilfe von verschiedenen Kriterien versucht. Ferner soll der Vergleich anhand der angewandten Kriterien einen Hinweis auf den Balanciertheitsgrad aufgrund der sich ergebenden Distanz²³ zwischen den Sprachen geben. Die in der Mehrsprachigkeitsforschung vorgeschlagenen Kriterien zur Messung der Sprachentwicklung sind zum Teil vielfältig und geben Auskünfte über verschiedene Sprachfertigkeiten. Einen Überblick über die am meisten vertretenen Kriterien in der Mehrsprachigkeitsforschung bieten Müller et al. 2006, S. 69:

- MLU (Mean Length of Utterances)
- Upper Bound
- MMU (Multimorphemic Utterances)
- Standardabweichung des MLU
- Lexikongröße
- Lexikonanstieg
- Absolute Äußerungsanzahl
- Anteil gemischtsprachlicher Äußerungen
- Mischrichtung
- präferierte Sprache mit anderen Kindern
- Erwerb funktionaler Kategorien
- Traumsprache

²³ Als Distanz ist hier die Differenz in der Entwicklung der beiden Erstsprachen des bilingualen Kindes, die graphisch dargestellt wird.

- Häsitationen

Diese Kriterien unterliegen jedoch unterschiedlichen Anwendungs- und Interpretationsmöglichkeiten je nach Forschenden. Für einige von ihnen ist zum Beispiel der MLU als ein quantitatives Kriterium zu betrachten (Bernardini und Schlyter 2004, u. a.), während andere Forscher ihn als qualitatives Kriterium (vgl. Müller und Kupisch 2003, Paradis und Nicoladis 2007) verstehen. Offensichtlich ist, dass all diese Kriterien, auch wenn sie sich nur auf die Messung der Produktion beschränken, zur Messung verschiedener Aspekte der Sprache dienen. Die Kriterien MLU und Upper Bound beispielsweise messen zwei unterschiedliche Sprachfähigkeiten des Kindes: Der MLU misst die durchschnittliche Äußerungslänge, während der Upper Bound Auskunft über die längste Äußerung gibt, die das Kind bilden kann. Diese Messunterschiede sollen aber keinen Ausschluss der anderen Kriterien darstellen, sondern es muss eine Auswahl aus ihnen getroffen werden, die das Bild der Sprachfähigkeiten vervollständigt. Gleichzeitig müssen alle Kriterien, die nicht zur Ergänzung beitragen, ausgeschlossen werden. Welche dieser Kriterien sich für die Untersuchung des Sprachentwicklungsstands des frühkindlichen doppelten Erstspracherwerbs anbieten, wird im Folgenden einzeln diskutiert.

1 Der MLU

Der MLU (Mean Length of Utterance) misst die durchschnittliche Äußerungslänge. Dieses Kriterium wird oft in der Spracherwerbsforschung verwendet und z.T. als einziger Referenzpunkt für die Sprachentwicklung betrachtet. Dieses Verfahren wurde von Brown (1973) eingeführt und seitdem sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Personen angewendet, um den Sprachstand zu ermitteln. Bei Kindern wird es häufig angewandt, da es für diese ein Sprachkompetenzkriterium zu sein scheint. Eine MLU-Messung für Erwachsene würde hingegen nur die durchschnittliche Länge der Äußerungen angeben und keine Aussage über die Qualität der Sprache machen, sondern es müsste im Abhängigkeit vom Diskurs oder pragmatisch verstanden werden, denn beim Erwachsenen würde eine kürzere Äußerung nichts über seine Sprachkompetenz aussagen. Für die kindliche Sprache bedeutet ein MLU von Eins, dass das Kind sich in der Ein-Wort-Phase befindet;

folglich ist das Kind in der Lage nur einzelne Wörter zu produzieren. In der Erwachsenensprache hingegen würde bei diesem MLU-Wert davon ausgegangen werden, dass die Person kaum redebereit ist oder dass die Person ein einzelnes Wort für diskursangemessen hält, da eine erwachsene Person ihre Erstsprache in der Regel bereits erworben hat. Dementsprechend ist das Kriterium als qualitativ für den kindlichen Spracherwerb und quantitativ für die Untersuchung der Erwachsenensprache zu werten. Da in der vorliegenden Untersuchung nur Kinder untersucht werden, deren Sprachentwicklung noch nicht abgeschlossen ist, wird dieses Kriterium hier als qualitativ und als Hinweis auf den Sprachentwicklungsstand verstanden.

Abgesehen davon, ob es sich um ein qualitatives oder quantitatives Kriterium handelt, ist die Anwendung dieses Kriteriums nicht unproblematisch. Bevor es angewendet werden kann, müssen eine Reihe von Einschränkungen getroffen werden, die darüber hinaus einen Sprachvergleich ermöglichen sollen:

1. Die Messung der durchschnittlichen Äußerungslänge kann sowohl auf Wörtern als auch auf Morphemen basieren. Die Wahl für die eine oder die andere Art der MLU-Messung wird meist anhand des Alters der Kinder oder der zu untersuchenden Sprachkombination getroffen. Für Kinder am Anfang der Sprachentwicklung sowie bei stark agglutinierenden Sprachen, wie z. B. dem Türkischen oder dem Baskischen, scheint die Messung anhand von Morphemen, vor allem bei Ein- bis Zwei-Wort-Äußerungen, sinnvoller. Ab diesem Entwicklungspunkt wird hauptsächlich die Messung anhand von Wörtern bevorzugt, da die Aussagekraft der Anzahl von Morphemen an Gewicht verliert. Für die hier untersuchte Zeitspanne, die beide Entwicklungsstadien umfasst, soll die auf Wörtern basierende Variante verwendet werden.

2. Jedes einzelne Sprachsystem verfügt über charakteristische Merkmale. Um einen Sprachvergleich mehrerer Sprachkombinationen zu ermöglichen, müssen beide Sprachsysteme jedoch vergleichbar sein. Vergleicht man beispielsweise das Spanische mit dem Deutschen, sollte eine Anpassung bei der Auszählung der Null-Subjekt-Eigenschaft in den beiden Sprachen vorgenommen werden. Würde hingegen das Katalanische mit dem Spanischen (beides Null-Subjekt-Sprachen) verglichen, wäre diese Angleichung der Systeme überflüssig. Andere Sprachen, wie das von Yip und Matthews (2006) untersuchte Kantonesische, weisen zusätzlich ein Null-Objekt

auf. Besonders wichtig ist die Festlegung der Vergleichskriterien bei einer agglutinierenden Sprache wie dem Baskischen oder dem Türkischen (vgl. Larrañaga 2005, Yip und Matthews 2006) in Kombination mit einer nicht-agglutinierenden Sprache. Diese sprachtypologischen Unterschiede müssen aber immer wieder für jedes Sprachenpaar aufgedeckt werden, um den Vergleich verschiedener Sprachkombinationen zu ermöglichen. Jedoch werden immer Fälle existieren, in denen in einer Sprache mehr Wörter overt realisiert werden als in der anderen Sprache. So würde z. B. im Spanischen die Realisierung der Determinante im Subjekt (NP) bei generischen Sätzen wie *Los niños tienen que ir pronto a la cama* einer Auslassung der Determinante im Deutschen entsprechen: *Kinder müssen früh ins Bett gehen*. Dadurch lässt sich bei gleicher Bedeutung des Satzes in beiden Sprachen nicht immer der gleiche MLU-Wert feststellen. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass dieses Kriterium die Länge der Äußerung misst, es gibt jedoch keine weiteren Informationen über die Grammatikalität der Äußerungen beim Kind.

Wenn all diese und weitere Maßnahmen, die einen Sprachenvergleich ermöglichen sollen, ergriffen worden sind (u. a. Bestimmung des Wertes für Komposita, trennbare Partikel etc.), ist dieses Kriterium besonders geeignet, um den Entwicklungsstand zu einem bestimmten Moment oder über eine gewisse Zeitspanne zu bestimmen. Dieses Kriterium wird daher in dieser Untersuchung, trotz der verschiedenen Sprachkombinationen, für die die Zählweisen angeglichen werden müssen, angewandt.

2 Der Upper Bound

Das Kriterium Upper Bound misst die längste Äußerung pro Sprachaufnahme. Wie der MLU kann der Upper Bound in Wörtern oder Morphemen gemessen werden. Er wurde zusätzlich zum MLU von Brown (1973) entwickelt und kann genau wie der MLU als qualitatives oder quantitatives Kriterium interpretiert werden. Die MLU- und die Upper Bound- Ergebnisse stimmen hinsichtlich der Messung der Sprachbalance nicht immer überein, da sie zwei verschiedene Fertigkeiten ausdrücken. Nichtsdestotrotz scheint der Upper Bound für die hier vorgestellte Untersuchung geeignet und wird daher in dieser Untersuchung mit einbezogen, da er eine Ergänzung zum MLU darstellt. Ob die Fähigkeit, lange Äußerungen zu bilden, an der Sprachkompetenz des Kindes oder an seiner hohen Bereitschaft, eine

bestimmte Sprache zu sprechen, liegt, wird bei der Untersuchung dieses Kriteriums erläutert. Im Laufe dieser empirischen Untersuchung wird jedoch gezeigt, dass, je kompetenter ein Kind in einer Sprache bzw. je höher sein Sprachentwicklungsstand ist, umso größer ist seine Bereitschaft, diese Sprache zu sprechen (siehe Kap. II.2).

3 Der MMU

Der MMU (Multimorphemic Utterance) wurde von Genesee et al. (1995) zum ersten Mal angewandt. Dieses Kriterium misst die Äußerungen mit mehr als einem Morphem und gibt Auskunft über die genaue Anzahl der Mehr-Wort-Äußerungen. Die Anwendbarkeit dieses Kriteriums ist auf ein sehr frühes Kindesalter beschränkt, da es ab einem bestimmten Entwicklungsstadium nicht mehr aussagekräftig ist. Mit anderen Worten, es handelt sich hierbei um eine Variante des MLU für Kinder zu Beginn ihrer Sprachentwicklung. Für die von Genesee et al. (1995) untersuchten Kinder, die 1;10 bis 2;2 Jahre alt waren und einen MLU von 1,23 bis 2,08 hatten, erwies sich dieses Kriterium als geeignet. Es lässt sich in der vorliegenden Untersuchung aus zwei Gründen nicht anwenden:

1. Das relativ fortgeschrittene Alter (zwei Jahre und sogar älter), in dem die Kinder sich bei Aufnahmebeginn befinden, gibt diesem Kriterium wenig Aussagekraft, da die Kindesäußerungen bereits in Wörtern gemessen werden können. In Anlehnung an Loconte (2002) wird dieses Kriterium in der vorliegenden Untersuchung ebenso außer Acht gelassen, da es nur die Sprachentwicklung von sehr jungen Kindern beschreibt.
2. Da es sich hier um eine mit einer Dauer von bis zu vier Jahren relativ lange Longitudinalstudie handelt, würde dieses Kriterium nicht auf den gesamten Untersuchungszeitraum angewendet werden können bzw. wäre nicht für den hier gewählten Untersuchungszeitraum repräsentativ.

Eine Anwendung dieses Kriteriums scheint für die hier vorgestellte Untersuchung daher ungeeignet.

4 Die Standardabweichung

Einige Untersuchungen (Cantone et al. 2008) beinhalten das Kriterium Standardabweichung bei der Bestimmung des Balanciertheitsgrads der Erstsprachen. Bei der Standardabweichung handelt es sich um die Abweichung oder Streuung jedes einzelnen gemessenen Wertes zum Durchschnitt, in diesem Fall zum MLU. Dieses

Kriterium geht von folgender Annahme aus: Je entwickelter die Sprache beim Kind ist, desto größer ist die Abweichung in Relation zum Mittelwert. Mit anderen Worten, ein Kind, das sich in der Ein-Wort-Phase befindet, wird einen auf Wörtern basierenden MLU von Eins haben und eine Standardabweichung von Null. Die Relevanz dieses Kriteriums beschränkt sich, wie beim MLU, auf den kindlichen Spracherwerb. Nur bei Kindern kann die Standardabweichung als qualitatives Kriterium verstanden werden. Anders als in der Erwachsenensprache wird die Standardabweichung zum MLU als Fähigkeit der Kinder verstanden, längere Äußerungen, als der besagte MLU-Wert angibt, zu bilden. In der Erwachsenensprache hingegen wird die Standardabweichung, genau wie der MLU, als Performanzerscheinung interpretiert, da davon auszugehen ist, dass Erwachsene die Kompetenz besitzen, längere oder kürzere Äußerungen bilden zu können, je nach Bedarf. Ob sich dieses Kriterium für die Messung der Sprachentwicklung eignet und zu ähnlichen Ergebnissen wie die anderen Kriterien kommt, wird in Kapitel II.1 erläutert.

5 Die Lexikongröße und der Lexikonanstieg

Das Lexikon der Kinder ist in der Mehrsprachigkeitsforschung ein typisches Kriterium für die Messung der Sprachentwicklung, (vgl. Genesee et al. 1995, Müller & Kupisch 2003, Kupisch 2007, Cantone et al. 2008, u. a.). Je nachdem, ob die Untersuchung punktuell oder longitudinal ist, wird das Verhältnis des Lexikons zur Entwicklung der Sprache anders gemessen.

Für punktuelle Untersuchungen kann die sogenannte Lexikongröße angewandt werden. Sie gibt eine bestimmte Menge von Wörtern (Nomen, Verben oder beides) zu einem konkreten Zeitpunkt oder Entwicklungsmoment an und ist daher für longitudinale Untersuchungen nicht geeignet. Nichtsdestotrotz kann die Größe des Lexikons zu einem bestimmten Zeitpunkt als Querschnittuntersuchung Informationen zum Sprachentwicklungsstand im Vergleich mit anderen Individuen gut übermitteln. Bei einer longitudinalen Untersuchung müssen jedoch nicht nur die einzelnen gemessenen Werte betrachtet werden, sondern es müssen die erworbenen Lexikoneinträge berücksichtigt werden. Denn aus methodischen Gründen – die longitudinalen Untersuchungen sind nichts anders als periodisch wiederholte Querschnittstudien – kann nicht davon ausgegangen werden, dass wenn ein Kind das

Wort X während einer Aufnahme nicht äußert, es dieses Wort nicht beherrscht. Bei einer einmaligen punktuellen Untersuchung ist es unmöglich zu erfahren, ob überhaupt oder wie lange dieses Wort erworben wurde. Bei einer longitudinalen Untersuchung hingegen müssen die in der Vergangenheit geäußerten Wörter mitberücksichtigt werden, denn es wird angenommen, dass sie nicht aus dem mentalen Lexikon des Kindes verschwunden sind, auch wenn sie während der folgenden Aufnahmen nicht geäußert wurden. Der Entwicklungsverlauf wird daher durch den Lexikonanstieg eindeutiger dargestellt.

Wenn das Lexikon für die Sprachstandmessung der Kinder als Kriterium verwendet werden soll, muss vorher bestimmt werden, welche Wortarten für das kindliche Lexikon repräsentativ sind: Funktionswörter, Verben, Substantive, Adjektive etc. Viele Untersuchungen (Cordes 2001, Loconte 2002, Müller und Kupisch 2003) bestimmen die Unbalanciertheit der Sprachen im Bereich des Lexikons anhand der Entwicklung der Verben. Die Entscheidung für diese Wortart soll laut einiger Autoren (wie z. B. Müller et al. 2006: 73) sinnvoll sein, da „Verben eine der Wortklassen mit der höchsten Auftretenshäufigkeit darstellen“. Andere Arbeiten bestimmen den Balanciertheitsgrad anhand der Anzahl der Nomen. Die Entscheidung für die eine oder die andere Wortklasse wird durch den jeweiligen Sprachvergleich noch komplizierter. Die Häufigkeit einer Wortklasse in einer Sprache, wie z. B. der Funktionswörter im Deutschen, die zu Beginn der Sprachentwicklung des Kindes den größten Teil bilden, muss in der anderen Erstsprache nicht im gleichen Maße vertreten sein. Die hohe Frequenz von Funktionswörtern im Deutschen während des frühkindlichen Spracherwerbs stimmt nicht mit der Frequenz in anderen Sprachen überein, wie z. B. dem Spanischen, in dem hauptsächlich zu Beginn des Spracherwerbs Nomen realisiert werden. Darüber hinaus kann eine getrennte Untersuchung von Substantiven und Verben, wie Arias et al. (2005) zeigen, zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. In der Untersuchung von Arias et al. ergibt sich eine balancierte Entwicklung der Nomentypen und gleichzeitig eine unbalancierte Entwicklung der Verbtypen bei demselben bilingual deutsch-französisch untersuchten Kind Annika. Um diese Problematik zu vermeiden, werden in der hier vorgestellten Untersuchung die zwei Wortklassen (Nomen und Verben) gemeinsam als Bestandteile des Lexikons angesehen und repräsentativ für das gesamte Lexikon untersucht.

Eine weitere Frage, die im Bereich des Lexikons auftritt, ist die Entscheidung darüber, wie häufig Wörter und Worttypen in der Kindersprache vorkommen. Das wiederholte Auftreten der Wörter entspricht den sogenannten ‚Token‘, während das unterschiedliche Auftreten der einzelnen Wörter die sogenannten ‚Typen‘ benennt. Die Verbformen wie *kaufe, kaufst, kauft, kaufen* entsprechen vier Token, aber nur einem Typ, nämlich dem des Verbs *kaufen*. Da in dieser Arbeit die Qualität der Sprache und nicht das Vorkommen einiger Wörter gemessen werden soll, werden hier die Typen als eine geeignetere Messungsart als die Token betrachtet. Das Kriterium Lexikonanstieg erscheint für die longitudinale Untersuchung und für die Darstellung der Sprachentwicklung repräsentativ und wird daher in der folgenden Untersuchung berücksichtigt.

6 Absolute Äußerungsanzahl

Dieses Kriterium, von Paradis (2000), Loconte (2002), Müller und Kupisch (2003), Müller und Pillunat (2008) u. a. verwendet, soll als quantitatives Kriterium die reine Anzahl der Äußerungen in der Sprache des Interaktionspartners messen, z. B. die italienischen Äußerungen bei der Interaktion mit dem italienischen Gesprächspartner während einer Aufnahme. Es wird bei diesem Kriterium von der Annahme ausgegangen, dass Kinder die Sprache, die sie gut beherrschen und die weit entwickelt erscheint, auch oft verwenden.

Dieses Kriterium ist jedoch aus verschiedenen Gründen problematisch:

1. Die absolute Äußerungsanzahl stellt ausschließlich die gesamte Menge aller Äußerungen pro Aufnahme dar und die Dauer der Aufnahmen muss, um vergleichbare Verhältnisse zu erzeugen, identisch sein. Eine längere Aufnahmedauer kann in vielen Fällen auch eine höhere Anzahl von Äußerungen ergeben. Eine Alternative zu dieser Methode wäre, die Anzahl der Äußerungen pro Minute zu zählen (vgl. Hauser-Grüdl und Arencibia Guerra 2007). Dabei wird die Gesamtzahl der Äußerungen durch die Länge der Aufnahme, gemessen in Minuten, geteilt. Das Ergebnis ist die durchschnittliche Äußerungsanzahl pro Minute. Diese Lösung zur Problematik der Äußerungslänge ist auch, wie im nächsten Punkt zu sehen sein wird, umstritten, da nicht immer Aussagen über die Komplexität oder den Redefluss aufgrund der Äußerungsanzahl gemacht werden können. Kupisch (2007) beispielsweise löst diese

Problematik auf eine andere Art: Sie berechnet die Äußerungen pro 30 Minuten, so dass die Aufnahmedauer gleich und somit bei allen Kindern vergleichbar ist, ohne jede Berücksichtigung der Eloquenz der Sprecher.

2. Ein weiterer Kritikpunkt an diesem Kriterium ist, wie eben angedeutet, die Relevanz der Anzahl der Äußerungen oder Gesprächsbeiträge. Das Ziel dieses Kriteriums ist nur die quantitative Messung der gesamten Äußerungen in den beiden Sprachen. Es wird hierbei aber weder die Länge noch die Komplexität der Äußerungen berücksichtigt. Ein Kind kann beispielsweise eine sehr hohe Äußerungsanzahl haben, indem es während der ganzen Aufnahme *non so* oder *will nicht* wiederholt. Diese Drei bzw. Zwei-Wort-Äußerungen könnten in der Summe über die Dauer der Aufnahme gesehen sogar zahlreicher sein als bei einem Kind mit durchgehenden längeren und komplexeren Äußerungen. Das erklärt, dass einige Kinder mit einer sehr entwickelten Sprache, wie beim hier repräsentierten Kind Céline im Deutschen, weniger Äußerungen im Laufe der Zeit aufweisen (siehe Grafik V.57 im Kapitel II.5). Die sinkende Anzahl der Äußerungen bedeutet jedoch keine Rückentwicklung oder gar eine Verweigerung der Sprache, sondern sie spiegelt dann die geringere Anzahl der Äußerungen wider, die durch eine größere Äußerungslänge bzw. Äußerungskomplexität verursacht werden kann. Dieses Phänomen kommt nur bei einem der hier zehn analysierten Kinder, nämlich bei Céline, vor. Es ist aber ausreichend, um die Problematik dieser Berechnungsmethode zu erläutern und diese Methodik in Frage zu stellen.

Insgesamt zeigt sich dieses Kriterium in dieser angewandte Form als nicht geeignet für den Balanciertheitsgrad der Erstsprachen, da es weder den Redefluss (im Englischen *fluency* genannt) noch die Sprachqualität (*proficiency*) widerspiegelt. Eine Alternative zur Anwendungsmethodik dieses Kriterium wird in Kapitel II.5 präsentiert und bei den Daten der untersuchten Kinder verwendet. Diese alternative Anwendung des Kriteriums soll anstatt Äußerungen pro Aufnahme die Wörter pro Minute während der Aufnahmen messen. Mit diesem Kriterium könnte dann der Redefluss des Kindes gemessen werden. Ob der Redefluss einzeln als Performanzerscheinung, die von sprachlichen externen Faktoren wie Tageslaune oder Gesprächigkeit des Kindes abhängt, oder als ein Indikator für den Stand der Sprachentwicklung verstanden werden soll, wird in den entsprechenden Kapitel (II.5) vertieft diskutiert.

Wenn das Verhältnis der Wörter pro Minute mit der Qualität der Sprache (z. B. dargestellt durch den MLU) bei allen Kindern korrelieren würde, kann angenommen werden, dass die bilingualen Kinder in der weiter entwickelten Sprache mehr kommunizieren. Ein unbalancierter Redefluss könnte ein Indikator für eine höhere Sprachentwicklung sein. Insgesamt stellt dieses Kriterium in der Form, in der es bei anderen Arbeiten angewendet wurde, (Loconte 2002, Paradis 2000, Müller und Kupisch 2003), in der vorliegenden Arbeit kein Kriterium für die Sprachstandmessung. Ob die hier vorgeschlagene Methodik der Messung, Wörter pro Minute, für die Darstellung der Sprachentwicklung des Kindes relevant ist, wird im Kapitel II.5 an den hier untersuchten Kindern präsentiert.

7 Anteil gemischtsprachlicher Äußerungen und Mischrichtung

Die Anzahl und Qualität der Sprachmischungen wurde bisher oft in der Literatur zur Mehrsprachigkeit (Berman 1979, Petersen 1988, Lanza 1992, Döpke 1992, u. a.) als Bestimmungskriterium für den Balanciertheitsgrad vorgeschlagen. Die Rolle der Eignung der sprachlich gemischten Äußerungen²⁴ als Kriterium für den Balanciertheitsgrad ist jedoch sehr umstritten. Cantone (2007) spricht sich gegen diese Annahme aus, indem sie eine Bidirektionalität der Sprachmischungen im Verhältnis zur Sprachüberlegenheit feststellt, d. h. die Richtung der Sprachmischung kann sowohl von der weiter entwickelten als auch von der weniger entwickelten Sprache gehen. Bei allen anderen Autoren ist die Erscheinung eines oder mehrerer Wörter in einer Äußerung, die nicht in der Matrixsprache ausgedrückt werden, ein Zeichen für die Unbalanciertheit in der Sprachentwicklung und für die Weiterentwicklung der Sprache X. Eine sprachlich gemischte Äußerung wie z. B. *dauert mucho* (es dauert lange), geäußert vom Kind Arturo, während einer spanischen Aufnahme (3;7,21) würde demzufolge auf eine höhere Entwicklung des Deutschen im Vergleich zum Spanischen hindeuten.

Außerdem wurden Nicht-Zielsprachige Äußerungen, d. h. die nicht die Interaktionspartnersprache ist²⁵, bei diesen vergangenen Untersuchungen nicht berücksichtigt. Aufgrund der Komplexität dieses Phänomens soll auch in dieser Arbeit der Bezug zum Balanciertheitsgrad genauer untersucht werden. Der Umfang

²⁴ In dieser Arbeit werden sie als intrasententiale Mischungen bezeichnet.

²⁵ Hier werden sie als intersententialen Mischungen bezeichnet.

dieses Aspektes verlangt in der vorliegenden Arbeit eine getrennte Untersuchung des Themas „Balanciertheitsgrad und Sprachmischungen“ (siehe Kapitel V).

8 Präferierte Sprache mit anderen bilingualen Personen

Wie der Name dieses Kriteriums schon sagt, handelt sich hierbei um eine Präferenz einer bestimmten Sprache bei der Sprachwahl. Dieses von Schlyter (1994) vorgeschlagene Kriterium basiert auf der Sprachwahl in der Interaktion mit anderen bilingualen Kindern bzw. Individuen. Da die Wahl von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird, kann sie in der vorliegenden Untersuchung nicht mit einbezogen werden. Anders als bei der Sprachwahl bei monolingualen Personen haben die bilingualen unter sich eine freie Sprachwahl zwischen drei Diskursformen (Sprache A, Sprache B oder gemischtsprachlicher Diskurs). Die Sprachwahl der Nicht-Zielsprache im Gespräch mit monolingualen Personen könnte als Sprachpräferenz oder -unbalanciertheit interpretiert werden; bei bilingualen Personen sind jedoch die zwei Erstsprachen sowie eine gemischte Variante der beiden Sprachen im Diskurs möglich, ohne dass diese letzte Alternative einen Hinweis auf Unbalanciertheit der Sprachen gibt. Die Faktoren, die die Sprachwahl bei bilingualen Kindern beeinflussen, können sehr vielfältig sein und nicht immer zeigen den Stand der Sprachentwicklung an: Aufenthalt in dem Land der anderen Erstsprache, Anwesenheit von monolingualen erwachsenen Personen, wie z. B. den Großeltern, die keine Kenntnisse der anderen Erstsprache des Kindes haben, Umgebungssprache (Martinez-Lage 2005), etc. Dieselbe Autorin plädiert zwei Jahre später (Martinez-Lage 2007) für weitere Faktoren, die berücksichtigt werden müssen (darunter: Kontext oder Funktion der Interaktion). Da bei der vorliegenden Untersuchung die bilingualen Kinder mit monolingualen Personen interagiert haben, wird dieses Kriterium als ungeeignet bezeichnet und dementsprechend hier nicht untersucht.

9 Erwerb funktionaler Kategorien

Dieses Kriterium wurde von verschiedenen Mehrsprachigkeitsforschern wie Bernadini und Schlyter (2004) u. a. vorgeschlagen, um die Sprachdominanz im Bereich der Morphologie und Syntax zu bestimmen. Es wurde hierzu der Erwerb verschiedener funktionaler Kategorien wie der Determinantenphrase (DP), der

Flexionsphrase (IP) und der Komplementiererphrase (CP) analysiert. Dieses Verhältnis zwischen morphosyntaktischen Kriterien und Sprachüberlegenheit muss jedoch ebenfalls kritisch hinterfragt werden. Der Erwerb einiger funktionaler Kategorien hängt nicht ausschließlich von der allgemeinen Sprachentwicklung des Kindes ab, sondern ist sprachenabhängig. Viel mehr als vom Sprachentwicklungsstand lassen sich die funktionalen Kategorien von dem jeweiligen Sprachsystem beeinflussen, wenn sie sich in ihrer Komplexität voneinander unterscheiden. Die Flexionsmorphologie im Italienischen, Spanischen oder Französischen und im Deutschen beispielsweise variiert stark voneinander. Das monolingual italienische Kind erwirbt beispielsweise die Verbalflexion in seiner Muttersprache viel früher als ein monolingual deutsches Kind. Diese Verzögerung im Deutschen aufgrund der Frequenz der Root Infinitives (Wurzelinfinite wie z.B. ich haben) in dieser Sprache ist auch bei bilingualen deutsch-italienischen Kindern zu beobachten, aber nicht bei monolingual italienischen Kindern. Der Bereich der Determinanten wird ebenfalls nicht in allen Sprachen zum gleichen Zeitpunkt erworben und ist von der Morphologie der Sprache stark abhängig. Beim Vergleich des Spanischen und des Deutschen beispielsweise scheinen sowohl spanisch monolinguale als auch bilinguale Kinder mit dieser Sprachkombination die spanischen Determinanten etwas früher zu realisieren als monolingual aufwachsende deutsche Kinder (vgl. Arias et al. 2007).

Ein Vergleich der morphosyntaktischen Entwicklung bis zu einem bestimmten Entwicklungsstadium kann nur mit monolingualen Kindern durchgeführt werden (Müller et al. 2006: 80). Darüber hinaus darf der untersuchte Bereich keinen Spracheneinfluss nachweisen: „Wird das im Hinblick auf Spracheneinfluss untersuchte grammatische Phänomen gleichzeitig zum Dominanzkriterium, so ist die Vorgehensweise zirkulär.“. Ob sich dieses Kriterium anders oder ähnlich als die anderen verhält, wird hier für verschiedene grammatische Bereiche an zwei Kindern hinsichtlich ihrer Entwicklung des Italienischen getestet (siehe Kapitel IV). Genau wie die gemischtsprachlichen Äußerungen wird aufgrund des Umfangs dieser Untersuchung ein getrenntes Kapitel benötigt, in dem dieses Kriterium als geeignet oder nicht geeignet im Vergleich zu den anderen angewandten Kriterien bestimmt werden soll.

10 Traumsprachen, Häsitationen und Zählsprache

Die Traumsprache, ein von Burling (1959) eingeführtes Kriterium zur Messung der Sprachentwicklung, wird, genau wie die bei der Interaktion mit anderen bilingualen Kindern präferierte Sprache, von ziemlich vielen außerlinguistischen Faktoren beeinflusst, sodass es für die Feststellung einer überlegenen Sprache schwer einsetzbar ist. Es sind hauptsächlich drei Kritikpunkte, die auf dieses Kriterium zutreffen: Erstens basiert die Einschätzung der Sprachwahl in Träumen auf eigenen Berichten der Betroffenen und ist somit empirisch nicht nachweisbar. Die Person, die geträumt hat, ist auch diejenige, die eine Aussage dazu macht, welche Sprache im Traum vorkam. Dies ist eine unwissenschaftliche Vorgehensweise, denn es werden die Erinnerungen an einen Traum berichtet, ohne dass eine andere Person diese Aussagen überprüfen kann. Es bliebe dann nur die subjektive Beurteilung der Erinnerung an das Geträumte.

Der zweite Kritikpunkt an der Anwendung dieses Kriteriums beruht auf die vielen außerlinguistischen Faktoren, die die Traumsprache beeinflussen können: Personen, die in den Traum involviert sind, die Situation, das Land, in dem sich der Traum abspielt etc.

Drittens lässt sich dieses Kriterium nicht messen. Für den Fall, dass mehrere Sprachen in einem Traum vorkommen, lassen sich die verschiedenen Sprachen messtechnisch nicht abbilden und es scheint für eine empirische Arbeit, wie die hier vorgestellte, nicht anwendbar.

Ein weiteres vorgeschlagenes Kriterium für die Messung des Sprachentwicklungsstands sind die Häsitationen. Die Häsitationen wurden von de Houwer (1990) als Bestimmungskriterium für Sprachdominanz vorgeschlagen. Die Autorin geht von der Annahme aus, dass Kinder, die in einer Sprache nicht flüssig sprechen, also Sprechpausen mit *äh*, *eh*, *ehm*, *ähm* etc. überbrücken, diese Sprache nicht gut beherrschen und demzufolge in dieser Erstsprache weniger entwickelt sind. Diese Annahme wurde von verschiedenen Autoren kritisiert (Genesee et al. 1995, Müller et al. 2006). Für Genesee et al. (1995) ist die Existenz von Häsitationen nicht messbar und entsprechend als Kriterium ungeeignet. Müller et al. (2006) machen auf die Problematik der Messung dieser Sprechpausen, die vom Transkribierenden festgestellt und gekennzeichnet werden müsste, und auf den Mangel an der Kodierung

dieses Merkmales in den meisten Korpora aufmerksam. Darüber hinaus scheint es auch nur bei bestimmten Personen ein individuelles Charakteristikum der Sprechweise zu sein, da nicht alle Individuen Sprechpausen aufweisen. Faktoren wie Müdigkeit, Mangel an Konzentration oder Anstrengung beim Diskurs können bei den Häsitationen eine Rolle spielen. Darüber hinaus muss für jedes einzelne bilinguale Individuum festgelegt werden, ob nur eine oder beide Erstsprachen von der Häsitationen betroffen sind. Abgesehen davon muss die „Redeart“ des Kindes berücksichtigt werden, da die Art des Diskurses, ob fließend oder stockend, sehr von der Person abhängig ist (Näheres zur individuellen Variation des Redeflusses wird im Kapitel II.5 präsentiert). Sollte ein Kind nur Häsitationen in einer der Sprachen aufweisen, so könnten sie auch den Redefluss in dieser Erstsprache beeinträchtigen, während die andere Erstsprache als die „flüssigere“ zu betrachten wäre.

Ein weiteres vorgeschlagenes Kriterium für die Bestimmung der weiter entwickelten Sprache des bilingualen Individuums ist (nach Tamamaki 1993) die Zähl- oder Rechensprache. Die Wahl der einen oder der anderen Muttersprache bei Rechenoperationen oder beim Zählen führt beim Autor zu dem Schluss, dass die gewählte Sprache bei diesen mathematischen Operationen auch die weiter entwickelte Sprache des bilingualen Individuums ist. Dieses Kriterium wird aufgrund des geringen Alters der hier untersuchten Kinder als ungeeignet angesehen und deshalb von dieser Untersuchung ausgeschlossen. Außerdem sollte bei anderen Untersuchungen, bei denen dieses Kriteriums angewandt wird, die Bildungssprache mit einbezogen werden. Kinder, die in der Sprache A geschult werden, würden eher diese Sprache als die andere Erstsprache verwenden, um diese Tätigkeit auszuüben.

Wie schon aus dieser Vorstellung der Kriterien sichtbar wurde, eignen sich nicht alle Kriterien, um eine empirische Messung des Sprachentwicklungsstands durchzuführen. Zusammenfassend kann aus den in der Mehrsprachigkeitsforschung vorgeschlagenen Kriterien eine Vorauswahl in geeignete und nicht geeignete Kriterien für die hier vorgestellte Untersuchung getroffen werden. Kriterien wie Häsitationen oder Traumsprachen sind quantitativ nicht direkt erfassbar und zudem spielen so zahlreiche außerlinguistische Faktoren eine Rolle, die nicht in Verbindung mit der Sprachentwicklung betrachtet werden sollen. Nichtsdestotrotz vermessen die

restlichen Kriterien, die hier nicht ausgeschlossen wurden, unterschiedliche Aspekte der Sprachproduktion. Ob diese Kriterien (hier MLU, Upper Bound, Standardabweichung, Lexikonanstieg und Wörter pro Minute) sich ergänzen, um ein komplexes Bild der Sprachüberlegenheit zu bilden, wird an zehn bilingualen Kindern getestet. Eine weitere Frage, die in diesem Kapitel geklärt werden soll, ist der Bezug der jeweiligen Kriterien zu den verschiedenen Aspekten der Sprache. Bei jedem einzelnen Kriterium muss bestimmt werden, ob es die Sprachqualität misst, oder vielmehr durch eine stärkere Aktivierung der Sprachen, den Redefluss misst. Darüber hinaus muss untersucht werden, ob die Kriterien, welche die Sprachqualität messen, mit Kriterien, die den Redefluss messen, korrelieren. Sollte sich eine Korrelation zwischen den Kriterien ergeben, die verschiedene Aspekte der Sprache messen, wäre diese scharfe Trennung zwischen Kompetenz und Performanz beim kindlichen bilingualen Erstspracherwerb nicht mehr für die Messung der Sprachentwicklung notwendig.

Für die hier vorgestellte Untersuchung werden daher folgende Kriterien weiterhin einzeln betrachtet und anhand der zehn untersuchten Kinder angewandt, um später eine Korrelation zwischen ihnen zu suchen.

II.1 Angewandte Kriterien für die Messung der Sprachentwicklung

II.1.1 Der MLU (Mean Length of Utterances)

Der MLU oder die durchschnittliche Äußerungslänge ist, wie bereits erwähnt, das am häufigsten angewandte Kriterium für die Sprachentwicklungsmessung. Hierfür wird bei jeder Äußerung ihre Länge in Wörtern gezählt und die Summe durch die Anzahl der Äußerungen geteilt.

In dieser Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass sich die Zunahme der durchschnittlichen Äußerungslänge in der morphosyntaktischen Entwicklung des Kindes widerspiegelt. Mit anderen Worten, die Realisierung von Determinanten, Subjekten, Objekten etc. trägt zum Anstieg des MLU bei und wird somit als qualitatives Kriterium verstanden. Diese Sichtweise wird beispielsweise in Müller und Kupisch (2003) und Scarborough et al. (1991) dargestellt. In der letztgenannten Arbeit wird auf den Zusammenhang zur grammatischen Entwicklung bis zu einem MLU-Wert von 4,5 Wörtern hingedeutet. Scarborough et al. weisen auf die schwächere Relation zwischen MLU und den von ihnen angewandten ‚Index of Productive Syntax‘ (IPSyn) ab einem MLU-Wert von mehr als drei Wörtern²⁶ hin. Bei sehr hohen MLU-Werten, in Wörtern gemessen, stehen diese wie die auf Morphemen basierende Messung weniger eng mit der grammatischen Entwicklung in Zusammenhang.

In der hier vorgestellten Arbeit werden Kinder im Alter von bis zu vier Jahren mit einem maximalen MLU-Wert von durchschnittlich 4,5 Wörtern untersucht (selten werden Werte über 5 Wörter erreicht). In keinem Fall wird in der hier vorgestellten Untersuchung eine durchschnittliche Äußerungslänge über sechs Wörter gemessen. In Anlehnung an Scarborough et al. beschreibt das Kriterium MLU die „linguistic proficiency“ (1991: 23).

Da bei der vorliegenden Untersuchung keiner der beiden oben genannten Fälle auftritt, wird hier die auf Wörtern basierender MLU-Messung angewandt.

Um das Problem der Vergleichbarkeit von Sprachsystemen mittels des MLU lösen zu können, müssen die Bedingungen für diesen Vergleich bei jedem Sprachenpaar neu

²⁶ „For all groups, a strong curvilinear association between measures was found across the MLU range from 1.0 to about 4.5. Correlations were weaker when MLU exceeded 3.0 than during earlier stages of language development, however, confirming previous suggestions that MLU becomes less closely associated with grammatical development as linguistic proficiency increases.“ (Scarborough et al. 1991, S. 23)

definiert werden. Dieses Problem wurde u. a. von Bernardini (2004) ausführlich behandelt. Die Autorin weist unter anderem auf die Klitika im Italienischen hin wie in *dammela*, das im Italienischen nur ein orthografisches Wort aus drei Morphemen bildet. Die entsprechende Form im Schwedischen besteht aus drei Wörtern. Im Fall des Vergleichs des Deutschen mit den romanischen Sprachen sind einige Merkmale zu berücksichtigen. Da die beiden sprachlichen Systeme nicht sehr stark voneinander abweichen, reichen einige Vereinbarungen für die Zählweise, um einen Vergleich zu ermöglichen. Folgend werden einige Maßnahmen vorgestellt, die für die drei hier untersuchten Sprachenpaare gelten:

1. Die Verschmelzungen einer Determinante mit einer Präposition werden in allen vier untersuchten Sprachen als zwei Wörter gezählt:

Beispiel II.1

- | | | |
|-------|--|---------------------|
| II.1a | il mio giardino è ancora di più pieno <u>del</u> tuo ²⁷ | (Marta It. 3;6,9) |
| II.1b | vicino <u>alla</u> tartaruga | (Marta It. 3;6,9) |
| II.1c | encore <u>des</u> gâteaux | (Amélie Frz. 3;1,2) |
| II.1d | eh ja das is der da <u>im-im</u> gefängnis | (Céline Dt. 3;3,12) |

2. Komposita im Deutschen werden nach den Bestandteilen gezählt. Die in den Komposita der romanischen Sprachen eingefügten Präpositionen wie z. B. ‚di‘, ‚de‘ und ähnliche Formen werden ignoriert, weil ansonsten ein Kompositum, wie in den folgenden Beispielen II.2 ersichtlich wird, numerisch nicht dieselbe Entsprechung in der anderen Erstsprache des Kindes hätte:

Beispiel II.2

- | | | |
|-------|----------------------|-------------------|
| II.2a | Apfelsaft = 2 Wörter | |
| | = succo di mela | (Marta Dt. 3;6,9) |

Die Bewertung eines Kompositums wird immer in der Zielsprache gemacht, auch wenn die Struktur des Kompositums nicht der Struktur in der Zielsprache entspricht:

- | | | |
|-------|-----------------------|--------------------|
| II.2b | Kofferarzt = 2 Wörter | (Lukas Dt. 2;6,18) |
| | = Arztkoffer | |

²⁷ Bei den Kindäußerungen handelt es sich um die transkribierte spontane Äußerungen der untersuchten bilingualen Kinder so wie sie sie ausgesprochen haben.

3. Wörter wie ‚ja‘ und ‚nein‘ sowie ihre Entsprechungen in den romanischen Sprachen wurden, wie in MacWhinney (2000) vorgeschlagen, nur einmal pro Sprachaufnahme gezählt. Das Auftreten und die Frequenz dieser Äußerungen würde die durchschnittliche Äußerungslänge stark beeinflussen.

4. Um den Vergleich von Null-Subjekt-Sprachen (Italienisch und Spanisch) mit dem Deutschen zu ermöglichen, wurde in diesen Sprachen, wenn das Subjekt nicht overt realisiert wurde, eine Angleichung durch die Zählung des nicht overt realisierten Subjektes durchgeführt. Die durchschnittliche Äußerungslänge wurde in folgenden Sätzen mit nachstehender Wortanzahl bewertet:

Beispiel II.3

II.3a non lo so = 4 Wörter
= ich weiß es nicht (Aurelio It. 2;4,23)

II.3b ¿qué haces? = 3 Wörter
= was machst du? (Arturo Sp. 4;0,22)

Diese Angleichung ist beim Sprachenpaar Deutsch-Französisch nicht notwendig, da keine von beiden eine Null-Subjekt-Sprache ist.

5. Sprachmischungen bzw. unvollständige Äußerungen werden, wie MacWhinney (2000) vorschlägt, von der Berechnung ausgeschlossen. Selbst wenn in einigen Arbeiten (Genesee et al. 1995, Lanza 1997/2004) auch der gemischtsprachliche Anteil gemessen wurde, wird er bei der Berechnung des MLU in dieser Untersuchung außer Acht gelassen, denn der Schwerpunkt der vorgestellten Arbeit ist der Entwicklungsvergleich der Erstsprachen und die gemischten Äußerungen sind keiner der beiden Erstsprachen zuzuordnen.

Beispiel II.4

II.4a guck *un tempelomatite* [R: temperamatite] (Lukas Dt. 2;5,20)

II.4b *i' y a un isel* [R: Esel] (Amélie Frz. 3;1,2)

II.4c io vorrei- (Marta It. 3;6,9)

6. Interjektionen, Onomatopoetika sowie nicht spontane Daten (wie Wiederholungen, Imitationen oder auswendig gelernte Ausdrücke wie z. B. Lieder) werden in dieser Auszählung nicht berücksichtigt, da sie nicht Teil der „natürlichen Sprache“ bilden.

Beispiel II.5

II.5a heut(e), diesen hammer machen

tock, tock, tock, tock, tock

(Lukas Dt. 2;6,18)

II.5b Sp. Interakt.: ¿y cómo hace la gallina?

Arturo: ke ki

Sp. Interakt.: ¿y cómo hace el perro?

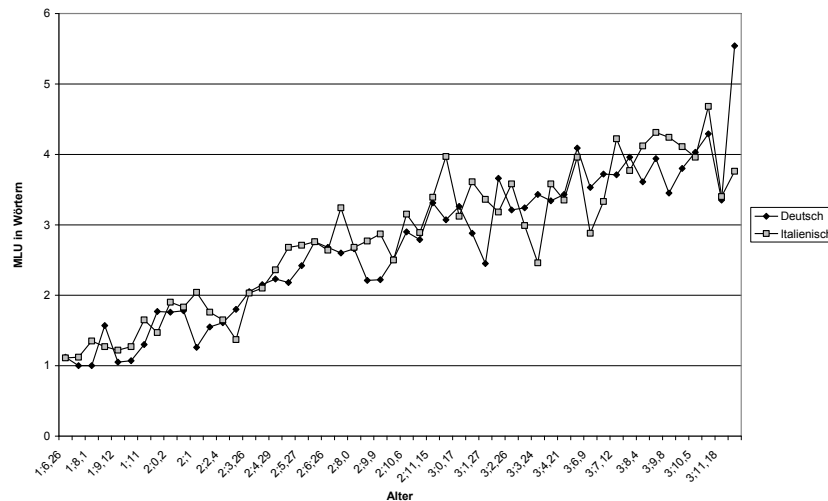
Arturo: guauguau

(Arturo Sp. 2;3,23)

7. Alle anderen Äußerungen werden wie in MacWhinney (2000) beschrieben und damit in Anlehnung an die von der CHILDES-Datenbank angewendete Methode transkribiert und ausgewertet.

Der Entwicklungsverlauf des MLU in Wörtern wird bei den hier untersuchten bilingualen Kindern aus der unten stehenden Grafik deutlich. Es lässt sich zu jedem Alter der MLU-Wert für jede der beiden Erstsprachen ablesen. Außerdem kann ermittelt werden, ob der Entwicklungsverlauf ansteigt, stagniert oder abfällt. Folglich sind Tendenzen für die einzelnen Sprachen erkennbar.

So steigen in der unten stehenden Grafik (II.1) die MLU-Werte in beiden Sprachen an. Aus der grafischen Darstellung wird deutlich, dass sich tendenziell beide Sprachen ähnlich entwickeln.



Grafik II.1 MLU (Daten des Kindes Marta)

Beim Erwerb zweier Erstsprachen muss zusätzlich zu dem Erwerb der einzelnen Erstsprachen ein weiteres Merkmal berücksichtigt werden: der Unterschied zwischen ihnen. Um das Verhältnis zu ermitteln, in dem die beiden Sprachen zueinander stehen, ist es wichtig festzustellen, wann eine der Erstsprachen beispielsweise den höheren MLU aufweist bzw. wie groß der Unterschied zwischen den MLU-Werten jeder Sprache ist. Diese Zusammenhänge verlangen eine detaillierte Betrachtung, die aus der Grafik II.1 nur schwer zu ermitteln ist, da die Kurven sich überlappen, Kurvenpunkte zusammenfallen etc. Wann der Unterschied tendenziell größer oder kleiner wird, ist ebenfalls nur schwer zu beobachten.

Um die oben angesprochenen Schwierigkeiten bei der Interpretation der Entwicklungsverläufe des MLU zu minimieren, werden hier eine neue Interpretationsgröße, die MLU-Differenz, und ein neues Diagramm eingeführt, in dem die Differenz aus den einzelnen Kurvenverläufen dargestellt wird. Diese ist eine Darstellungsform, die den Unterschied zwischen den Erstsprachen des bilingualen Kindes vereinfacht verdeutlichen soll.

Dazu werden beide Erstsprachen des bilingualen Kindes wieder gemeinsam in einem Diagramm (vgl. Grafik II.2) dargestellt. Der Entwicklungsverlauf des MLU im Deutschen wird im oberen Teil, derjenige der romanischen Sprache im unteren Teil der Grafik aufgetragen. Die negativen MLU-Werte der romanischen Sprache sind nur in der Darstellungsform ohne weitere negative Konnotationen begründet. Eine grafisch dargestellte Senkung beim Entwicklungsverlauf der Sprache deutet auf eine

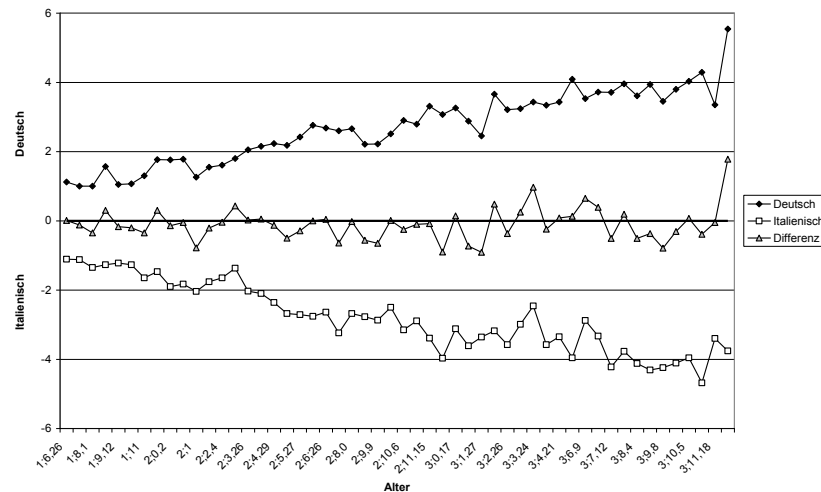
höhere Entwicklung im Erwerbsprozess hin, d. h. je weiter sich die Kurve von der Nulllinie entfernt und demzufolge visuell tiefer fällt, desto größer ist die durchschnittliche Äußerungslänge in der romanischen Sprache. Somit lässt sich jedem Kindesalter der entsprechende MLU-Punkt bzw. die MLU-Differenz zuordnen. Über die Betrachtung einer größeren Zeitspanne lassen sich Entwicklungsverläufe bzw. Tendenzen für jede Sprache einzeln ablesen.

Um den Unterschied zwischen den Erstsprachen feststellen zu können, der hier MLU-Differenz (MLUD) genannt wird, werden von den MLU-Werten des Deutschen die der romanischen Sprache subtrahiert:

$$\text{MLUD} = \text{MLU Deutsch} - \text{MLU romanische Sprache}$$

Folglich kann angenommen werden, dass bei einer balancierten Sprachentwicklung, bei der die MLU-Werte beider Sprachen ähnlich hoch sind, die Differenz an der Nulllinie verlaufen würde. Dies ist unabhängig davon, wie hoch die eigentlichen MLU-Werte in den Erstsprachen sind. Wenn die MLU-Werte in der Sprache A größer sind als in der Sprache B, ergibt sich eine Differenz zugunsten der Sprache A. Dies kann als eine Überlegenheit der Sprache A über die Sprache B interpretiert werden. Das bedeutet: Je weiter die Differenz der MLU-Werte von der Nulllinie unabhängig von der Richtung abweicht, desto überlegener bzw. weiter entwickelt ist eine Erstsprache gegenüber der anderen. Die Differenzen zu den einzelnen Zeitpunkten sind ebenfalls im Diagramm ablesbar. Durch diese neue Darstellungsform lässt sich leichter erkennen, wann beim MLU-Vergleich eine Sprache der anderen überlegen ist, wie groß die Differenz ist und ob sie Tendenzen aufweist.

Eine balancierte Sprachentwicklung könnte wie folgt repräsentiert werden. Im unten stehenden Diagramm wechselt die Überlegenheit von einer zur anderen Sprache sehr häufig (deutlich an der Differenz zu erkennen), so dass sich tendenziell ein Ausgleich beider Erstsprachen ergibt, da die Werte der Differenz zu den einzelnen Zeitpunkten relativ gering sind.



Grafik II.2 MLU-Differenz in Wörtern (Daten des Kindes Marta)²⁸

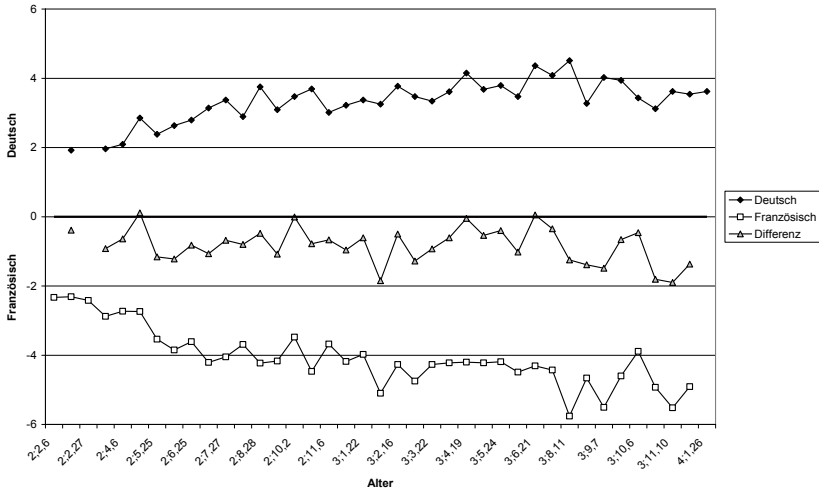
Da bei der Untersuchung von bilingualen Kindern der Spracherwerb beider Erstsprachen und deren Verhältnis zueinander generell interessant sind, soll die Erweiterung des Kriteriums MLU zur MLU-Differenz analog auch auf weitere Kriterien übertragen werden. Für eine Untersuchung der Überlegenheit einer Sprache über die andere ist jeweils deren Unterschied maßgeblich. Daher liegt in dieser Arbeit der Fokus auf der Untersuchung von Spracherwerbskriterien und der aus ihnen gemessenen Differenz. Die Art der Darstellung des Kriteriums MLU-Differenz wird entsprechend auf weitere Kriterien übertragen. Nachstehend werden die MLU-Differenz-Diagramme für die einzelnen Kinder dargestellt und erläutert.

1. Alexander

Wie in der Grafik II.3 zu erkennen ist, steigen die MLU-Werte von Alexander im Verlauf des Untersuchungszeitraums in beiden Sprachen an. Dies ist an dem Zuwachs jeder Erstsprache sichtbar. Aus der MLU-Differenz ergibt sich, trotz der regelmäßigen Annäherung an die Nulllinie, ein deutlicher Verlauf zugunsten des Französischen. Daraus kann geschlossen werden, dass die längeren und komplexeren Äußerungen des Kindes eher im Französischen zu finden sind. Ob diese Tendenz schon für eine Aussage bezüglich der Überlegenheit des Französischen im Bereich MLU ausreicht,

²⁸ Dass eine der zwei Erstsprachen, hier die romanische Sprache, negative Werte (mathematisch minus) hat, bedeutet nicht, wie bereits erwähnt, dass sich die Sprache negativ oder sogar rückentwickelt, sondern ist ein Hilfsmittel, um die Differenz zwischen beiden Erstsprachen punktuell grafisch darzustellen.

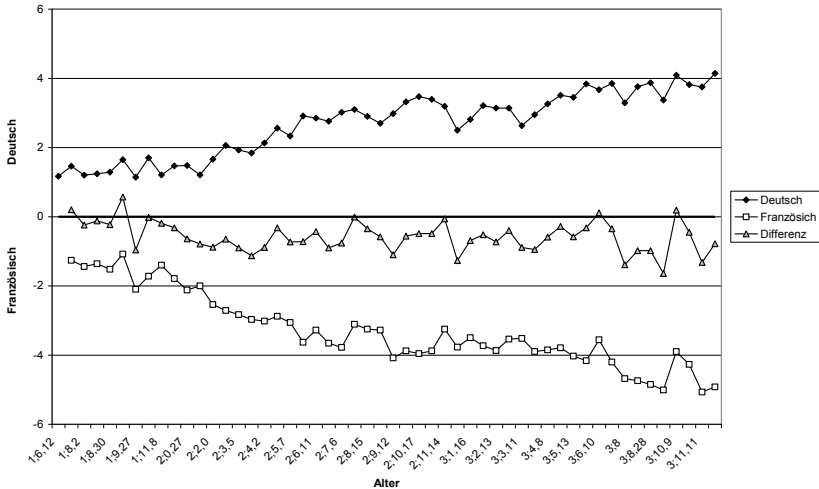
oder die Sprachentwicklung des Kindes als balanciert klassifiziert werden muss, lässt sich nur nach der Untersuchung weiterer Kinder und nach der entsprechenden Eingruppierung aller untersuchenden Kinder feststellen.



Grafik II.3 MLU-Differenz Alexander

2. Amélie

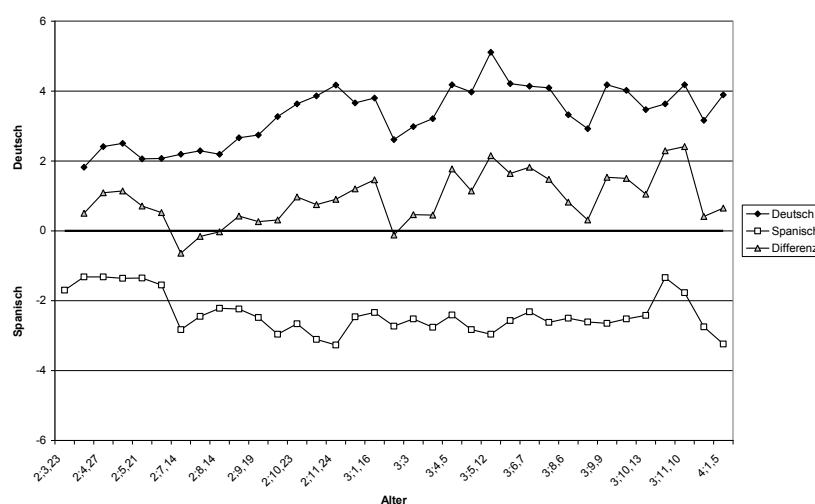
Die Entwicklung des MLU in beiden Sprachen verläuft bei Amélie ebenfalls ansteigend. Die Differenz der MLU-Werte, die durchgehend zu Gunsten des Französischen ausfällt, deutet einen geringen Vorteil dieser Sprache an. Die Differenzlinie bleibt unterhalb von zwei Wörtern und nähert sich immer wieder dem Null-Wert an. Dieser Verlauf deutet auf eine weitgehend balancierte Entwicklung des Kindes hin.



Grafik II.4 MLU-Differenz Amélie

3. Arturo

Die beiden Erstsprachen von Arturo entwickeln sich auf unterschiedliche Weise. Das Deutsche erreicht mit über vier Wörtern die höchsten Werte. Das Spanische hingegen bleibt nach dem anfänglichen Anstieg ziemlich konstant und erreicht selten MLU-Werte von mehr als drei Wörtern. Die daraus resultierende MLU-Differenz beträgt demzufolge zeitweise mehr als zwei Wörter zugunsten des Deutschen. Die Entwicklung des Kindes im Spanischen wird von der geringen Menge des Inputs stark beeinflusst. Nach Aufenthalt in Spanien, wie mit 2;7,14 Jahren und 4;0,22 Jahren, steigen die entsprechenden MLU-Werte stark an, aber insgesamt ist eine geringere Entwicklung des Spanischen im Vergleich zum Deutschen zu beobachten.



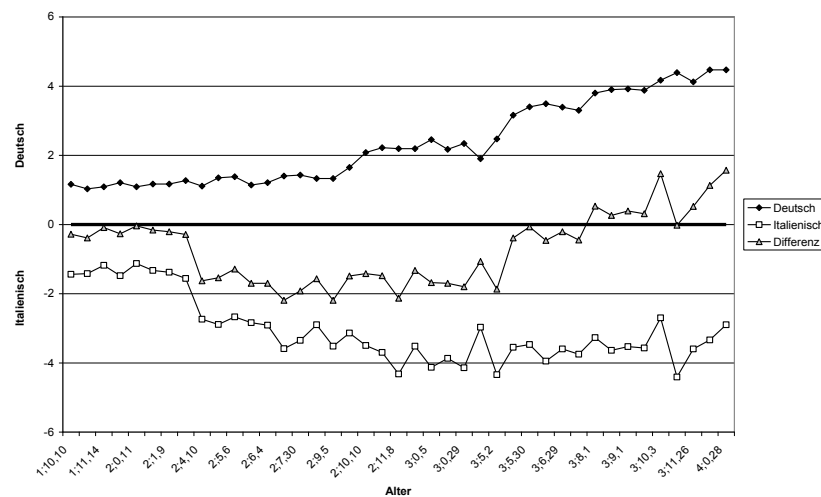
Grafik II.5 MLU-Differenz Arturo

4. Aurelio

Die MLU-Verläufe von Aurelio zeigen sich in beiden Sprachen über den ganzen Untersuchungszeitraum betrachtet unbeständig. Zu Beginn entwickeln sich beide Erstsprachen bei einem MLU bei ca. 1,5 Wörtern relativ ähnlich. Ab ca. 2;1 Jahren schreitet die Entwicklung im Italienischen schneller voran als die im Deutschen. Dieser Zusammenhang ist auch an der MLU-Differenz erkennbar. Während bis zum Alter von 2;1 Jahren die Differenz-Werte nahe Null sind, steigen sie im Anschluss bis auf über zwei Wörter zugunsten des Italienischen an. In dieser Sprache stagniert der MLU bei Werten um vier Wörter, wogegen ab 3;5 Jahren die des Deutschen von zwei auf deutlich über vier Wörter durchschnittlich ansteigen. Dadurch entsteht ein Wechsel der Überlegenheit der Sprachen im Alter von ca. 3;6 Jahren. Wie aus der

Grafik II.6 ersichtlich wird, beträgt nach diesem Zeitpunkt die MLU-Differenz bis zu 1,8 Wörter zugunsten des Deutschen. Dieser wechselhafte Verlauf bei diesem Kind verlangt eine besondere Betrachtung der Sprachentwicklung und wird im Kapitel II.1.2 vertieft erörtert.

Diese Veränderung im Sprachentwicklungsverlauf kann an außerlinguistischen Faktoren liegen, die im Leben des Kindes begründet sind. Der rasante Anstieg des Deutschen im Alter von ca. 3;5 Jahren fällt zusammen mit einem Wechsel in der Umgebung des Kindes: dem Eintritt in den monolingual deutschen Kindergarten. Der wechselhafte Verlauf der MLU-Differenz deutet noch einmal auf die Instabilität der sprachlichen Situation der bilingualen Kinder hin und zeigt eine gewisse Abhängigkeit zwischen sprachlicher und soziokultureller Situation (vgl. Lanza 1992, Arencibia Guerra 2007). Durch diesen starken Umgebungswechsel gewinnt das Kind sehr stark an deutschem Input. Ob diese sprachliche Veränderung nur zu einer stärkeren Aktivierung des Deutschen im Bereich Sprachproduktion führt oder sogar eine beschleunigte Sprachentwicklung, die vorher nicht vorhanden war, einsetzt, kann erst nach der Betrachtung der Entwicklung des Sprachverstehens des Kindes bewertet werden. Die Untersuchung dieses passiven Teils der Sprache (Sprachverstehen) wird im Kapitel III präsentiert.

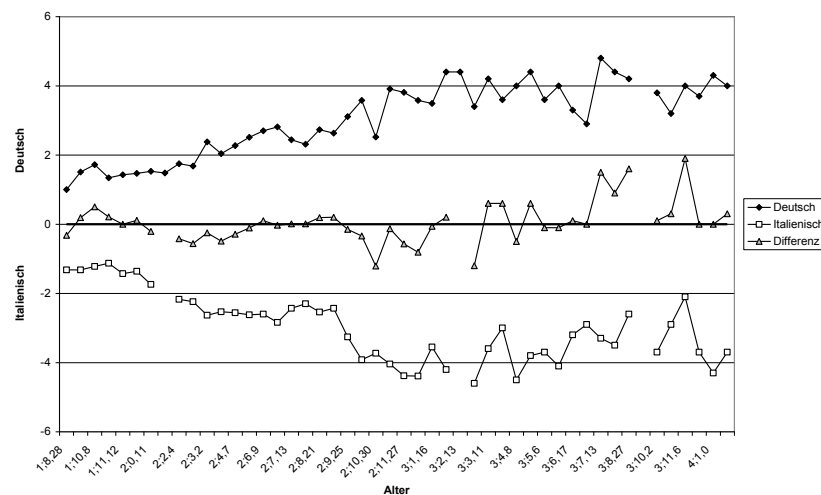


Grafik II.6 MLU-Differenz Aurelio

5. Carlotta

Bei Carlotta entwickeln sich beide Sprachen gleichmäßig und erreichen gegen Ende der Untersuchung MLU-Werte von über vier Wörtern. Die Werte der MLU-Differenz

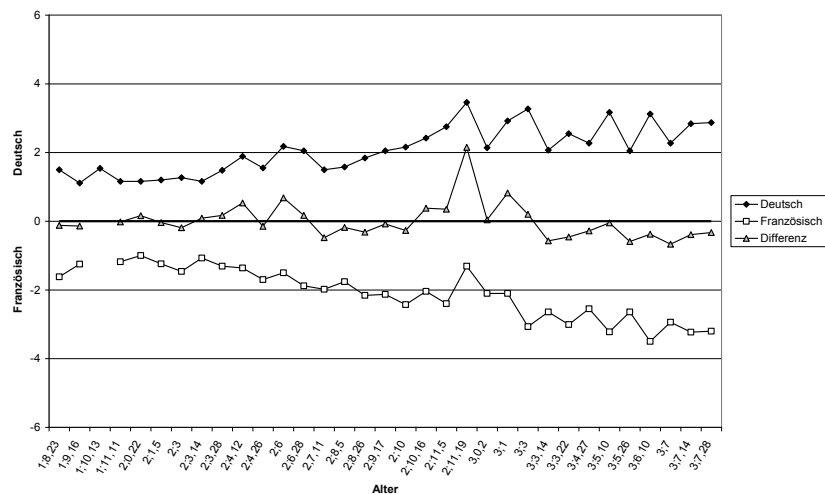
pendeln um die Nulllinie und sind über den ganzen Untersuchungszeitraum auf beide Sprachen verteilt, so dass sich ein balanciertes Sprachverhältnis ergibt. Zu Beginn sind die Differenzwerte sehr gering und werden gegen Ende der Untersuchung größer, ohne einen Wert von zwei Wörtern zu erreichen. Nur in fünf Erwerbsmomenten erreicht der Unterschied zwischen beiden Sprachen Werte von über einem Wort. Diese Erwerbsmomente verteilen sich auf beide Sprachen (zwei zugunsten des Italienischen und drei zugunsten des Deutschen).



Grafik II.7 MLU-Differenz Carlotta

6. Caroline

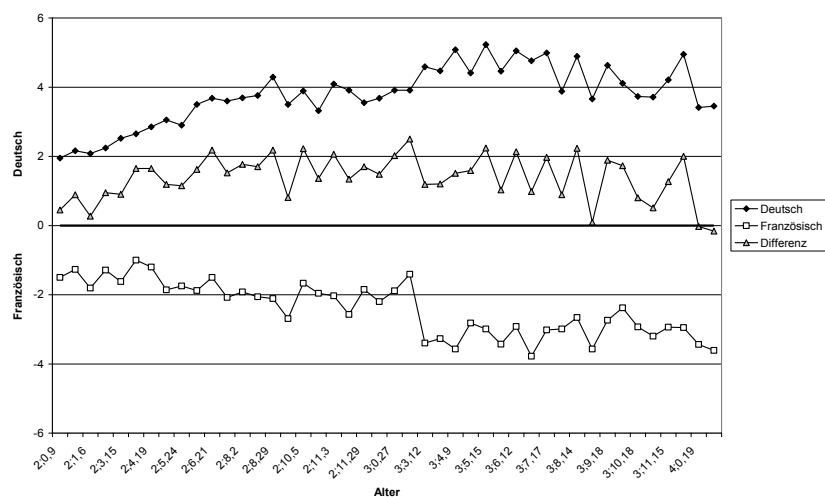
Die Sprachentwicklung von Caroline verläuft in beiden Sprachen gleichmäßig und erreicht MLU-Werte von maximal über drei Wörtern, welche im Vergleich mit den anderen hier untersuchten Kindern relativ niedrig sind. Die MLU-Differenz pendelt im ganzen Untersuchungszeitraum sehr nah an der Nulllinie. Bis auf eine Ausnahme mit 2;11 Jahren beträgt die MLU-Differenz weniger als ein Wort. Dieser Verlauf deutet auf eine balancierte, aber gleichzeitig geringe Sprachentwicklung hin.



Grafik II.8 MLU-Differenz Caroline

7. Céline

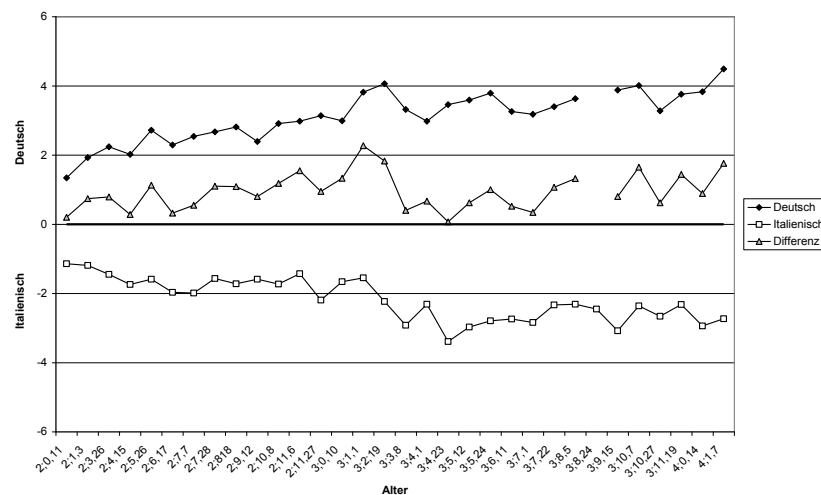
Die MLU-Werte beider Erstsprachen des Kindes Céline steigen über den gesamten Untersuchungszeitraum an, wobei die maximalen Werte im Deutschen über fünf Wörter und im Französischen knapp vier Wörter erreichen. Die MLUD beträgt bei der Hälfte der Werte über 1,5 Wörter zugunsten des Deutschen. Darüber hinaus beträgt die Differenz häufig zwei Wörter und nur selten sind beide Sprachen ausgeglichen. Damit ergibt sich ein deutlicher Verlauf der MLU-Differenz zum Vorteil des Deutschen. Anders als bei Alexander und Amélie wird eine große Distanz mit einem Maximumwert von 2,5 Wörtern gemessen. Bei diesem Kind ist das Deutsche die Sprache, in der das Kind deutlich die durchschnittlich längste Äußerung bildet. Das Französische entwickelt sich dem gegenüber mit Ausnahme der 2 letzten Aufnahmen der Untersuchung im Alter von vier Jahren deutlich verzögert.



Grafik II.9 MLU-Differenz Céline

8. Jan

Bei einem tendenziellen Anstieg der MLU-Werte über den gesamten Untersuchungszeitraum erreicht Jan im Italienischen über drei und im Deutschen sogar über vier Wörter. Die Distanz der beiden Sprachen deutet eine mögliche Überlegenheit an, da die MLU-Differenz ausnahmslos zugunsten des Deutschen ausfällt. Die Distanz zur Nulllinie ist nicht so markant wie bei Céline; mit fast 14 von 32 Aufnahmen weist aber immerhin die Hälfte aller Werte mehr als ein Wort Differenz zugunsten des Deutschen auf.



Grafik II.10 MLU-Differenz Jan

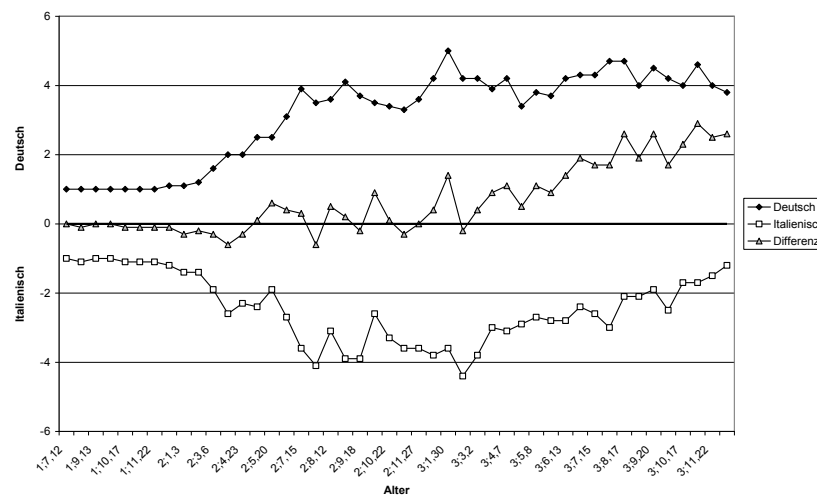
9. Lukas

Die Sprachentwicklung des Kindes im Bereich des MLU verläuft bei Lukas in den beiden Sprachen unterschiedlich. Bis zum Alter von 3;2 Jahren zeigen die MLU-Werte beider Sprachen einen ansteigenden Verlauf. Danach stagniert das Deutsche mit einer durchschnittlichen Äußerungslänge auf einem Niveau von vier Wörtern. Im Italienischen verringern sich ab diesem Zeitpunkt die MLU-Werte von vier bis auf ein Wort. Diese bedeutende Rückentwicklung der durchschnittlichen Äußerungslänge im Italienischen kann auch auf eine Veränderung im Leben des Kindes zurückzuführen sein. Wie bei der Vorstellung der Biographie von Lukas erwähnt wurde, tritt er mit

ca. 3;1 Jahren in den deutschen Kindergarten ein. Dies könnte ebenfalls, wie beim Kind Aurelio, ein Grund für die Verringerung des Outputs im Italienischen sein.

Die MLUD bleibt bis zum Alter von 2;3 Jahren sehr balanciert nahezu bei Null, um dann mit Werten bis zu einem Wort um die Nulllinie zu pendeln. Ab 3;2 Jahren beginnt ein Ungleichgewicht, das durch die Verringerung des italienischen MLU verursacht wird. Dabei steigen die Werte der MLU-Differenz gegen Untersuchungsende bis auf drei Wörter an.

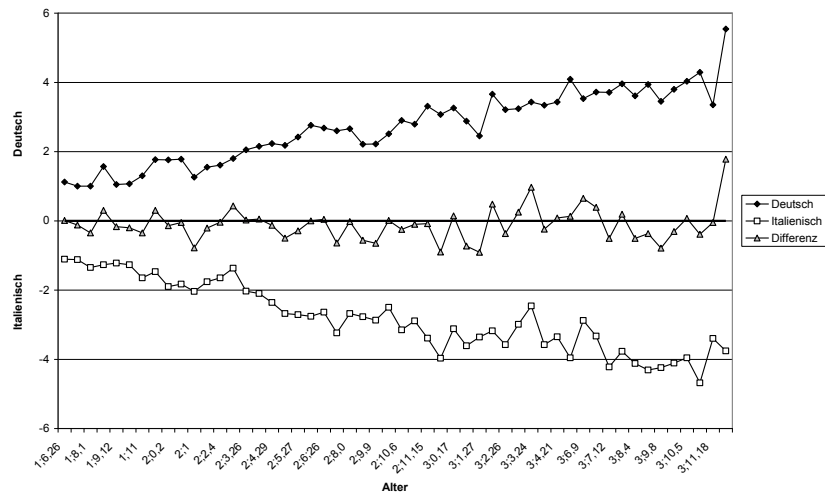
Dieser wechselnde Verlauf der MLUD von Lukas wird im Kapitel II.1.2 zusammen mit dem Kind Aurelio näher betrachtet.



Grafik II.11 MLU-Differenz Lukas

10. Marta

Bei Marta entwickeln sich beide Sprachen im gesamten Untersuchungszeitraum gleichmäßig ansteigend, so dass gegen Ende MLU-Werte von über vier Wörtern im Deutschen und im Italienischen erreicht werden. Die MLUD ist sehr gering und erreicht nur bei der letzten Sprachaufnahme einen Wert von über einem Wort, ansonsten bleibt sie durch den konstant ähnlichen Entwicklungsverlauf in beiden Sprachen um den Null-Bereich.



Grafik II.12 MLU-Differenz Marta

Aus den vorangestellten Grafiken lassen sich Tendenzen für die unterschiedliche Entwicklung der beiden Erstsprachen der bilingualen Kinder ablesen. Ob dieser Sprachverlauf der einzelnen Kinder als balanciert oder unbalanciert zu klassifizieren ist, kann erst nach der Betrachtung des besonderen Sprachverlaufs von Aurelio und Lukas geklärt werden. Bei den zwei Kindern Aurelio und Lukas sind sehr unstete Verläufe der MLU-Differenz erkennbar und müssen in der vorgestellten Untersuchung besonders berücksichtigt werden.

Dies soll im Anschluss näher betrachtet werden, da sonst Ergebnisse, welche die gesamte longitudinale Untersuchung betreffen, nicht abgebildet werden können. Hierzu müssen die Zeitabschnitte separat betrachtet werden.

II.1.2 Durchschnittliche MLU-Differenz

Durch die Anwendung der MLU-Differenz lässt sich die Überlegenheit einer Erstsprache bei bilingualen Kindern zu einem bestimmten Zeitpunkt messen. Dadurch wird nicht nur erkennbar, welche der Sprachen zu diesem Zeitpunkt überlegen ist,

sondern es wird auch ein quantitativer Wert ermittelt, mit der Sprachdifferenz abgebildet wird. Die Werte der MLU-Differenzen zu den einzelnen Aufnahmezeitpunkten können jedoch voneinander abweichen. Somit stellt sich die Frage nach einem Durchschnittswert für den gesamten Untersuchungszeitraum, der nicht nur die einzelnen Erwerbsmomente berücksichtigt. Dazu wird die ‚Durchschnittliche MLU-Differenz‘ (DMLUD abgekürzt) eingeführt. Mit anderen Worten, es lässt sich feststellen, welches Kind über einen bestimmten Zeitraum gesehen eine größere Unbalanciertheit aufweist und welches aus longitudinaler Sicht als balanciert zu betrachten ist.

Die Durchschnittliche MLU-Differenz wird demzufolge wie folgt berechnet:

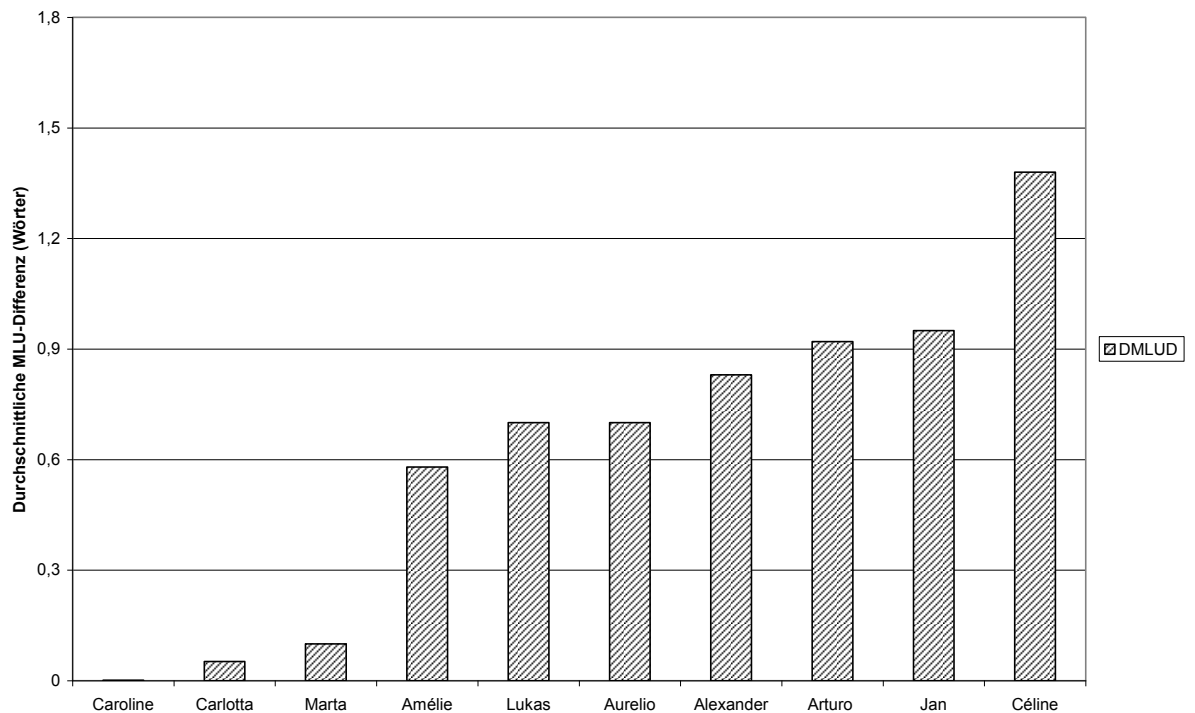
$$\mathbf{DMLUD} = \frac{\sum_{1}^{\mathbf{n}} \mathbf{MLUD}}{\mathbf{n}}$$

Summe der MLU-Differenzen (Sprache A - Sprache B) dividiert durch die Anzahl der Aufnahmen

Diese Berechnung ergibt einen Wert, der repräsentativ für die gesamte Zeitspanne ist. Genau wie bei der MLU-Differenz kann sich ein positiver oder negativer Wert ergeben, der lediglich eine Aussage darüber macht, welche Sprache überlegen ist. Dafür gilt die gleiche Vereinbarung wie bei der MLU-Differenz. Sinn der Berechnung ist jedoch die Feststellung des Balanciertheitsgrads der Kinder über einen Zeitraum. Dafür ist nur der Betrag (also der reine Zahlenwert) ausschlaggebend. Die DMLUD wird genau wie die MLU-Differenz in Wörtern gemessen.

Die durchschnittliche Differenz des MLU wird für die einzelnen Kinder in der folgenden Grafik dargestellt, ohne zu berücksichtigen, in welcher Sprache die Kinder überlegen sind. Dies entspricht dem Betrag der DMLUD. Die Kinder sind entsprechend ihrer Balanciertheit aufgeführt. Dabei wird für alle immer der gesamte Untersuchungszeitraum betrachtet.

Wie in Grafik II.15 zu erkennen ist, reicht die durchschnittliche MLU-Differenz bei den hier untersuchten Kindern von annähernd Null bis zu einem Maximum von 1,4 Wörtern.



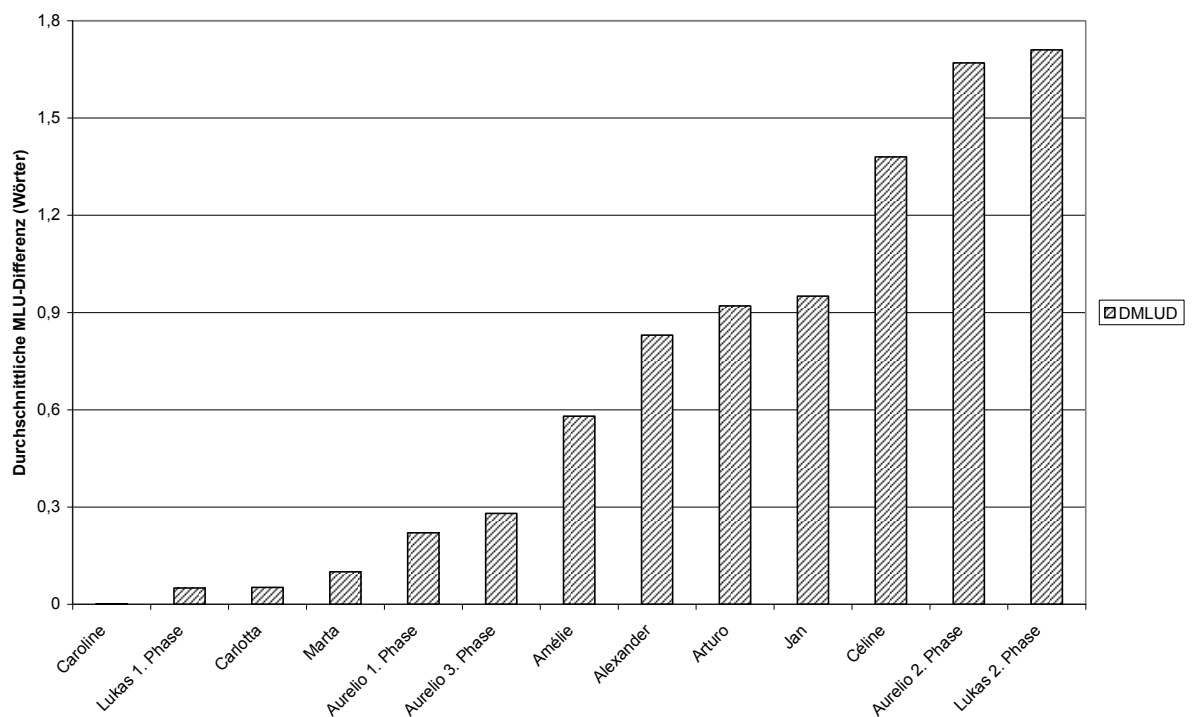
Grafik II.13 Durchschnittliche MLU-Differenz

Werden die Kinder analog zur vorstehenden Grafik nach ihrem Balanciertheitsgrad von balanciert nach unbalanciert aufgelistet, ergibt sich folgende Reihenfolge:

Caroline > Carlotta > Marta > Amélie > Lukas > Aurelio > Alexander > Arturo > Jan > Céline

Diese Reihenfolge ist unabhängig von konkreten Zahlenwerten, folglich wird der Unterschied der Balanciertheit zwischen den einzelnen Kindern nicht berücksichtigt. Sie zeigt lediglich eine Rangfolge auf. Wird später bei anderen Kriterien (wie z. B. dem Lexikonanstieg) eine andere Berechnungsmethode angewendet, die ebenfalls eine Aussage über den Balanciertheitsgrad treffen soll, lässt sich auch für diese Kriterien eine Rangfolge aufstellen. Bei einem direkten Zusammenhang sollte sich dieselbe Reihenfolge der Kinder ergeben.

In Grafik II.15 wurde für alle Kinder der gesamte Untersuchungszeitraum betrachtet. Da zwei Kinder, Aurelio und Lukas, keine durchgängige Entwicklung ihrer beiden Erstsprachen aufweisen, wie diese im folgenden Kapitel näher betrachtet wird. Die Unterteilung in Erwerbsphasen muss auch für die DMLUD berücksichtigt werden, denn nur die Anwendung von durchgängigen Entwicklungsphasen kann vergleichbare Ergebnisse zwischen allen untersuchten Individuen erzielen. Daher muss die Betrachtungsweise dahin gehend verändert werden, dass für Aurelio und Lukas statt des gesamten Untersuchungszeitraums die einzelnen Entwicklungsphasen aufgeführt werden (vgl. Grafik II.16).



Grafik II.14 Durchschnittliche MLU-Differenz nach Phasen

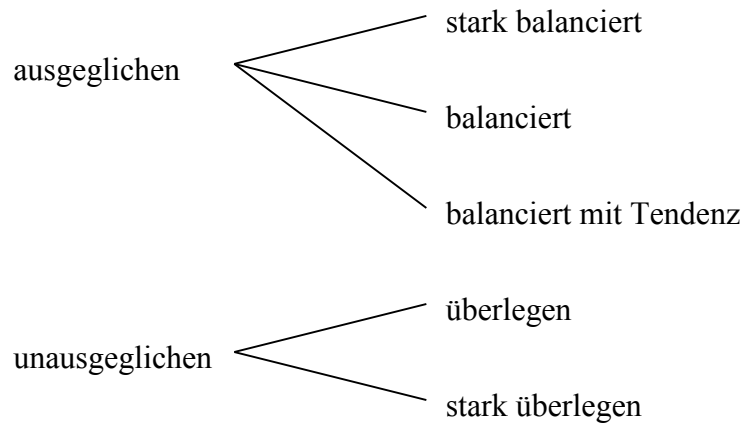
Beim Vergleich der Grafik II.13 mit Grafik II.14 in Bezug auf die Kinder Aurelio und Lukas wird deutlich, weshalb die Trennung nach Entwicklungsphasen sinnvoll wäre. In Grafik II.13 haben beide Kinder eine durchschnittliche MLU-Differenz von ca. 0,7 Wörtern. Werden die Entwicklungsphasen getrennt voneinander betrachtet, ergibt sich nach Grafik II.14 für die jeweils zweite Phase der Kinder eine DMLUD von 1,7 Wörtern. Bei einer Betrachtung des gesamten Zeitraums würde ein mittlerer Wert für die Überlegenheit in einer Sprache dieser beiden Kinder festgelegt. Erst durch die

Einteilung des Spracherwerbs in Phasen kann der deutlich überlegene Spracherwerb in der zweiten Entwicklungsphase richtig interpretiert werden, dessen Aussagekraft sonst durch eine einzelne Betrachtung gemildert bzw. geschwächt wurde.

Wird bei den Kindern mit einem Phasenwechsel nur die aussagekräftigste Erwerbsphase (bei Aurelio und Lukas jeweils die zweite) berücksichtigt, ergibt sich folgendes Balanciertheitskontinuum im Bereich des MLU (von balanciert bis unbalanciert):

Caroline > Carlotta > Marta > Amélie > Alexander > Arturo > Jan > Céline > Aurelio > Lukas

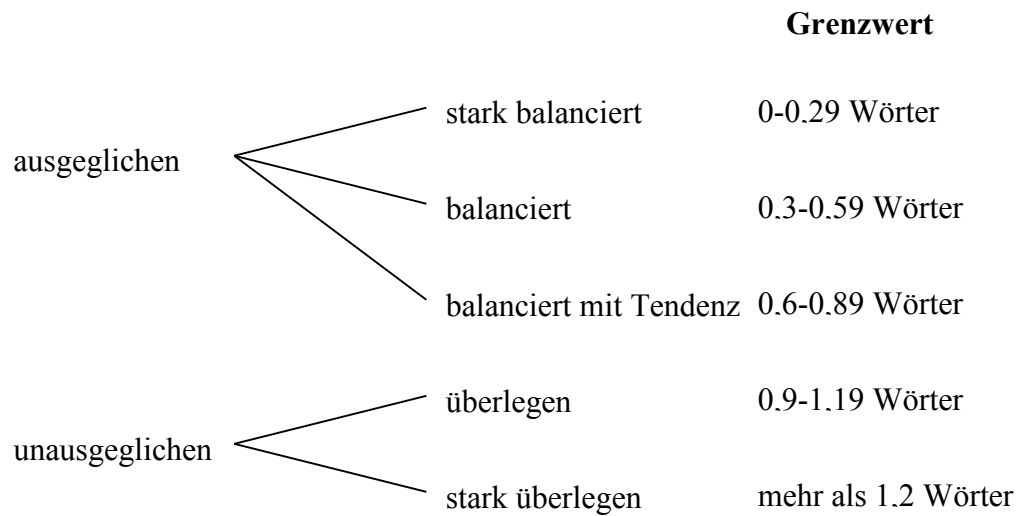
Dieses Kontinuum des Balanciertheitsgrads zeigt, dass nicht alle Kinder ihre Erstsprachen gleichermaßen erwerben. Eine Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist, die zehn Kinder als balanciert bzw. überlegen in einer Sprache zu klassifizieren und folglich einen Erklärungsansatz für das sprachliche Verhalten zu finden. Da sie verschiedene Ausprägungen der Balanciertheit einer Erstsprache über die andere aufweisen, ist eine genauere Einteilung in Untergruppen wünschenswert, um so eine bessere Interpretation der Ergebnisse zu gewährleisten. Für eine solche Einteilung müssen darüber hinaus Grenzen für die Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Gruppe gefunden werden, um damit die entsprechende Klassifizierung durchführen zu können. Auch wenn sich zahlreiche Mehrsprachigkeitsforscher mit der (Un)balanciertheit von bilingualen Kindern auseinander gesetzt haben, fehlt noch zum aktuellen Forschungsstand eine allgemein anerkannte Gruppierung bzw. die Grenzen, die den Balanciertheitsgrad bestimmen. Die gegenwärtige Untersuchung strebt aus den empirisch erhobenen Daten unter anderem eine präzisere Klassifizierung des Balanciertheitsstyps an. Dabei wird die traditionelle Klassifikation in ausgeglichen und unausgeglichen (bzw. balanciert und unbalanciert) jeweils durch Untergruppen ergänzt, die eine Differenzierung zwischen bilingualen Individuen ermöglicht. Diese differenzierte Gruppierung nach Balanciertheitsgrad wird hier in folgenden Klassen festgelegt und wie folgt bezeichnet:



Diese fünf Gruppen können für alle Sprachproduktionskriterien verwendet werden. Die Gruppe ‚balanciert mit Tendenz‘ stellt einen Übergang zwischen ausgeglichenem und unausgeglichenem Spracherwerb dar. Diese Individuen sind, wie anhand der numerischen Resultate zu ersehen ist, zwar als balancierte bezeichnet worden, es wird jedoch eine Tendenz zu einer der zwei Erstsprachen beobachtet, die aber nicht für eine Unbalanciertheit ausreicht. Es handelt sich dabei um einen Übergang zwischen beiden Gruppen, der aber nicht den Unbalanciertheitsgrad der unausgeglichenen Sprachentwicklung erreicht. Bilinguale Kinder, die als sprachlich ausgeglichen klassifiziert werden, weisen in der Untergruppe ‚stark balanciert‘ eine geringere numerische Differenz zwischen beiden Sprachen auf als Kinder in der Untergruppe ‚balanciert‘. Analog dazu ist bei den Kindern der Untergruppe ‚stark überlegen‘ eine Erstsprache wesentlich ausgeprägter als bei den Kindern in der Untergruppe ‚überlegen‘. Dennoch sind die Kinder beider Untergruppen als unausgeglichen im Spracherwerb zu bewerten.

Sollen die Kinder anhand der Durchschnittlichen MLU-Differenz den Gruppen zugeordnet werden, müssen die Grenzen anhand der zur Verfügung stehenden DMLUD-Daten, die hier ermittelt wurden, gezogen werden. Dazu wird der größte hier gemessene Wert der DMLUD (1,71 Wörter bei Lukas in der zweiten Erwerbsphase) verwendet und durch die Anzahl der Gruppen geteilt. Es ergibt sich eine Bandbreite von DMLUD-Werten, die für jede Gruppe zur Verfügung steht. Dies sind 0,342 Wörter, welche auf den Wert 0,3 Wörter abgerundet werden. Die Gruppen nach dem

Balanciertheitsgrad werden, nach Festlegung der unteren und oberen Grenze, wie folgt verteilt:



Demzufolge sind die hier untersuchten Kinder je nach durchschnittlichen MLUD in die entsprechenden Gruppen eingeordnet:

Balanciertheitsgruppe	Balanciertheitsgrad (Unterschied bei der DMLUD)	Kinder
stark balancierte Kinder	0 - 0,29 Wörter	Caroline, Carlotta, Marta, Aurelio 1. & 3. Phase, Lukas 1. Phase
balancierte Kinder	0,3 - 0,59 Wörter	Amélie
balancierte Kinder mit Tendenz zu einer Sprache	0,6 - 0,89 Wörter	Alexander (mit Tendenz zum Französischen)
überlegene Kinder	0,9 - 1,19 Wörter	Arturo (Dt.) Jan (Dt.)
stark überlegene Kinder	mehr als 1,2 Wörter	Céline (Dt.), Aurelio 2. Phase (It.), Lukas 2. Phase (Dt.)

Tabelle II.1 Einordnung der Kinder nach der DMLUD

Wie anhand der Klassifikation der Kinder in Tabelle II.1 zu sehen ist, reicht eine DMLUD von einem Wort aus, um eine Unausgeglichenheit feststellen zu können. Kinder, die durchschnittlich weniger als 0,9 Wörter Unterschied zwischen beiden

Sprachen aufweisen, werden alle als ausgeglichen bezeichnet, obwohl ein großer quantitativer Unterschied zwischen Marta mit einer DMLUD von 0,1 Wörtern und Amélie mit einer DMLUD von 0,58 Wörtern besteht. Die Differenzierung in verschiedene Balanciertheitsgrade ist deshalb sinnvoll, weil nun die Kinder identifiziert und gruppiert wurden, die ein ähnliches Erwerbsverhalten bezüglich der durchschnittlichen Äußerungslänge zeigen. Caroline, Carlotta und Marta erwerben demzufolge beide Erstsprachen wesentlich balancierter als Amélie oder Alexander.

II.1.3 MLU nach Phasen

Wie aus den vorherigen graphischen Darstellungen der MLU-Entwicklung sichtbar wurde, kann die durchschnittliche Äußerungslänge auf longitudinale Sicht sehr unterschiedlich verlaufen.

Bei einigen Kindern ist die Differenz des MLU über den gesamten Untersuchungszeitraum mit einem relevanten Wert präsent, was auf eine unbalancierte Sprachentwicklung, zumindest im Bereich des MLU, hindeutet. Unter diesen Kindern befinden sich beispielsweise Arturo, Celine und Jan. Bei anderen Kindern dagegen beträgt die MLU-Differenz über die gemessene Zeitspanne nahezu Null, was für eine balancierte Sprachentwicklung spricht. Zu diesen Kindern gehören Alexander, Amélie, Carlotta, Caroline und Marta. Beide Gruppen von Kindern zeigen eine Kontinuität im Verhältnis des Erwerbs beider Erstsprachen longitudinal betrachtet. Bei einer weiteren Gruppe von Kindern ändert sich der Verlauf der MLU-Differenz zu bestimmten Zeitpunkten während des gesamten Untersuchungszeitraums erheblich. Zu dieser Gruppe gehören die Kinder Aurelio und Lukas. Diese beiden weisen im Laufe der Sprachentwicklung so große Veränderungen auf, dass eine undifferenzierte Betrachtung für den gesamten Untersuchungsraum für die Einordnung der Kinder zu einer Spracherwerbsgruppe ungeeignet wäre. Der schwankende Verlauf der Erstsprachen zueinander beim Spracherwerb erfordert eine Unterteilung in Phasen mit ähnlichem Erwerbsverhältnis. Das heißt, es müssen die balancierten von den unbalancierten Phasen getrennt werden, damit bei der Betrachtung der Gesamtentwicklung nicht falsche Aussagen getroffen werden. Da es sich bei diesem Verlauf um mindestens zwei Entwicklungsphasen handelt, wird diese Art von Spracherwerb als ‚mehrphasiger Spracherwerb‘ bezeichnet. Dementsprechend wird der Spracherwerb, der über den gesamten

Untersuchungszeitraum ähnliche Werte der MLU-Differenz aufweist, als ‚einphasiger Spracherwerb‘ bezeichnet.

Dass das Erwerbsverhältnis der Erstsprachen bei bilingualen Kindern nicht immer gleich ist, wurde bereits von zahlreichen Forschern bestätigt (vgl. Yip und Matthews 2006, Cantone et al. 2008 etc.). Auch wenn andere Forschungsarbeiten eine Einteilung in Erwerbsphasen vollziehen (wie beispielsweise Cantone et al. 2008), werden dabei andere Zielsetzungen als in der vorliegenden Untersuchung verfolgt.

Ein Ziel der Arbeit von Cantone et al. (2008) besteht darin, eine Norm herauszuarbeiten, die beschreiben soll, in welchem Alter die Kinder bestimmte Entwicklungsstufen erreichen. Anschließend werden die Kinder anhand einer sich daraus ergebenden Norm in Lernertypen eingeteilt. Dazu teilen Cantone et al. den Untersuchungszeitraum in gleich lange Phasen von sechs Monaten ein, bestimmen verschiedene Kriterien (unter anderem den MLU) und ordnen diesen Phasen Kennwerte von Kriterien zu, wonach Lernertypen zu erkennen sind. Diese Einteilung in gleich lange Phasen, die sich am Alter der Kinder orientieren, haben eine andere Zielsetzung als die hier zu vollziehende Trennung in Entwicklungsphasen.

In der vorliegenden Arbeit werden Entwicklungsphasen festgelegt, die zum einen anhand von entwicklungsbasierten Merkmalen, d. h. durch die MLU-Differenz, und zum anderen durch eine Konstanz im Auftreten bestimmt werden.

Daraus können zwei Arten von Entwicklungsphasen resultieren: balancierte und überlegene Phasen in einer bestimmten Erstsprache. Im Fall von überlegenen Phasen kann entweder das Sprachentwicklungsstadium der Sprache A oder das der Sprache B überlegen sein. Eine Grenze zur Überlegenheit wird hier bestimmt, wenn die MLU-Differenz in genügend aufeinander folgenden Erwerbsmomenten einen bedeutenden Wert erreicht oder überschritten hat. Alle weiteren Erwerbsmomente, die unterhalb der bestimmten Grenze liegen, sollen als balancierte Phasen verstanden werden.

Die Grenze für die Unterscheidung zwischen den Erwerbsphasen wird auf 0,9 Wörter festgelegt (siehe S.82), da, wie bereits gesehen, Kinder, die über den gesamten Untersuchungszeitraum gesehen diesen Wert überschreiten, als unbalanciert im Spracherwerb betrachtet werden müssen (Kapitel II.1.2).

Die Forderung nach einem kontinuierlichen Auftreten der MLU-Differenz oberhalb oder unterhalb der gesetzten Grenze ist deshalb sinnvoll, da so kurzfristige Schwankungen im Spracherwerb, z. B. bedingt durch Urlaube, unberücksichtigt

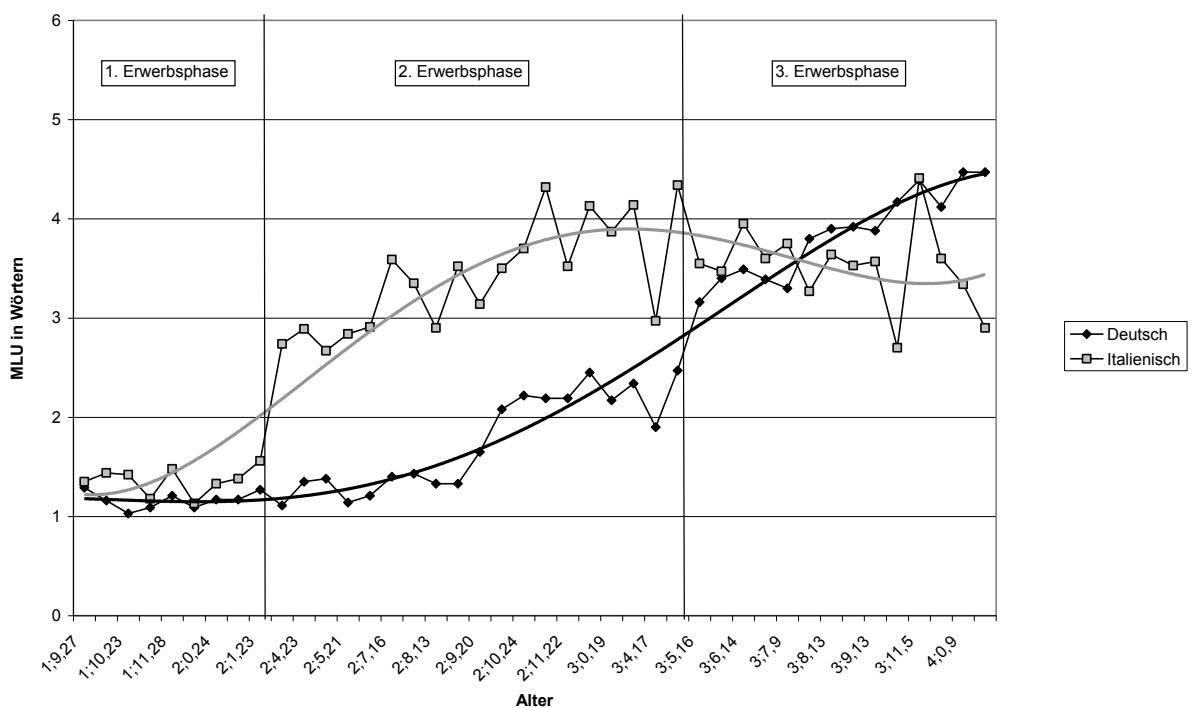
bleiben. Dies verhindert, dass übermäßig viele Erwerbsphasen bei Kindern untersucht werden, die keinen Einfluss auf die gesamte Spracherwerbsuntersuchung haben. Um im gesamten Spracherwerbsprozess relativ kurze Zeitabschnitte ebenfalls erfassen zu können, wird die Forderung nach Kontinuität auf fünf aufeinanderfolgende Sprachaufnahmen beschränkt, was zeitlich zwei bis drei Monate im Leben des Kindes entspricht. Da hier für einen Phasenwechsel ein Zeitpunkt und kein Zeitraum festgelegt wurde, kann es vorkommen, dass trotz eindeutigem Verlaufswchsel der MLU-Differenz ein Wert, der nahe beim Zeitpunkt des Wechsels liegt, die 0,9 Wörter über- bzw. unterschreitet. Da der Sinn der Einteilung des Spracherwerbs in Phasen darin besteht, auch dann relevante Ergebnisse zu erzielen, wenn ein Kind keinen durchgängigen Verlauf der MLU-Differenz aufweist, kann eine solche einmalige Abweichung von der Grenze für die vorliegende Untersuchung hingenommen werden.

Die beiden Voraussetzungen für einen Phasenwechsel werden beim Kind Aurelio und beim Kind Lukas erfüllt. Der Spracherwerb von Aurelio muss, wie aus der Grafik II.14 ersichtlich wird, in drei einzelne Erwerbsphasen eingeteilt werden. Die Phasen betreffen folgende Zeiträume:

1. Vom Untersuchungsbeginn bis zum Alter von 2;1,23 Jahren beträgt die MLU-Differenz maximal 0,39 Wörter. Dabei handelt es sich um die erste balancierte Erwerbsphase des Kindes.
2. Im Anschluss steigt der MLU im Italienischen stärker als der des Deutschen an, wodurch sich die MLU-Differenz bis auf über zwei Wörter vergrößert. Ab ca. 2;10 Jahren steigt der MLU des Deutschen stärker an als der des Italienischen und die MLU-Differenz wird wieder kleiner. Bis zum Alter von 3;5,2 Jahren beträgt sie minimal ein Wort. Der Zeitraum von 2;1,23 bis 3;5,2 Jahren erfüllt die Forderung nach einem kontinuierlichen Überschreiten der MLU-Differenz in mindestens fünf aufeinanderfolgenden Aufnahmen. Daher ist der genannte Zeitraum als zweite Erwerbsphase, in der Aurelio im Italienischen überlegen ist, zu bezeichnen.
3. Von 3;5,2 Jahren bis zum Untersuchungsende ist die MLU-Differenz beider Sprachen wieder geringer. Da auch in diesem Zeitraum die MLU-Differenzen in mehr als fünf aufeinanderfolgenden Sprachaufnahmen kontinuierlich unter 0,9 Wörter liegen, handelt es sich wieder um eine unbalancierte Erwerbsphase und

soll daher von der 2. Phase getrennt betrachtet werden. Dass im Alter von 3;10,3 Jahren die MLU-Differenz nur einmalig 0,9 Wörter überschreitet, darf nicht als der Beginn einer neuen Erwerbsphase bezeichnet werden, da die zweite Voraussetzung, die Kontinuität an überschreitenden Werten, nicht erfüllt ist.

Somit wäre für Aurelio die längste und repräsentativste Erwerbsphase die zweite Phase. Um die Analyse nach dem Balanciertheitsgrad nicht kompliziert zu gestalten, wird bei Aurelio ausschließlich die zweite Phase, bei der er überlegen im Italienischen ist, für diese Untersuchung betrachtet, da sie die repräsentativste für das Kind ist.



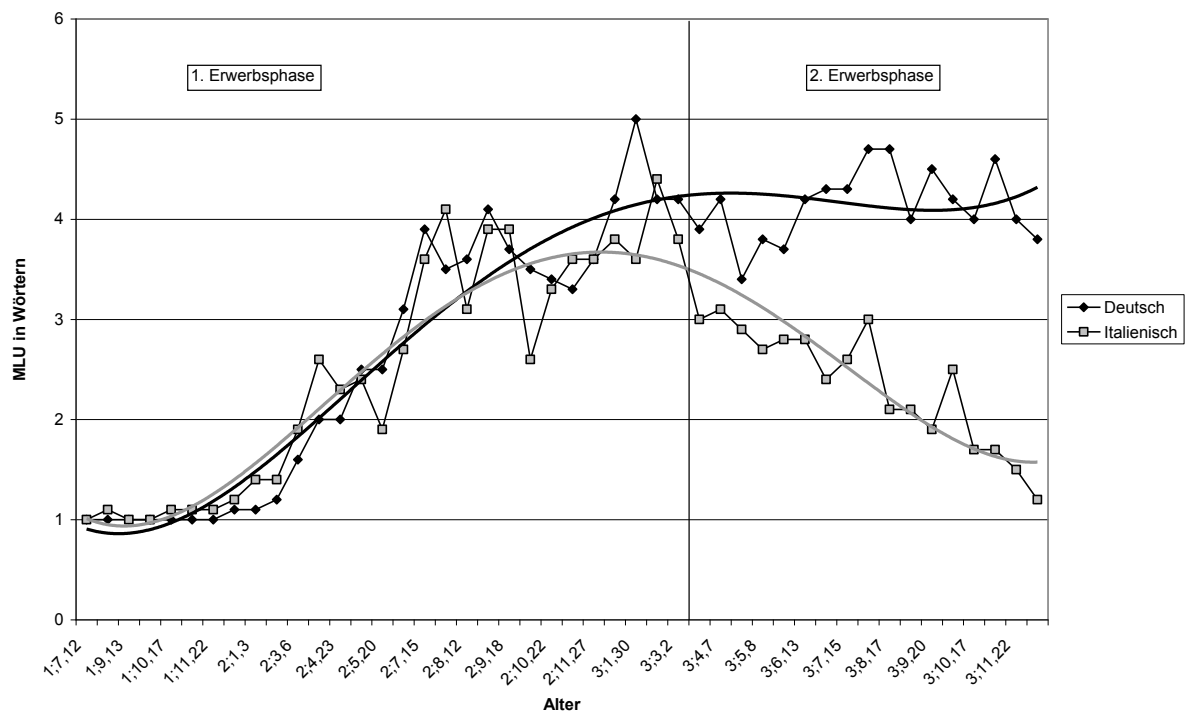
Grafik II.15 MLU-Entwicklung von Aurelio nach Phasen

Die Darstellung der MLU-Entwicklung des Kindes Lukas ergibt zwei getrennte Phasen:

1. von Untersuchungsbeginn bis zum Alter von 3;3,2 Jahren liegt die erste, balancierte Erwerbsphase vor, wie in der Grafik II.14 zu beobachten ist. In diesem Zeitraum kommen zwar hin und wieder MLU-Differenz-Werte vor, die größer als 0,9 Wörter sind, aber die Voraussetzung von fünf aufeinander folgenden Erwerbsmomenten wird nicht erfüllt. Der Entwicklungsverlauf des MLU ist in beiden Sprachen während dieser Phase sehr ähnlich.

2. Ab 3;3;2 Jahren beträgt die MLU-Differenz durchgängig – mit nur einer Ausnahme im Alter von 3;4,25 Jahren – mehr als 0,9 Wörter zugunsten des Deutschen. Der Grund besteht darin, dass die MLU-Werte des Italienischen gegen Untersuchungsende immer geringer werden, während die des Deutschen auf ein Niveau von etwa vier Wörtern ansteigen und danach stagnieren. Dieser deutliche Unterschied zwischen den zwei Phasen verlangt eine differenzierte Untersuchung und Betrachtung.

Zusammenfassend kann die Entwicklung von Lukas mit zwei klar getrennten Erwerbsphasen beschrieben werden: eine erste, die als balanciert bezeichnet wird, und eine zweite, stark im Deutschen überlegene Phase mit einer Rückentwicklung des Italienischen. Diese zwei Phasen müssen auch bei der Analyse anderer Kriterien oder Entwicklungsmerkmale berücksichtigt werden, da sie zu unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen führen können. Lukas wird, wie das Kind Aurelio, für eine sprachliche weitere Entwicklung im Deutschen für den Individuumsvergleich untersucht.



Grafik II.16 MLU-Entwicklung von Lukas nach Phasen

Während für die anderen Kinder Erkenntnisse für den ganzen Untersuchungszeitraum gewonnen werden, können durch die Einteilung des Spracherwerbs in Phasen bei Aurelio und Lukas nur Aussagen in Bezug auf die jeweilige Erwerbsphase gemacht

werden. Diese Einteilung wird außerdem an der Erweiterung der MLU-Differenz zur Durchschnittlichen MLU-Differenz erkennbar.

II.1.4 Ergebnisse und Diskussion der MLU-Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wird der MLU als qualitatives Kriterium betrachtet und als geeignet angesehen, um die morphosyntaktische Entwicklung einer Sprache abzubilden. Da bei bilingualen Kindern eine ggf. vorhandene Distanz einer der zwei Erstsprachen interessant ist, wird das Kriterium MLU zur MLU-Differenz (MLUD) erweitert, um den Balanciertheitsgrad, bezogen auf die durchschnittliche Äußerungslänge für jeden Untersuchungsmoment, ermitteln zu können. Dazu wird der MLU-Wert der Sprache A vom MLU-Wert der Sprache B subtrahiert. Dieses Ergebnis stellt die Differenz in der Entwicklung beider Erstsprachen zu einem bestimmten Moment dar. Der ermittelte Betrag ist ein Maß für die Überlegenheit und wird wie der MLU in Wörtern gemessen. Dabei bezieht sich die MLUD auf denselben Zeitpunkt, an dem auch die MLU-Werte für beide Erstsprachen erhoben wurden. Durch die neu eingeführte Darstellungsweise der MLU-Werte zusammen mit der MLU-Differenz lassen sich für beide Erstsprachen über den ganzen Untersuchungszeitraum betrachtet sowohl Tendenzen für den jeweiligen MLU-Verlauf wie auch für den der MLU-Differenz ablesen. Da die MLU-Differenzwerte zum jeweiligen Untersuchungszeitpunkt unterschiedlich sind, wird dieses Kriterium zur Durchschnittlichen MLU-Differenz (DMLUD) erweitert, um einen aussagekräftigen Mittelwert für den gesamten Untersuchungszeitraum zu erhalten, durch den sich die Kinder nach ihrem Balanciertheitsgrad einordnen lassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, eine einheitliche Entwicklungsphase der MLU-Differenz zur DMLUD-Berechnung vorliegen muss. Zur Definition der zwei Arten von Entwicklungsphasen wird für die überlegene Phase eine MLU-Differenz von größer gleich 0,9 Wörtern und ein kontinuierliches Auftreten in fünf aufeinanderfolgenden Sprachaufnahmen zugrunde gelegt, wohingegen alle anderen Phasen als balanciert bezeichnet werden.

Die Form des Spracherwerbs bei Kindern lassen sich nach ermittelter DMLUD in balanciert bzw. überlegen und in fünf Gruppen gemäß ihres Balanciertheitsgrades zusammenfassen. Da es keine allgemein anerkannten Klassifizierungskriterien gibt,

mussten diese anhand der MLU-Daten der Kinder für diese Untersuchung festgelegt werden.

In den folgenden Kapiteln werden zusätzliche Kriterien zum MLU untersucht, um ein vollständigeres Bild der Sprachproduktion zu zeichnen und nicht nur die durchschnittliche Äußerungslänge als Maßstab der gesamten Sprachproduktion heranzuziehen.

II.2 Upper Bound

Der Upper Bound (ebenfalls eingeführt von Brown 1973) bezeichnet die längste Äußerung während einer Sprachaufnahme, die in Wörtern oder Morphemen gemessen wird. Er wird sehr oft als Ergänzung zum MLU verwendet. Allerdings handelt es sich um eine andere Ermittlungsmethode. Beim MLU werden alle monolingualen Äußerungen einer Sprachaufnahme mit der dazugehörigen Wortanzahl berücksichtigt. Daher liegt dem MLU eine große Datenbasis zu Grunde. Beim Upper Bound (UB) repräsentiert nur eine Äußerung mit ihrer Wortanzahl die entsprechende Sprachaufnahme. Es stellt sich also die Frage, ob der Upper Bound, den Spracherwerb bilingualer Kinder in gleichem Maße abbildet wie der MLU, der auf einem Durchschnitt basiert.

Die Betrachtung der Entwicklung der zwei Erstsprachen kann wie der MLU durch die Differenz erfasst werden. Dazu wird in Analogie zur MLU-Differenz die Upper Bound-Differenz (UBD) eingeführt. Zur Berechnung werden von den Upper Bound-Werten des Deutschen die der romanischen Sprache subtrahiert.

$$\mathbf{UBD = UB\ Deutsch - UB\ romanische\ Sprache}$$

Wie beim MLU bedeuten negative Werte der UBD nicht, dass sich die Sprache negativ entwickelt, sondern dass es sich um eine Überlegenheit der romanischen Sprache handelt. Die Größe des Unterschieds wird nur durch den Betrag der UBD angezeigt. Eine komplette Balanciertheit beider Erstsprachen würde dann eine Upper Bound-Differenz von null Wörtern entsprechen.

Ebenfalls in Analogie zur MLUD wird zur grafischen Darstellung ein Diagramm verwendet, bei dem die Upper Bound-Werte des Deutschen im oberen Teil und die der romanischen Sprache im unteren Teil eingetragen werden.

Der Upper Bound, ähnlich dem MLU, durch eine Reihe von Aspekten, wie z. B. Müdigkeit, Tageslaune des Kindes, Grad der Beteiligung des Kindes am Gespräch etc. beeinflusst werden. Da es sich im Unterschied zum ersten Kriterium hierbei nur um einen einzelnen Wert während einer Aufnahme handelt, sollte davon ausgegangen werden, dass der Upper Bound und damit auch die Upper Bound-Differenz größeren Schwankungen unterliegt, die sich bei der Interpretation der Werte der einzelnen bilingualen Kinder beobachten lässt. Dieser Aspekt wird hier anhand der zehn bilingualen Kinder ebenfalls untersucht.

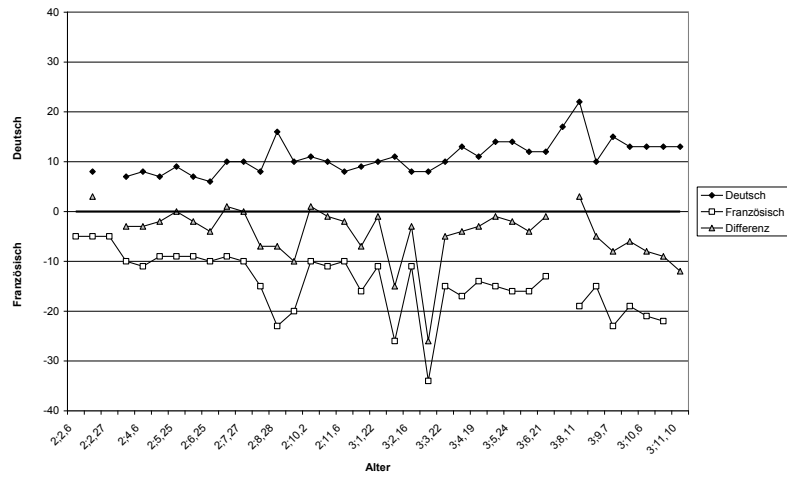
Um einen Mittelwert für die Upper Bound-Differenzen zu erhalten, wird hier die ‚Durchschnittliche Upper Bound-Differenz‘ (DUBD) eingeführt. Dadurch lässt sich, wie beim MLU, auch anhand des Kriteriums Upper Bound feststellen, ob ein Kind in einer Sprache über einen bestimmten Zeitraum gesehen eine größere Unausgeglichenheit in den längsten Äußerungen aufweist als ein anderes Kind.

Die durchschnittliche Upper Bound-Differenz wird wie folgt berechnet:

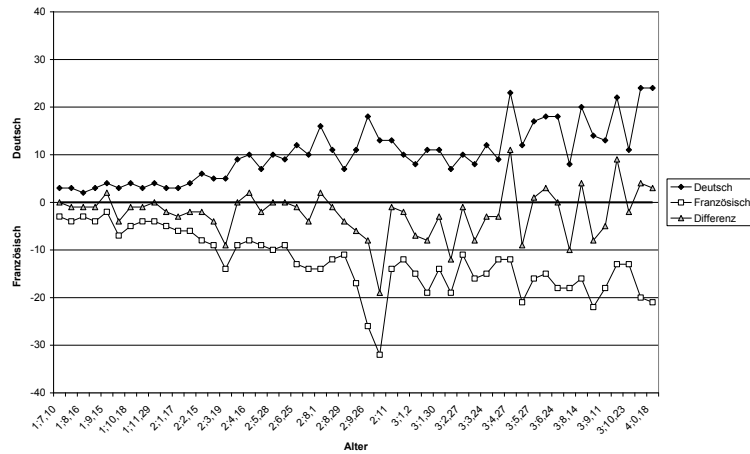
$$\text{DUBD} = \frac{\sum_{1}^n \text{UBD}}{n}$$

Summe der Upper Bound-Differenzen (Sprache A - Sprache B) geteilt durch die Anzahl der Sprachaufnahmen.

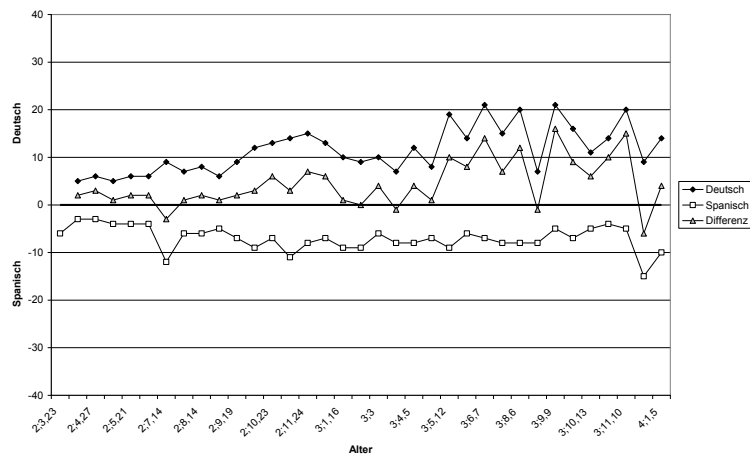
In Anlehnung an die DMLUD wird die Durchschnittliche Upper Bound-Differenz in Wörtern gemessen. Das positive oder negative Vorzeichen zeigt lediglich an, in welcher Sprache das Kind überlegen ist und der Betrag stellt ein Maß für die Überlegenheit dar. Grafisch ergeben die untersuchten Kinder folgende Entwicklungsverläufe der längsten Äußerungen:



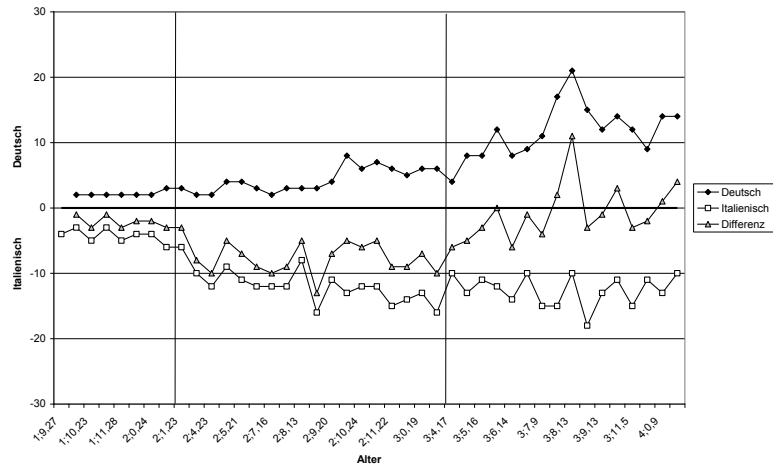
Grafik II.17 Upper Bound Alexander



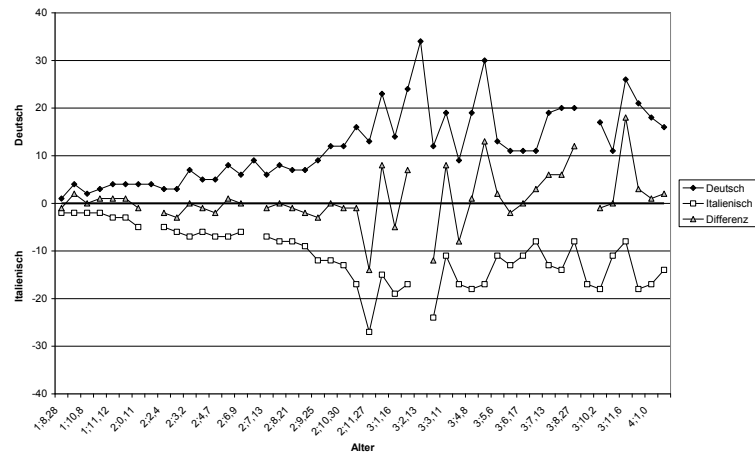
Grafik II.18 Upper Bound Amélie



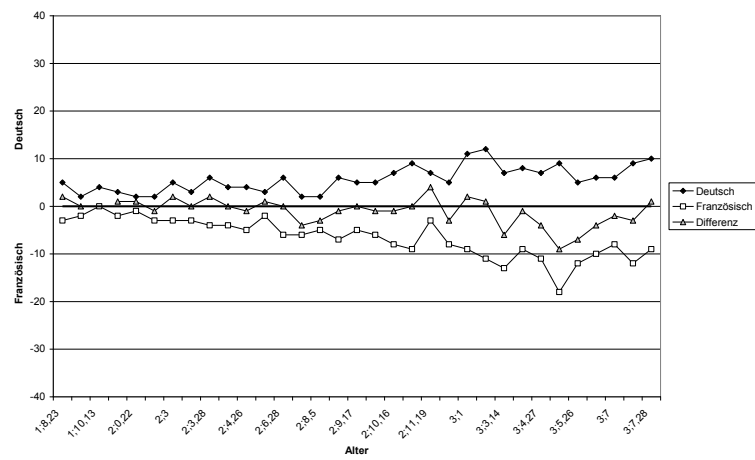
Grafik II.19 Upper Bound Arturo



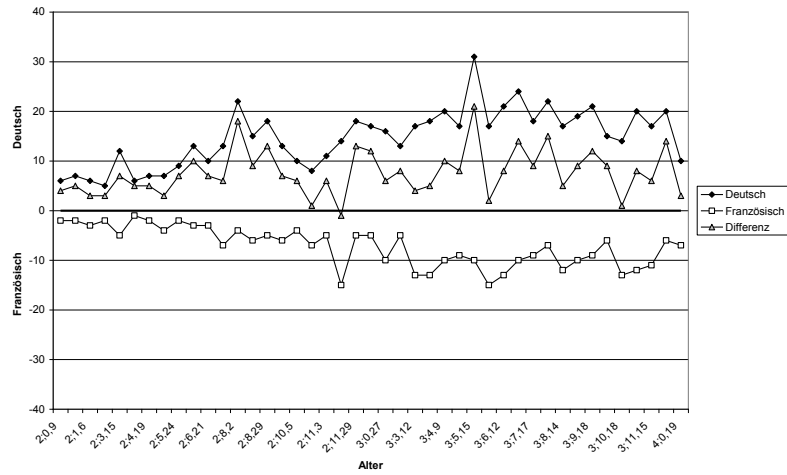
Grafik II.20 Upper Bound Aurelio



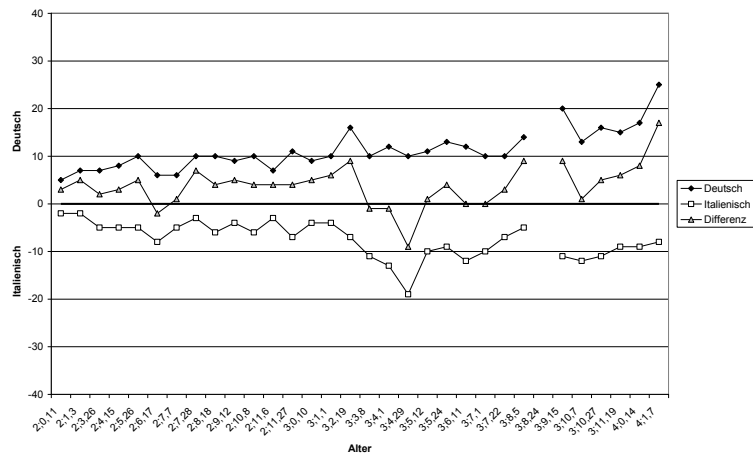
Grafik II.21 Upper Bound Carlotta



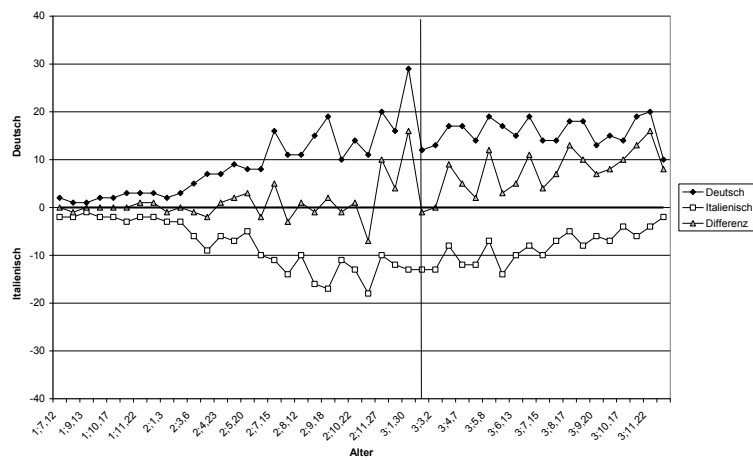
Grafik II.22 Upper Bound Caroline



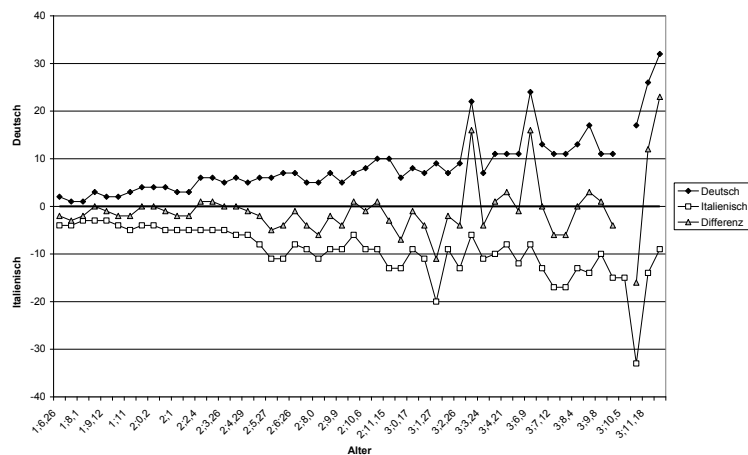
Grafik II.23 Upper Bound Céline



Grafik II.24 Upper Bound Jan



Grafik II.25 Upper Bound Lukas



Grafik II.26 Upper Bound Marta

Aus den grafischen Darstellungen der Sprachentwicklung im Bereich der längsten Äußerungen werden ähnliche Ergebnisse wie bei der MLU-Darstellung erzielt. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die Upper Bound- Werte bei den meisten Kindern mit zunehmendem Alter ansteigen. Eine Ausnahme bildet das Kind Lukas in seiner zweiten Erwerbsphase, dessen längsten Äußerungen während der Untersuchung wieder kürzer werden (siehe Grafik II.25). Generell können die Ergebnisse aus dem Bereich des MLU bei der Messung der längsten Äußerungen bestätigt werden. Diese Ähnlichkeiten lassen sich statistisch verifizieren. Bei fast allen hier untersuchten Kindern wird eine starke Signifikanz dieser Korrelationen gemessen. Dieser Sachverhalt zeigt sich unabhängig vom Balanciertheitsgrad des Individuums, d. h. unabhängig, ob das Kind eine deutlich entwickeltere Sprache hat oder ob es sich um ein Kind handelt, bei dem sich beide Erstsprachen ähnlich entwickeln. Wenn der MLU in der Sprache A ansteigt, steigt ebenfalls die längste Äußerung des Kindes in dieser Sprache an. Diese Korrelation bedeutet zwar, dass, wenn der MLU hohe Werte aufweist, auch der Upper Bound hohe Werte hat, allerdings ist eine Eins zu Eins Umrechnung nicht möglich. Das heißt, dass auch dann, wenn der MLU zu zwei Zeitpunkten den gleichen Wert hat, beispielsweise $MLU = 3$ Wörter, der Upper Bound zum ersten Zeitpunkt einen anderen Wert als zum zweiten Zeitpunkt haben kann, z. B. einen UB von 20 und 15 Wörtern. Dadurch bleibt der Upper Bound ein vom MLU eigenständiges Kriterium, welches nur in Ergänzung zum MLU angewendet werden sollte.

Generell lässt sich sagen, dass der Upper Bound bzw. die Upper Bound-Differenz eine ähnliche Aussagekraft für eine Überlegenheitsuntersuchung im bilingualen Spracherwerb wie der MLU hat. Die unterschiedliche Größe der Datenbasis, die beim UB auf einem einzelnen Wert und nicht auf einem Mittelwert basiert, spielt keine Rolle.

Ordnet man die Kinder nach ihrem sprachlichen Balanciertheitsgrad der UBD von balanciert nach unbalanciert, ergibt sich aus dieser Untersuchung folgendes Kontinuum:

Marta > Carlotta > Caroline > Amélie > Jan > Alexander > Arturo > Aurelio > Céline > Lukas

Bei der Betrachtung des Kontinuums des Balanciertheitsgrads nach diesem Kriterium zeigt sich, dass es sich nicht um genau dieselbe Anordnung wie beim MLU handelt. Zwar sind die drei balancierten Kinder Marta, Carlotta und Caroline bei beiden Kriterien am ausgeglichenen Ende der Liste, die Reihenfolge zwischen ihnen weicht jedoch von der MLU-Darstellung ab: Diese unterschiedliche Anordnung deutet an, dass die Tendenz zur Balanciertheit bei beiden Kriterien festgestellt werden kann, die Abstufung im Kontinuum ergibt jedoch nicht dieselbe Platzierung wie bei der durchschnittlichen Äußerungslänge.

Um später ein gemeinsames Bild der einzelnen Sprachproduktionskriterien bezüglich der Überlegenheit herstellen zu können, sollen die Kinder, analog zum Kriterium MLU, auch beim Upper Bound anhand der durchschnittlichen Differenz für jede Erwerbsphase in Gruppen, die den Balanciertheitsgrad angeben, klassifiziert werden. Bei der Einteilung stößt man auch bei der längsten Äußerung auf das Problem einer generell festgelegten Grenze, die die Kinder nach diesem Kriterium einer Balanciertheitsgruppe zuordnet. Analog zur Grenzenfestlegung der Balanciertheitsgruppen wird hierbei auch die größte durchschnittliche Differenz des UB (hier beim Kind Lukas mit einer Differenz zwischen Italienisch und Deutsch von fast acht Wörtern) als maximale Differenz herangezogen und folglich dieser Wert durch die Anzahl der Balanciertheitsgruppen (gleich fünf) geteilt.

Somit wird eine Spannweite der Werte pro Balanciertheitsgruppe – durch Abrundung – mit 1,5 Wörtern ermittelt.

Balanciertheitsgruppe	Balanciertheitsgrad (Unterschied bei der DUBD)	Kinder
stark balancierte Kinder	0 - 1,49 Wörter	Aurelio 3. Phase, Marta, Carlotta, Lukas 1. Phase, Caroline
balancierte Kinder	1,5 - 2,99 Wörter	Aurelio 1.Phase, Amélie
balancierte Kinder mit Tendenz zu einer Sprache	3,0 - 4,49 Wörter	Jan (mit Tendenz zum Deutschen) Alexander (mit Tendenz zum Französischen), Arturo (mit Tendenz zum Deutschen)
überlegene Kinder	4,5 - 5,99 Wörter	
stark überlegene Kinder	mehr als 6,0 Wörter	Céline (Dt.), Aurelio 2. Phase (It.), Lukas 2. Phase (Dt.)

Tabelle II.2 Einordnung der Kinder nach der durchschnittlichen Upper-Bound-Differenz

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen der MLU-Klassifikation, werden ebenfalls ähnliche Resultate sichtbar. Anders eingeordnet wurde im Vergleich zu dem vorherigen Kriterium zum Beispiel das Kind Jan. Dieses Mal reichen die gemessenen Sprachunterschiede nach diesem Kriterium bei diesem Kind nicht aus, um es als überlegen bezeichnen zu können. Hiermit wird noch einmal deutlich, wie geringfügig

der Unterschied zwischen ihm und Alexander ist. Alle Kinder, die im Vergleich zum MLU beim Upper Bound zu einer anderen Gruppe gehören, wechseln durch ihre Überlegenheitsklassifikation höchstens zur angrenzenden Gruppe, was noch einmal der Zusammenhang der Kriterien widerspiegelt. Ein Wechsel von ‚stark balanciert‘ zu ‚stark überlegen‘ kann somit ausgeschlossen werden, denn das würde gegen einen Zusammenhang sprechen. Resümierend kann gesagt werden, dass beide Kriterien, auch wenn sie unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten betrachten, eine gewisse Parallelität aufweisen, die sich statistisch als starke Korrelation bezeichnet lässt.

II.3 Standardabweichung

Die Standardabweichung zur durchschnittlichen Äußerungslänge im frühkindlichen Spracherwerb wird als Fähigkeit des Kindes verstanden, unterschiedlich lange Äußerungen zu produzieren. Diese Variabilität wird insofern als Fähigkeit verstanden, da mit zunehmender Sprachentwicklung der Kinder diese nicht nur Ein-Wort-Äußerungen ausdrücken können, sondern auch über größere Ausdrucksmöglichkeiten verfügen.

Dieses ist im Vergleich zu den vorherigen Kriterien eine ziemlich neue Art der Messung der Kompetenz des Kindes in einer Sprache. Das Kriterium wird auch bereits von Müller et al. (2006) und Cantone et al. (2008) angewendet und geht von der Idee aus, dass eine größere Abweichung vom MLU eine Variabilität im Diskurs anzeigt, die normalerweise bei Erwachsenen oder älteren Kindern zu finden ist. Diese sind in der Lage, je nach Situation, sowohl sehr lange als auch sehr kurze Äußerungen zweckgebunden zu produzieren. Kinder in einer fortgeschrittenen Entwicklung sollten diese Fähigkeit ebenfalls besitzen bzw. erwerben. Eine große Standardabweichung deutet damit auf eine Annäherung des Kindes an die Zielpragmatik des Diskurses hin. Eine relevante Differenz aus einer unterschiedlichen Entwicklung der zwei Sprachen wird demnach als Unausgeglichenheit des Individuums verstanden.

Die Standardabweichung basiert auf der gleichen Menge von Werten, die auch zur Berechnung des MLU verwendet wurde. Da die Differenz jeder Äußerungslänge zum Mittelwert maßgeblich ist, fallen mögliche ‚Ausreißer‘ weniger ins Gewicht als bei dem Kriterium des Upper Bound.

Um das Verhältnis der beiden Erstsprachen der bilingualen Kinder messen zu können, wird das Kriterium Standardabweichung (SA) zur ‚Standard Abweichungsdifferenz‘ (SAD) erweitert. Zur Berechnung werden analog zu den anderen Kriterien von den Standardabweichungswerten des Deutschen die der romanischen Sprache subtrahiert.

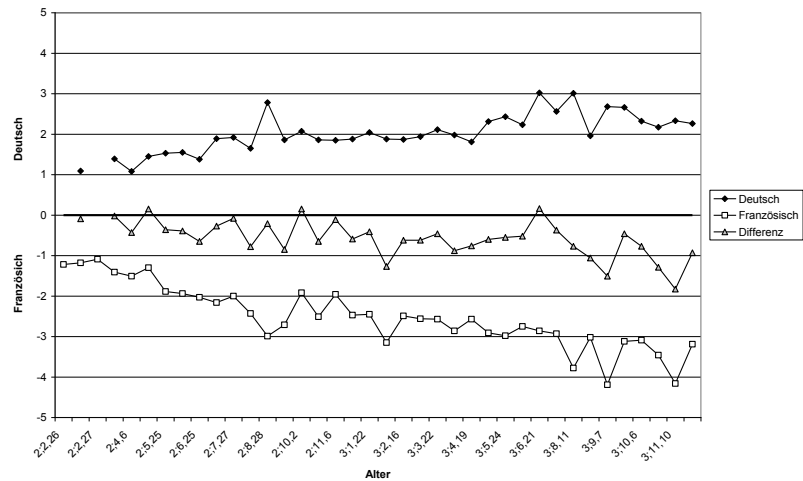
$$\text{SAD} = \text{SA Deutsch} - \text{SA romanische Sprache}$$

Desweiterm wird die ‚Durchschnittliche Standardabweichungsdifferenz‘ eingeführt, die sich als Mittelwert aller Standardabweichungsdifferenzen über den untersuchten Zeitraum ergibt:

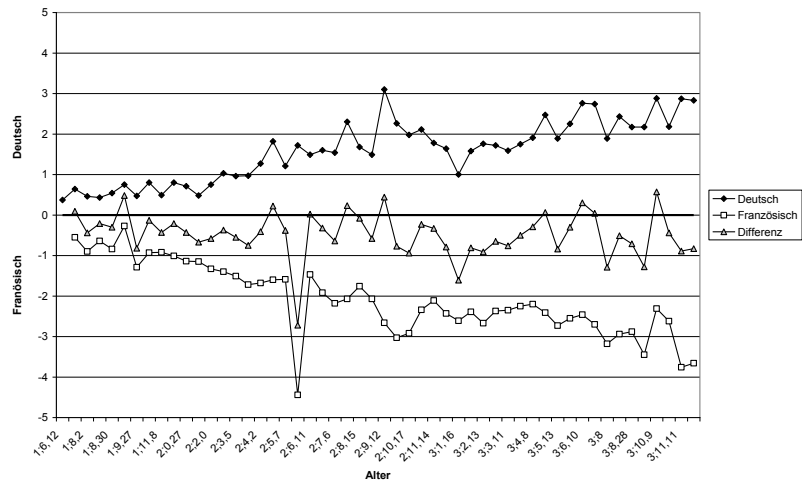
$$DSAD = \frac{\sum_{i=1}^n SAD_i}{n}$$

Summe der Standardabweichungsdifferenzen (Sprache A - Sprache B) geteilt durch die Anzahl der Sprachaufnahmen

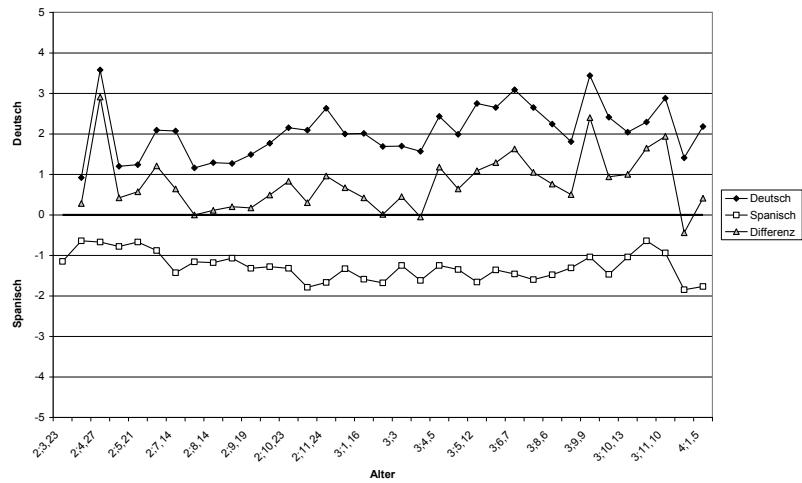
Um die Ergebnisse dieses Kriteriums mit denen aus anderen angewandten Kriterien vergleichen zu können, wird die Standardabweichung für beide Erstsprachen zusammen mit der Standardabweichungsdifferenz in den entsprechenden Diagrammen der zehn bilingualen Kinder dargestellt.



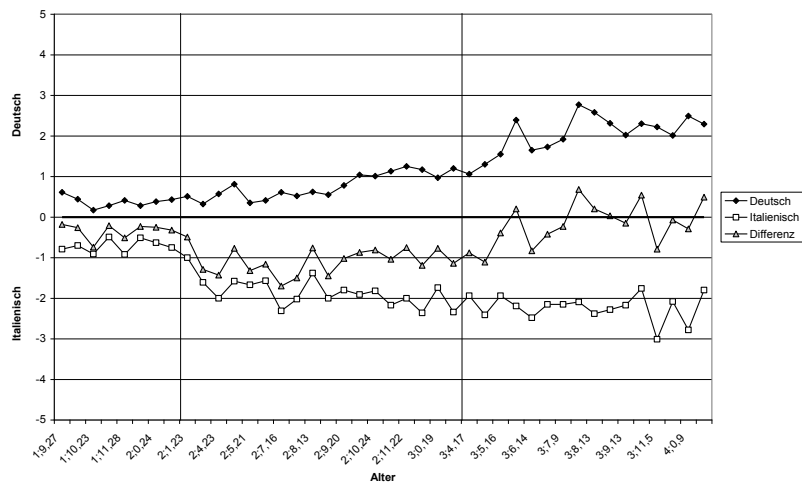
Grafik II.27 Standardabweichung Alexander



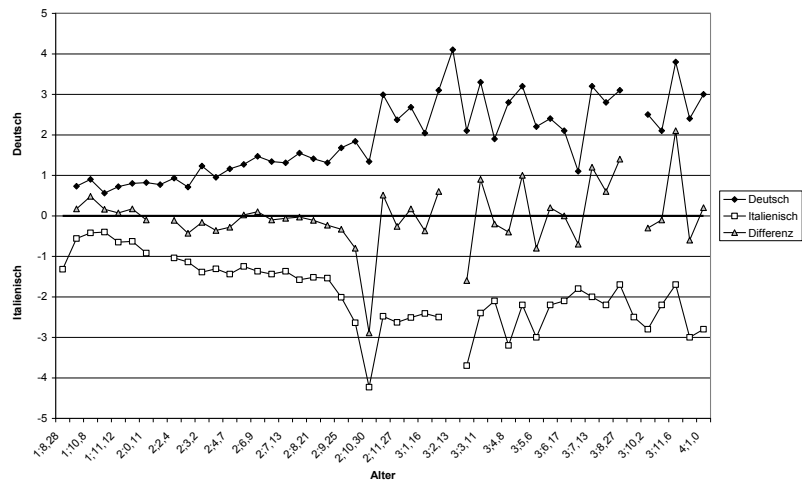
Grafik II.28 Standardabweichung Amélie



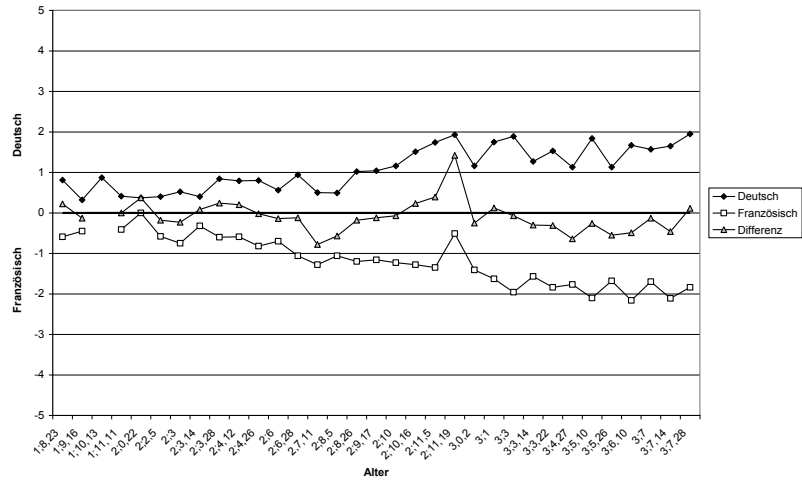
Grafik II.29 Standardabweichung Arturo



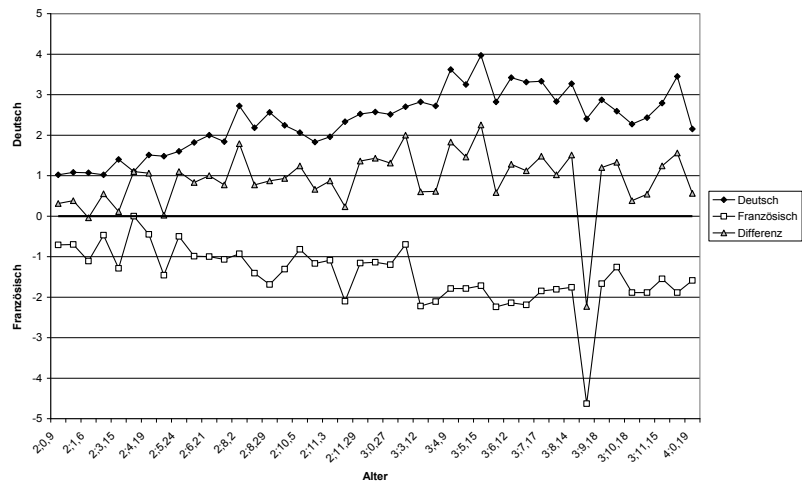
Grafik II.30 Standardabweichung Aurelio



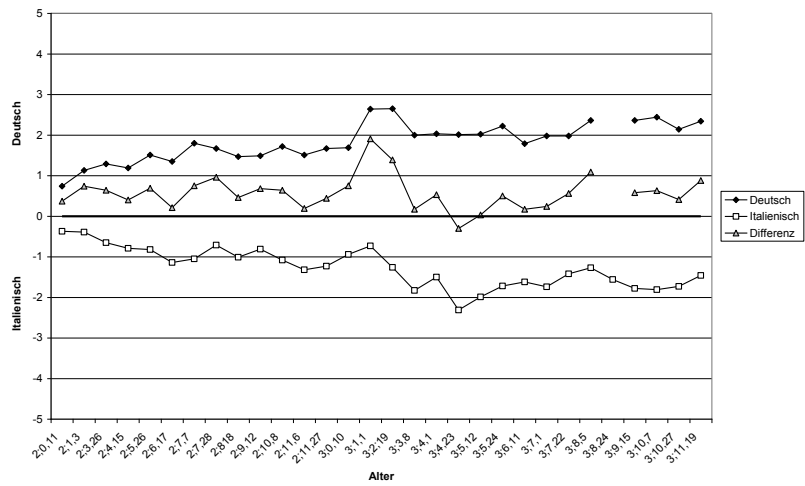
Grafik II.31 Standardabweichung Carlotta



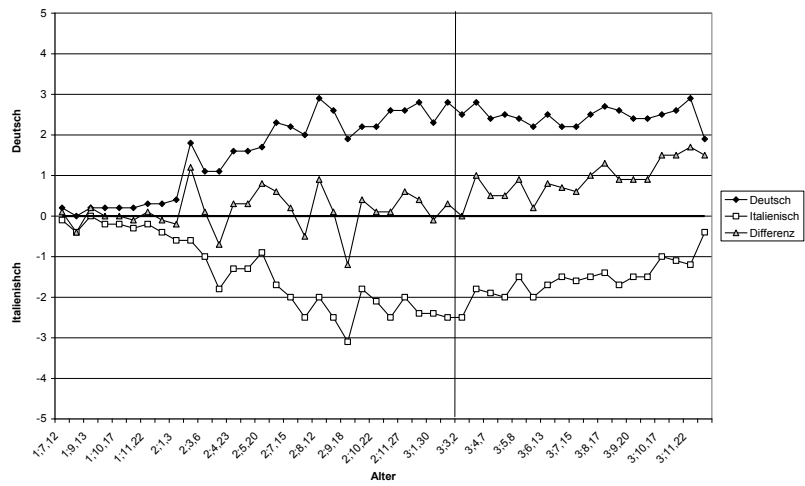
Grafik II.32 Standardabweichung Caroline



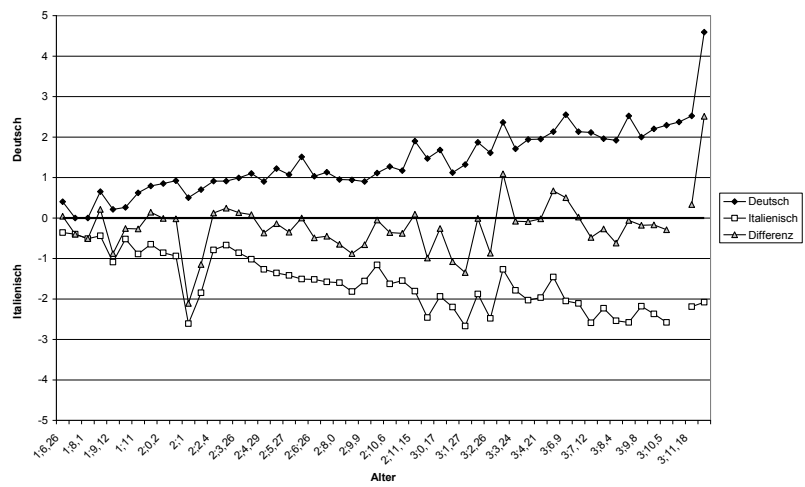
Grafik II.33 Standardabweichung Céline



Grafik II.34 Standardabweichung Jan



Grafik II.35 Standardabweichung Lukas



Grafik II.36 Standardabweichung Marta

Aus der grafischen Darstellung des Standardabweichungsverlaufs lassen sich die aus den anderen Kriterien gewonnenen Erkenntnisse bestätigen. Werden die Kinder hinsichtlich ihrer jeweiligen DSAD von balanciert nach unbalanciert geordnet, ergibt sich folgendes Balanciertheitskontinuum:

Carlotta > Caroline > Marta > Amélie > Alexander > Jan > Arturo > Céline > Lukas > Aurelio

Bei diesem Kontinuum fällt auf, dass es sich nicht um genau dieselbe Anordnung wie beim MLU oder beim Upper Bound handelt. Allerdings beginnt auch hier die Anordnung mit denselben drei Kindern, die nach den bisherigen Kriterien als balanciert galten. Durch die Durchschnittliche Standardabweichungsdifferenz wird noch einmal bestätigt, dass die Kinder ähnlich zu klassifizieren sind.

Um diese Annahme erneut auf Validität zu prüfen, sollen die untersuchten Kinder analog zu MLU und Upper Bound auch bei der Standardabweichung in Gruppen eingeteilt werden, die den Grad der Balanciertheit angeben. Dazu wird die maximale Durchschnittliche Standardabweichung beim Kind Aurelio mit 1,1 Wörtern herangezogen. Dieser Wert wird durch die fünf Balanciertheitsgruppen geteilt und die Spannweite der Gruppen mit 0,20 Wörtern ermittelt.

Balanciertheitsgruppen	Balanciertheitsgrad (Unterschied bei der DSAD)	Kinder
stark balancierte Kinder	0 – 0,19 Wörter	Carlotta, Caroline, Lukas 1. Phase, Aurelio 3. Phase
balancierte Kinder	0,2 – 0,39 Wörter	Aurelio 1.Phase, Marta
balancierte Kinder mit Tendenz zu einer Sprache	0,40– 0,59 Wörter	Amélie (mit Tendenz zum Französischen), Alexander (mit Tendenz zum Französischen)
überlegene Kinder	0,60 – 0,79 Wörter	Jan (Dt.) Arturo (Dt.)
stark überlegene Kinder	mehr als 0,8 Wörter	Céline (Dt.), Lukas 2. Phase (Dt.), Aurelio 2. Phase (It.)

Tabelle II.3 Einordnung der Kinder nach der Durchschnittlichen Standardabweichung

Wie die Gruppierung nach diesem Kriterium erkennen lässt, weichen auch hier alle untersuchten Kinder bei Betrachtung der Reihenfolge bzw. nach der Gruppierung nach Balanciertheitsgrad kaum von den Resultaten aus der DMLUD- und DUBD-Messung ab.

Die ersten drei balancierten Positionen werden nach diesen drei Kriterien abwechselnd von Carlotta, Caroline und Marta besetzt. Die Kinder Amélie, Alexander, Arturo und Jan nehmen eine mittlere Position auf dieser Skala ein, während die unbalancierten Plätze abwechselnd von Céline, Lukas und Aurelio besetzt werden.

Nichtdestotrotz sollte dieses Kriterium kritisch betrachtet werden. Die Standardabweichung ist neben MLU und Upper Bound das dritte Kriterium, das sich auf die Äußerungslänge der Kinder bezieht. Da sich alle drei Kriterien einem Aspekt der Sprachproduktion widmen, nämlich der Äußerungslänge, sollen sie auf eine eventuelle Überschneidung der Ergebnisse geprüft werden.

	Länge der Äußerungen	Anzahl der Äußerungen	MLU	Upper Bound	Standardabweichung
Kind 1	4, 6	2	5	6	1
Kind 2	1, 9	2	5	9	4
Kind 3	5, 5	2	5	5	0

Tabelle II.4 Hypothetischer Fall zum Zusammenhang zwischen drei sprachproduktiven Kriterien

Um die Zusammenhänge der drei Kriterien zu untersuchen, wird der folgende hypothetische Fall präsentiert, bei dem geschildert werden soll, wie sich MLU, Upper Bound und Standardabweichung zueinander verhalten können. Dieser hypothetische Fall soll eine sprachliche Situation darstellen, bei der die Basis der Untersuchung zwei Erwerbsmomente oder Aufnahmen bilden. Bei Kind 1 beispielsweise werden bei der ersten Aufnahme 4 Wörter pro Äußerung und bei der zweiten Äußerung 6 Wörter gemessen. Bei Berechnung der durchschnittlichen Äußerungslänge ergibt sich beim Kind 1 ein MLU von 5 Wörtern. Die längste Äußerung des Kindes 1 wäre die zweite Aufnahme mit einer Länge von 6 Wörtern und die Abweichung zum Mittelwert beträgt bei beiden Aufnahmen 1 Wort (Differenz 4 zu 5 und 6 zu 5).

Bei allen drei Kindern handelt es sich um dieselbe Anzahl von Äußerungen (Basis), die bei allen Kindern dann eine durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) von fünf Wörtern ergeben. Der Upper Bound und die Standardabweichung haben beim Kind 2 eindeutig die höchsten Werte (neun und vier Wörter). Beim Kind 1 sind die UB- und SA-Werte mit sechs Wörtern bzw. einem Wort höher als bei Kind 3 mit fünf bzw. null Wörtern. Bei der Interpretation der Werte würde man bei Kind 2 von der am weitesten fortgeschrittenen Entwicklung ausgehen, da Upper Bound- und Standardabweichungswerte höher sind als bei den anderen Kindern. Kind 2 ist demnach in der Lage, nicht nur lange Äußerungen zu produzieren, sondern auch die Länge der Äußerungen zu variieren. Bei Kind 3 könnte aufgrund des niedrigen Upper Bound, dessen Wert mit dem des MLU zusammenfällt, und der nicht vorhandenen Standardabweichung von einer weniger weit fortgeschrittenen Entwicklung ausgegangen werden und dem Kind in diesem Extremfall unter Umständen die Fähigkeit abgesprochen wird, bei den Äußerungslängen variieren zu können.

Dieser hypothetische Fall, bei dem von der Annahme ausgegangen wurde, dass ein hoher MLU einer Null-Abweichung entsprechen kann, ist in der Praxis so nicht gegeben. Darüber hinaus würde dies bedeuten, dass MLU und Standardabweichung nicht korrelieren. Dagegen sprechen die ermittelten Ergebnisse anhand der zehn bilingualen Kinder, denn MLU und Standardabweichung korrelieren stark signifikant (Siehe Grafiken 21-X im Anhang für die Korrelation beider Faktoren).

Diese Korrelation lässt erkennen, dass bei einem höheren MLU eine größere Abweichung zum Mittelwert auftritt. Die hier berechnete Korrelation zwischen beiden Kriterien besagt aber nur, dass, wenn das Kriterium A (hier MLU) stark zunimmt, auch ein Zuwachs bei Kriterium B (Standardabweichung) vorhanden ist. Es können sich aber Situationen ergeben (wie im hypothetischen Fall vorgestellt wurde), bei denen das nicht immer so sein muss. Aus diesen Erkenntnissen sind folgende Schlussfolgerungen zu ziehen:

Da sowohl der Upper Bound als auch die Standardabweichung mit dem MLU korrelieren, sollte man annehmen, dass sich alle drei angewandten Kriterien für die Sprachproduktionsmessung eignen. Eine nähere Betrachtung des UB und der SA im Verhältnis zum MLU soll im Folgenden durchgeführt werden. Zum einen geben die Kriterien Upper Bound und Standardabweichung beide auf ihre Art ein Maß für Abweichungen vom Mittelwert an. Der Upper Bound ist der positive Extremwert, das

heißt, die längste Äußerung. Die Standardabweichung ist eine statistische Größe, die angibt, dass in dem Bereich Mittelwert plus minus Standardabweichung ca. zwei Drittel aller Werte zu finden sind. Daher stellt sich die Frage, welche neue Information aus jedem dieser zwei Kriterien gewonnen werden kann, wenn ergänzend zum MLU der Upper Bound und die Standardabweichung bei der Messung der Äußerungslänge der Kinder betrachtet wird.

Die Standardabweichung berücksichtigt, genau wie der MLU, die längeren und die kürzeren Äußerungen des Kindes. Der Upper Bound dagegen nur die längste. Da die kurzen Äußerungen eine Voraussetzung für die Entwicklung von längeren sind, muss angenommen werden, dass das Kind kürzere Äußerungen schon erworben hat, bevor es die längere erwirbt. Wichtig sollte ausschließlich die Fähigkeit sein, lange, komplexe Äußerungen zu bilden (dargestellt durch den Upper Bound), denn kürzere Äußerungen als der Mittelwert können nach dem Erwerb eines bestimmten MLU vorausgesetzt werden. Die Beschreibung der Fähigkeit, die Äußerungslänge je nach Situation variieren zu können, ist zusätzlich zum MLU und zum Upper Bound für die vorliegende Untersuchung weniger ausschlaggebend.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich beide Kriterien (Upper Bound und Standardabweichung) als Ergänzung des MLU eignen. Da sie aber eine mögliche Variante des MLU repräsentiert, ist die Anwendung dieser zwei Kriterien zusammen mit dem MLU redundant. Es sollte daher in dieser Arbeit nur eines von ihnen, das auf anderer Basis ermittelte Kriterium, angewandt werden, d. h. der Upper Bound. Dies schließt aber nicht aus, dass in anderen Arbeiten die Anwendung der Standardabweichung als ergänzendes Kriterium zum MLU sinnvoll sein kann, wenn auf die Anwendung von einem weiterem Kriterium, wie dem Upper Bound, verzichtet wird.

II.4 Inkrementelles Lexikon

Das Lexikon stellt einen weiteren Aspekt des Spracherwerbs dar. Die Fähigkeit, viele Wörter in einer Sprache zu äußern, wird oft mit einer höheren Sprachentwicklung, repräsentiert durch die Satzkomplexität, in Verbindung gebracht (vgl. Marchman et al. 2004, De Houwer 2009, unter anderen). Bei diesem Ansatz wird von der Idee ausgegangen, dass, je mehr unterschiedliche Wörter diese Kinder produzieren, desto entwickelter deren entsprechende Sprache ist.

Diese Annahme gilt sowohl für monolinguale als auch für bilinguale Kinder, selbst wenn bereits bewiesen wurde, dass sich die Bilingualität von Kindern in quantitativer Hinsicht negativ auf die Größe des Lexikons auswirkt.

Demzufolge wird der Erwerbsverlauf des Lexikons von vielen Mehrsprachigkeitsforschern als Kriterium zur Messung des Sprachentwicklungsstands angewendet. Beim doppelten Erstspracherwerb wurde daher ein Unterschied in der erreichten Größe des Lexikons in jeder der Erstsprachen im Vergleich als eine unbalancierte Entwicklung interpretiert. Nichtsdestotrotz weicht der Lexikonerwerb von den bisherigen angewandten Kriterien stark ab. Er zeigt eine enorme individuelle und sprachabhängige Variation. Diese Abweichungen beim Lexikonerwerb finden sich sowohl beim Alter zu Sprachproduktionsbeginn als auch durch die starken Unterschiede der geäußerten Wörter in jeder der Erstsprachen. Die individuelle Variation zwischen dem Zeitpunkt der ersten geäußerten Wörter lässt sich gut durch folgende Tabelle darstellen:

<i>Child</i>	<i>First word in Language A at age:</i>	<i>First word in Language Alpha at age:</i>	<i>Time lag</i>	<i>Source</i>
Mikael	0;8 (P)	0;8 (Sw)	none	Cruz-Ferreira, 2006
Sophie	0;8 (P)	0;11 (Sw)	3 months	Cruz-Ferreira, 2006
Karin	0;9 (P)	0;9 (Sw)	none	Cruz-Ferreira, 2006
Roger	0;11,9 (S)	1;3,3 (C)	115 days	Vila, 1984
Jane	0;11,10 (E)	1;1,7 (F)	27 days	Holowka <i>et al.</i> , 2002
Sue	1;1,15 (F)	1;2,11 (E)	26 days	Holowka <i>et al.</i> , 2002
María del Mar	1;2,2 (C)	1;2,14 (S)	12 days	Vila, 1984
Ed	1;2,20 (E)	1,2,20 (F)	none	Holowka <i>et al.</i> , 2002

C = Catalan; E = English; F = French; P = Portuguese; S = Spanish; Sw = Swedish

Tabelle II.5 Erwerb der ersten Wörter

(De Houwer 2009: 218)

Hierbei wird gezeigt, dass bilinguale Kinder die ersten Wörter in den Erstsprachen (wie bei den Kindern Mikael, Karin oder Ed) äußern. Eine weitere Möglichkeit zum Zeitpunkt der ersten Äußerungen ist, dass das Kind eine erhebliche zeitliche Verschiebung zwischen beiden Erstsprachen aufweist (wie bei den Kindern Sophie oder Roger), d. h. bei einigen Kindern vergeht eine lange Zeit zwischen der ersten Sprachproduktion in der Sprache A und der ersten Sprachproduktion in der Sprache B (de Houwer 2009: 218).

Abgesehen von dem zeitlichen Unterschied zu Beginn der Sprachproduktionen zwischen den Erstsprachen beim doppelten Erstspracherwerb können bilinguale Kinder eine erheblich unterschiedliche Lexikongröße zwischen den Erstsprachen erreichen. Kinder mit zwei Erstsprachen können beide symmetrisch bzw. synchronisch erwerben (wie z. B. das hier untersuchte Kind Amélie Grafik II.40), oder einen unausgeglichene Lexikonerwerb in den Erstsprachen aufweisen (siehe das hier untersuchte Kind Céline, Grafik II.45).

Ergänzend zu den stark zeitlichen oder numerischen Unterschieden beim Lexikonerwerb jedes Kindes (die auf den nächsten Seiten gezeigt werden) muss vorab diskutiert werden, wodurch sich das Lexikon repräsentieren lassen kann. Mit anderen Worten: Bei der Untersuchung des Lexikons muss vorab festgelegt werden, welche Wortarten angezogen werden sollen, um die Sprachentwicklung der Kinder zu messen. Darüber hinaus soll bestimmt werden, ob das Lexikon anhand von Token oder Typen gemessen werden soll.

Eine der Schwierigkeiten der Lexikonsanalyse ist es, geeignete repräsentative Wortklassen für das gesamte Lexikon zu finden. Die Suche nach Wortklassen als Vertreter für das ganze Lexikon wird oft von der soziokulturellen Umgebung geprägt, jedoch zeigt sich eine generelle Tendenz zur Repräsentation des Lexikons durch die Nomen bzw. Verben. In Bezug auf die Wortart wurde beispielsweise ein Nomenvorteil im Vergleich zu anderen Wortklassen von Gentner (1982) festgestellt. Für Gentner sind die Nomen die erste Wortklasse, die von den Kindern universell entwickelt wird. Trotz kultureller Unterschiede geht Gentner von der später sogenannten *noun-bias-Hypothesis* aus. Diese Hypothese basiert auf den Ergebnissen einer longitudinalen Untersuchung eines amerikanisch-englischen Kindes sowie auf den Ergebnissen einer Untersuchung des frühkindlichen Lexikons bei monolingualen Kindern mit Deutsch, Kaluli, Japanisch, Mandarin, Türkisch oder Englisch als

Muttersprache. Gentner bestätigt mit den anderen Sprachen die Ergebnisse des Englischen und vertritt demnach das universelle Überlegenheit von Nomen.

Neuere Untersuchungen wie Pillunat (2007) bestreiten jedoch diese universelle Hypothese. Ergebnisse aus Pillunat 2007 deuten nur eine partielle Bestätigung der noun-bias-Hypothese, z. B. für das Französische und das Italienische, an, aber nicht für das Deutsche. Beide Wortklassen sind am Anfang der Untersuchung vorhanden und entwickeln sich in ähnlicher Weise. Eine weitere Untersuchung zum Deutschen (Kauschke 1999) widerspricht ebenfalls den Ergebnissen von Gentner. Kauschke findet am Anfang der Untersuchung von Kindern im Alter von 13 Monaten eine Überlegenheit der „personal-social words“ im gesamten Vokabular. Bei ausschließlicher Betrachtung des Verhältnisses zwischen Nomen und Verben stellt die Autorin eine Überlegenheit der Nomen fest, die ab dem Alter von drei Jahren nachlässt. Dies ist auch der Zeitpunkt, ab dem die Verben stark zunehmen.

Die Überlegenheit der Nomen im gesamten Lexikon lässt sich ebenfalls in anderen Sprachen, wie dem Koreanischen, nicht bestätigen, da bei dieser Sprache Kinder, Eltern und Betreuer den Erwerb der Verben unterstützen (vgl. Choi 1999). Andere Forscher wie David & Li (2005) sprechen hingegen für ein Übergewicht der Nomen im Französischen und Englischen. Um diese sprachspezifischen Unterschiede zu vermeiden, werden für die vorliegende Untersuchung beide Wortklassen gemeinsam als Vertreter des gesamten Lexikons ausgewählt. Dass sich diese zwei Wortklassen als Vertreter des gesamten Lexikons eignen, wurde ebenfalls in der Untersuchung von Kausche festgestellt. Die Forscherin fand heraus, dass während des gesamten hier untersuchten Zeitraums (bis vier Jahren) beide Wortklassen 40 % des gesamten Lexikons darstellen: Mit 21 Monaten äußern die von Kausche untersuchten Kinder 27 % Nomen und 12 % Verben. Die Nomen stellen zu diesem Zeitpunkt den größten Anteil des gesamten Vokabulars dar. Mit 36 Monaten sinkt der Anteil der Nomen bis auf 16 %, aber der Anteil der Verben nimmt sehr schnell zu, bis er 23 % des gesamten Lexikons erreicht. Die Verben sind zeitlich gesehen zuletzt die größte Wortklasse. Die restlichen 60 % des Gesamtlexikons teilen sich andere Wortklassen zu unterschiedlichen Prozentsätzen: Adjektive, ‚Personal-social words‘, ‚relationale Wörter‘, Pronomen, Funktionswörter, Onomatopoeika und sonstige.

Für die romanischen Sprachen wurden in weiteren Untersuchungen ähnliche Ergebnisse erzielt. Für das Französische findet beispielsweise Bassano (2000) zu

Beginn der Untersuchung bei Kindern mit 1;8 Jahren ein Übergewicht der Nomen, das sich aber kurze Zeit später, mit 2;0 Jahren, im Verhältnis zu den Verben ausgleicht. Für das Italienische stellen Caselli, Casadio und Bates (2001) anhand einer sehr breiten Querschnittsuntersuchung fest, dass die Nomen einen leichten Vorteil im Vergleich zu den Verben aufweisen. Für das Spanische gilt auch die Nomen-Verb-Asymmetrie der anderen romanischen Sprachen. Jackson-Maldonado et al. (1993) sowie Gallego und López Ornat (2005) bestätigen das Übergewicht der Nomen gegenüber den Verben für diese Sprache. In dieser letztgenannten Arbeit finden die Autoren eine Stabilisierung des Anteils der Nomen bei ca. 50 % des Lexikons bei Kindern zwischen 16 und 30 Monaten. Im Gegensatz dazu erreichen die Verben nur bis zu 22 % des gesamten Lexikons. Somit ist, laut den Autoren, dieses Verhältnis dem der anderen Sprachen ähnlich (vgl. Caselli et al. 1995), allerdings mit dem Unterschied, dass im Spanischen die sogenannten „Formeln“²⁹ niemals den Nomen überlegen sind (2005: 925).

Ein weiterer Aspekt, der bei solch einer Untersuchung festgelegt werden soll, bezieht sich auf das Auftreten bzw. Vorkommen der Wortklassen. Es soll geklärt werden, ob das einmalige Erscheinen eines Nomens oder Verbs und nicht die Häufigkeit des Auftretens für die Lexikonuntersuchung ausschlaggebend ist. Mit anderen Worten muss bestimmt werden, ob die Typen und nicht die Token für die Lexikonentwicklung des Kindes herangezogen werden sollen. Müller et al. (2007) sprechen bei einer Lexikonuntersuchung für die Wahl der Typen, da nur eine große Anzahl an verschiedenen Typen ein größeres Lexikon aufmacht³⁰.

Für die hier vorgestellte Untersuchung zählt demzufolge die gemeinsame Darstellung von Nomen und Verben in jeder der Erstsprachen, die weiterhin in den beiden Erstsprachen verglichen werden soll. Somit rückt die Wichtigkeit der Nomen-Verb-Asymmetrie in den Hintergrund und die Untersuchung kann den Erwerbsverlauf der einzelnen Sprachen verdeutlichen.

²⁹ Unter „Formel“ verstehen die Autoren Interjektionen, Geräusche, Onomatopöie etc. (Gallego und López Ornat 2005: 915)

²¹ „Ein Kind, welches eine hohe Anzahl von Verben produziert (Token), kennt nicht notwendigerweise auch eine hohe Anzahl verschiedener Verben (Typen). Die Anzahl der Verbtypen ist letztendlich ausschlaggebend für die Sprachstandsmessung“ (Müller et al. 2007: 78).

In der folgenden Analyse der Kinder wird das inkrementelle Lexikon (Kumulation aus dem zu diesem Zeitpunkt erworbenen Lexikon) jedes Kindes in den jeweiligen Erstsprachen sowie die aus ihnen resultierende Differenz präsentiert. Als Basis des Lexikons werden, wie bereits erwähnt, in dieser Arbeit Nomen und Verben gezählt. Bei dem inkrementellen Lexikon wird davon ausgegangen, dass, wenn ein Kind ein Wort bereits einmal produziert, es dies jeder Zeit wieder abrufen und äußern kann. Auf dieser Grundlage gilt das Wort (Typ) nach der ersten Äußerung als erworben, auch wenn das komplette Wortparadigma noch nicht erworben wurde. Beim inkrementellen Lexikon werden zu einem Zeitpunkt nur die Wörter zu Messung des Lexikons gezählt, die neu geäußert wurden und zu den bereits erworbenen addiert (Kumulation des Lexikons). Aus dieser Berechnungsmethode resultiert, dass das inkrementelle Lexikon nicht abnehmen kann und meistens kontinuierlich ansteigt. Um auch beim inkrementellen Lexikon den Balanciertheitsgrad der Kinder ermitteln zu können, wird, parallel zu den anderen Kriterien, die Lexikondifferenz (LD) eingeführt. Dazu wird hier, wie bei den anderen Kriterien, von den Werten des Lexikons im Deutschen die der romanischen Sprache subtrahiert:

$$\text{LD} = \text{Lexikon Deutsch} - \text{Lexikon romanische Sprache}$$

Bei der weiteren Anwendung dieses Kriteriums lässt sich jedoch feststellen, dass durch die erhebliche individuelle Variation ein Vergleich bzw. eine Grenzziehung des Balanciertheitsgrads für alle untersuchten Individuen schwierig wird. Anders als bei den vorherigen Kriterien wird beim inkrementellen Lexikon keine ‚Durchschnittliche Lexikondifferenz‘ ermittelt, denn diese gibt einen absoluten Mittelwert an, der beschreibt, um wie viele Wörter das Lexikon einer Sprache der anderen überlegen ist. Da beim inkrementellen Lexikon die Anzahl der erworbenen Wörter von Kind zu Kind stark unterschiedlich ist, ist eine Bewertung des Balanciertheitsgrads mit absoluten Differenz-Werten nicht aussagekräftig. Die Lexikondifferenz von Céline beispielsweise mit 688 Wörtern ist als extremer Fall zu betrachten und daher mit den Lexikondifferenzen anderer Kinder nicht vergleichbar, da dieser Wert bei Céline bis zu drei Mal größer ist als bei anderen unbalancierten Kindern.

Da die Kinder im Spracherwerbsprozess solche starken Differenzen im Bereich des Lexikons aufweisen, soll ein Vergleich der Lexikonsanteile jeder Erstsprache innerhalb des Individuums berechnet und danach diese Anteile mit den anderen Individuen verglichen werden. Diese Verhältnisse der zwei Lexikonanteile der jeweiligen Erstsprachen wird hier nicht ausschließlich durch eine Differenz der Erstsprachen, sondern durch einen Quotienten, der repräsentiert soll, wie viel die Differenz zwischen den Lexika vom Lexikon in der weiteren entwickelten Sprache ausmacht, abgebildet werden. Dieser Balanciertheitsquotient des Lexikons (BQL) soll wie folgt berechnet werden:

$$\text{BQL} = \frac{\text{LD}}{\text{Lexikon überlegene Sprache}}$$

Lexikondifferenz geteilt durch das Lexikon der überlegenen Sprache

Der BQL repräsentiert einen auf das maximale Lexikon bezogenen Wert, der den Balanciertheitsgrad beschreibt. Bei einem unbalancierten Kind, wie der hier untersuchten Céline (siehe Grafik II.45), ist durch die große Lexikonsdifferenz und das große Lexikon im Deutschen bei folglich gleichzeitigem klein Lexikon in der anderen Erstsprache (Französisch) fast gleich eins.

Bei einem rezeptiv bilingualen Kind, das sich nur in einer seiner beiden Erstsprachen äußert, wären das Lexikon in dieser Sprache und die Differenz zu der zweiten Sprache identisch (Balanciertheitsquotient gleich eins). Bei einem weiteren Kind, das in einer Sprache doppelt so viele Wörter wie in der anderen äußert, würde die Lexikondifferenz die Hälfte des größten Lexikons ausmachen (Balanciertheitsquotient gleich 0,5). Weiterhin wäre bei einem ausgeglichen Erwerb, bei dem beide Lexika gleich groß sind, die Lexikondifferenz und damit der Balanciertheitsquotient gleich null. Mit anderen Worten gilt: Je mehr sich der Wert der Lexikondifferenz dem des überlegenen Lexikons nähert, desto unbalancierter sind die Lexika der Erstsprachen des Kindes. Darüber hinaus wird hier wie bei den anderen bisher angewandten Kriterien ein Wert ermittelt, der Auskunft über den Balanciertheitsgrad für den untersuchten Zeitraum gibt. Der Durchschnittliche

Balanciertheitsquotient des Lexikons (DBQL) ergibt somit einen aussagekräftigen Wert für den ganzen Untersuchungszeitraum:

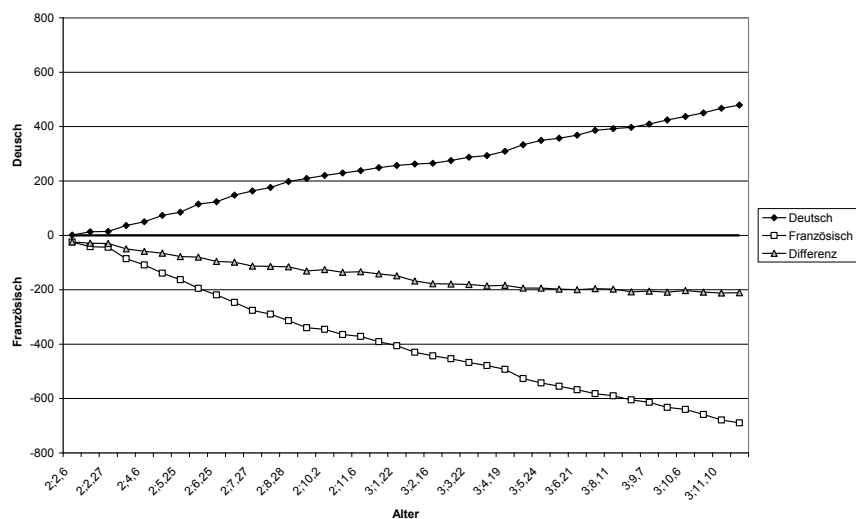
$$\text{DBQL} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{BQL}}{n}$$

Summe der Balanciertheitsquotienten geteilt durch die Anzahl der Sprachaufnahmen

Aus dieser Anwendung lässt sich Folgendes für jedes untersuchte Kind feststellen:

1. Alexander

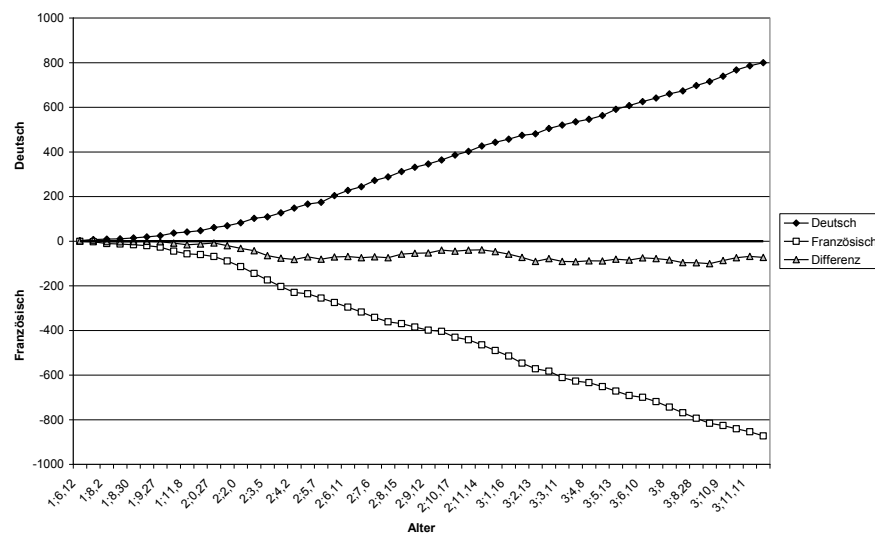
Das Lexikon von Alexander steigt in beiden Sprachen, aber mit einem Vorsprung des Französischen, gleichmäßig an, so dass im Deutschen eine Größe von 479 Wörtern und im Französischen von 690 Wörtern erreicht wird. Die Grafik II.39 veranschaulicht eine Lexikondifferenz, die durchgängig zugunsten des Französischen verläuft, und eine Durchschnittliche Lexikondifferenz von 144 Wörtern aufweist. Bei Alexander beträgt der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient des Lexikons -0,41.



Grafik II.37 Inkrementelles Lexikon (N+V) Alexander

2. Amélie

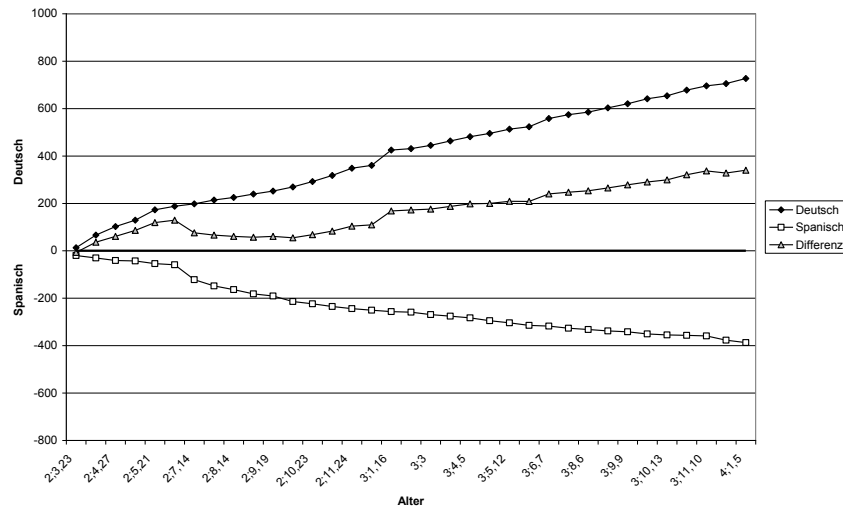
Die Lexikontwicklung von Amélie verläuft in beiden Sprachen ziemlich ausgeglichen. Das Kind erreicht im Alter von vier Jahren mit über 800 Nomen und Verben in jeder Sprache ein beachtliches Lexikon. Das Deutsche und das Französische differieren nur geringfügig voneinander. Die Durchschnittliche Lexikondifferenz beträgt 56 Wörter zugunsten des Französischen und es wird zu keinem Zeitpunkt ein Unterschied von mehr als 100 Wörtern festgestellt. Insgesamt wird ein Durchschnittlicher Balanciertheitsquotient von -0,12 gemessen. Dieser Wert spiegelt die Balanciertheit, die auch aus der unten stehenden Grafik ersichtlich wird, wider.



Grafik II.38 Inkrementelles Lexikon (N+V) Amélie

3. Arturo

Das Lexikon von Arturo erreicht im Spanischen knapp 400 Wörter und im Deutschen über 700. Dadurch erreicht Arturo gegen Ende der Untersuchung im Deutschen einen doppelt so großen Wortschatz wie im Spanischen. Die ansteigende Differenz der zwei Erstsprachen im Laufe der Zeit deutet auch bei diesem Kriterium auf eine Unbalanciertheit zugunsten des Deutschen mit einem durchschnittlichen Wert von 168 Wörtern hin. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient beträgt bei diesem Kind 0,39.



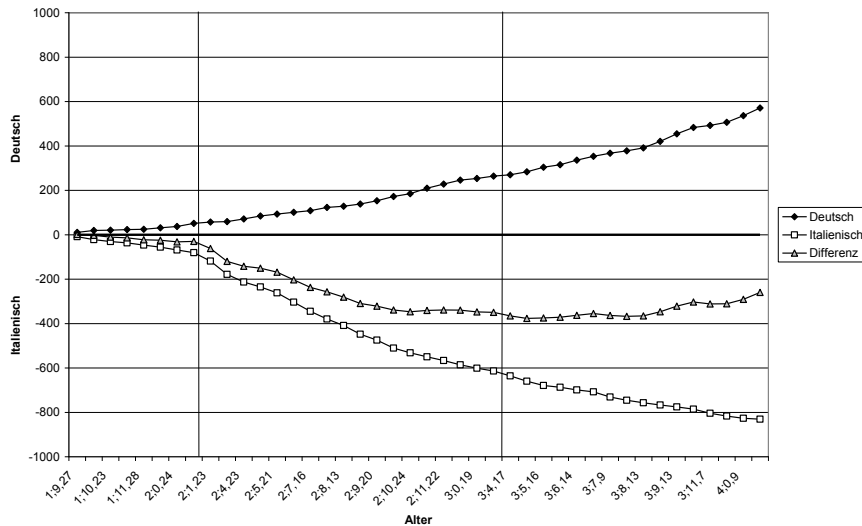
Grafik II.39 Inkrementelles Lexikon (N+V) Arturo

4. Aurelio

An der unten stehenden Grafik werden wieder die drei Entwicklungsphasen von Aurelio bestätigt. Bis zum Alter von 2;1,23 Jahren entwickeln sich die Sprachen mit geringer Distanz. In dieser Zeitspanne wird nur eine geringe durchschnittliche Differenz der Lexika von 22 Wörtern gemessen. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient beträgt in dieser Erwerbsphase 0,34 bezogen auf das italienische Lexikon.

In der zweiten Erwerbsphase wächst die Durchschnittliche Lexikondifferenz auf 275 Wörter zugunsten des Italienischen an. Dies spiegelt sich auch beim DBQL mit einem Wert von 0,64 wider. Das bedeutet, dass die Differenz aus beiden Lexika mehr als die Hälfte des italienischen Lexikons beträgt. Dies wird auch aus der unten stehenden Grafik ersichtlich.

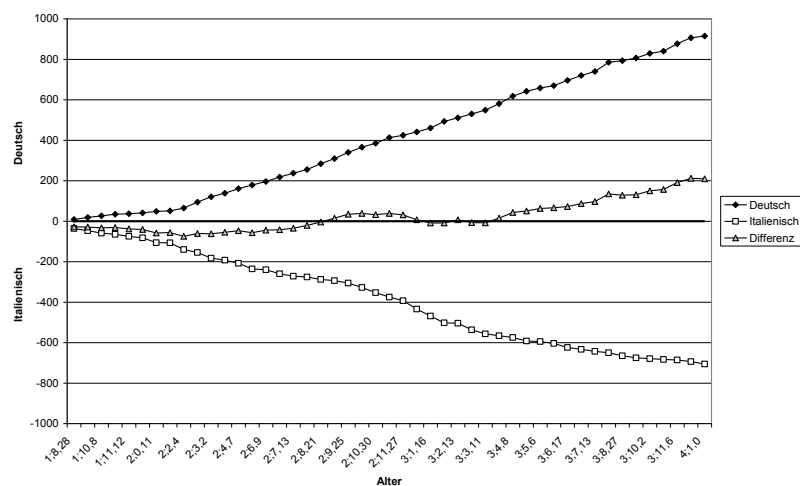
Zu Beginn der dritten Erwerbsphase des Kindes stagniert die Kurve der Lexikondifferenz, um gegen Ende der Untersuchung eine Tendenz zur Nulllinie aufzuweisen. Folglich lernt Aurelio nicht mehr Nomen und Verben im Italienischen als im Deutschen. Nach diesem Kriterium ist der Spracherwerb weitgehend ausgeglichen. Dies ändert sich erst gegen Untersuchungsende, als der Lexikonerwerb im Deutschen den des Italienischen übersteigt. Da der bisherige Erwerbsvorsprung im Italienischen so groß ist, reicht das verstärkte Erlernen deutscher Nomen und Verben nicht aus, um die Ausgeglichenheit der Lexika beider Erstsprachen herzustellen. In der dritten Phase (ab 3;5,2) verringert sich auch der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient auf 0,46 zugunsten des Italienischen.



Grafik II.40 Inkrementelles Lexikon (N+V) Aurelio

5. Carlotta

Das Kind Carlotta erwirbt im Deutschen gegen Ende des Untersuchungszeitraums über 900 Nomen und Verben. Das Lexikon im Italienischen ist um ca. 200 Wörter kleiner. Die Lexikondifferenz pendelt zu Untersuchungsbeginn um die Nulllinie und steigt erst ab einem Alter von ca. 3;4 Jahren zugunsten des Deutschen an. Die daraus resultierende DLD beträgt ca. 25 Wörter. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient spiegelt die Ausgeglichenheit mit einem Wert von 0,08 wider.

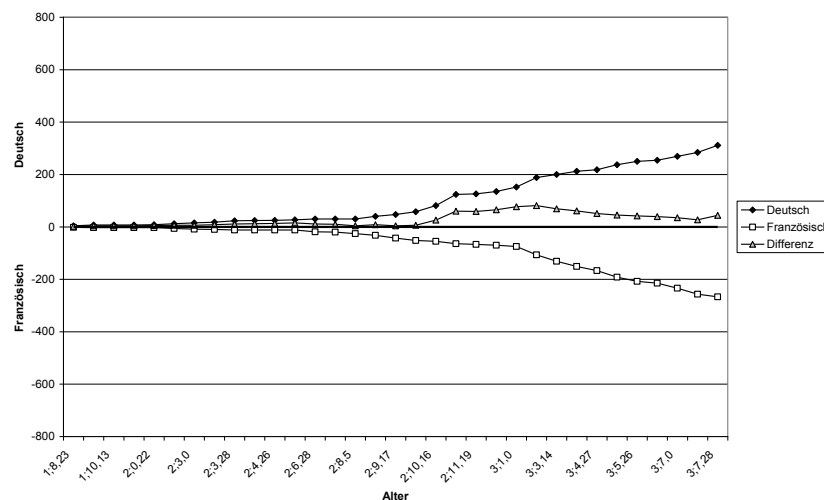


Grafik II.41 Inkrementelles Lexikon (N+V) Carlotta

6. Caroline

Caroline erwirbt mit 267 Nomen und Verben im Französischen und 311 im Deutschen die jeweils kleinsten Lexika der hier untersuchten Kinder. Die Lexikontwicklung ist im Vergleich zu anderen Individuen zeitlich verzögert. Dementsprechend entwickelt sich die Lexikondifferenz erst ab einem Alter von 2;9 Jahren mit erkennbaren Werten zugunsten des Deutschen. Die maximale Anzahl von 81 Wörtern ist absolut gesehen relativ gering, aber im Verhältnis zu Carolines Lexikongröße relevant. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient beträgt 0,36, da er sowohl die Lexikondifferenz beider Sprachen als auch die kleinen Lexika berücksichtigt. Die DLD weist einen Wert von 27 Wörtern auf.

Wie an dem geringfügigen Umfang der Lexika zudem beobachtet werden kann, ist Caroline, abgesehen von ihrer Balanciertheit, ein Kind mit zwei weniger entwickelten Sprachen (vgl. Pillunat und Müller 2008).

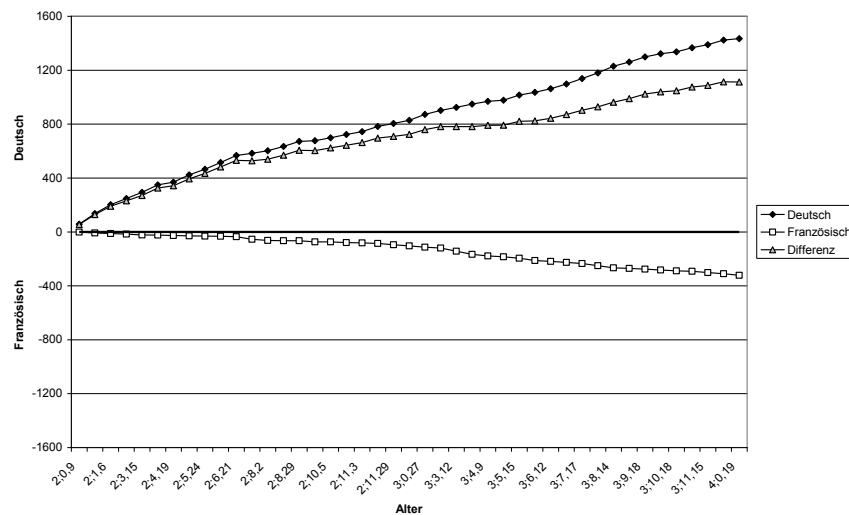


Grafik II.42 Inkrementelles Lexikon (N+V) Caroline

7. Céline

Aus der unten stehenden Grafik wird noch einmal die extreme Unausgeglichenheit von Céline deutlich, deren Lexikon im Französischen zu den kleinsten und im Deutschen zu den umfangreichsten gehört. Die Anzahl der erworbenen Nomen und Verben im Deutschen beträgt mit 1434 Wörtern mehr als das Vierfache der Anzahl im Französischen mit 322 Wörtern. Céline ist daher eine sehr gute Lexikonlernerin. Diese Fähigkeit beschränkt sich allerdings nur auf eine Sprache. Die Lexikondifferenz

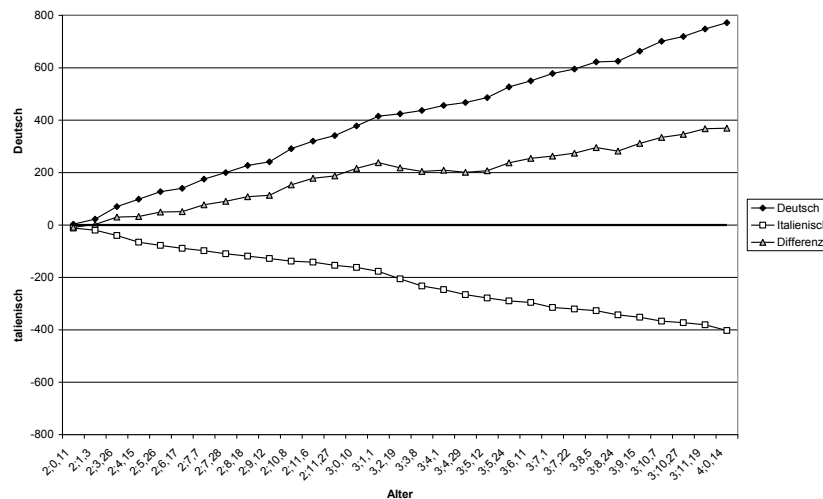
weist von Untersuchungsbeginn an eindeutig eine Überlegenheit im Deutschen auf, die sich in einer DLD von 688 Wörtern niederschlägt. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient zeigt mit 0,86 die größte Unbalanciertheit im Bereich des Lexikons an.



Grafik II.43 Inkrementelles Lexikon (N+V) Céline

8. Jan

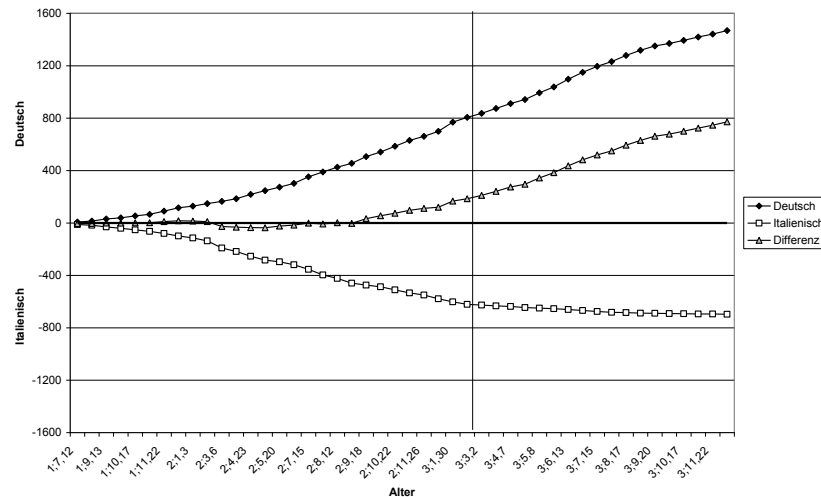
Das Kind Jan erwirbt in der vorliegenden Untersuchung eine Anzahl von Nomen und Verben, die mit 722 Wörtern im Deutschen die Anzahl der Wörter im Italienischen von 403 Wörtern beinahe verdoppelt. Die Lexikondifferenz zeigt von Untersuchungsbeginn an einen Vorsprung des Deutschen auf und erreicht einen Mittelwert von 190 Wörtern. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient beträgt 0,46.



Grafik II.44 Inkrementelles Lexikon (N+V) Jan

9. Lukas

Lukas erzielt beim deutschen Lexikon mit 1468 Nomen und Verben in der vorliegenden Untersuchung den größten Wortschatz in einer Erstsprache. Dabei nimmt das Lexikon im Deutschen beständig zu. Im Hinblick auf das Lexikon des Italienischen macht sich die Phasenentwicklung des Kindes bemerkbar. In der ersten Erwerbsphase werden bedeutende Fortschritte, ähnlich wie im Deutschen, beim Erlernen von neuen Nomen und Verben erzielt. Daher beträgt die durchschnittliche Lexikondifferenz nur 19 Wörter zugunsten des Deutschen. Von Beginn der zweiten Erwerbsphase mit 3;3,2 Jahren an bis zum Untersuchungsende mit 4;0,5 Jahren erwirbt Lukas nur 70 neue Nomen und Verben im Italienischen, so dass im unten stehenden Diagramm eine Stagnation der Lexikonentwicklung zu beobachten ist. Das Niveau von fast 700 Wörtern ist zwar wesentlich geringer als das des Deutschen, aber im Vergleich mit anderen Kindern so hoch wie deren starke Sprache (vgl. Alexander im Französischen). Die durchschnittliche Lexikondifferenz wächst auf 513 Wörter an. Der durchschnittliche Balanciertheitsquotient beträgt in der ersten Phase 0,02 und in der zweiten 0,42.

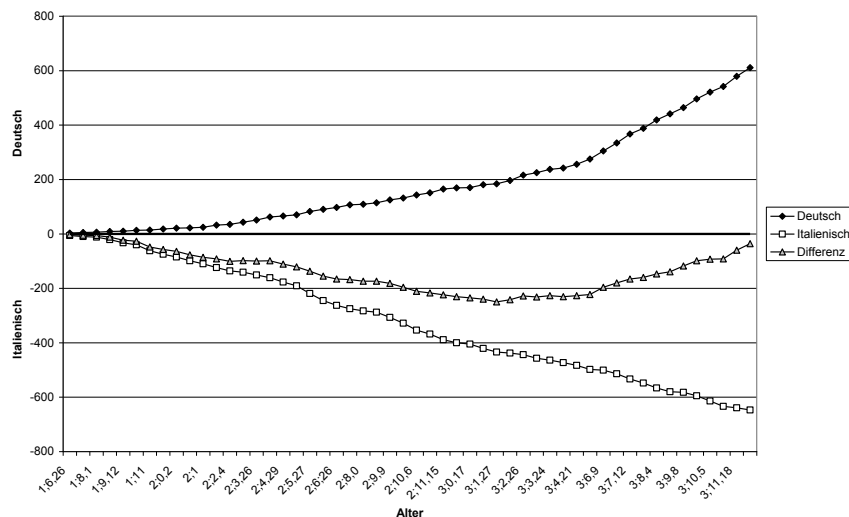


Grafik II.45 Inkrementelles Lexikon (N+V) Lukas

10. Marta

Marta erreicht in beiden Sprachen bis zum Untersuchungsende ein Lexikon von über 600 Nomen und Verben. Obwohl die Lexikongrößen zu diesem Zeitpunkt annähernd identisch sind, ist der Erwerbsverlauf im Untersuchungszeitraum unterschiedlich. Bis zum Alter von 3;2 Jahren ist der Erwerb des Italienischen dem des Deutschen überlegen, so dass sich eine maximale Lexikondifferenz von 250 Wörtern ergibt. Anschließend überwiegt der Erwerb von Nomen und Verben im Deutschen, wodurch die Lexikondifferenz erneut abnimmt. Die DLD beträgt daher 138 Wörter zugunsten des Italienischen. Der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient ergibt 0,52.

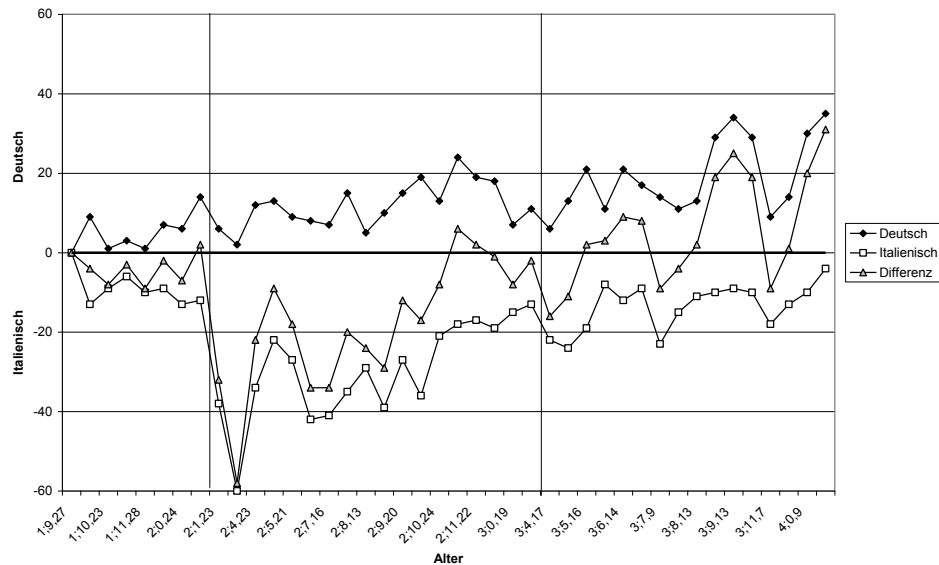
Am Kind Marta lässt sich sehr gut nachweisen, dass für die Sprachüberlegenheitsuntersuchung die Werte einer Longitudinalstudie verwendet werden müssen und nicht die einer Querschnittsstudie im Alter von vier Jahren. Im Untersuchungszeitraum ist der Spracherwerb von Marta nicht ausgeglichen. Lediglich am Untersuchungsende weisen die Lexika eine ähnliche Größe auf.



Grafik II.46 Inkrementelles Lexikon (N+V) Marta

Wie sowohl aus der einleitenden Diskussion als auch aus der grafischen Darstellung der Lexikontwicklung ersichtlich wird, verlangt die Lexikonuntersuchung eine differenzierte Berechnung. Die Messung der Entwicklung des Lexikons unterscheidet sich methodisch von derjenigen der anderen hier angewandten Kriterien dadurch, da es sich hierbei um eine kumulative Zählweise handelt. Die Messungsart des Lexikons geht von der Idee aus, dass die Wörter, die in vorherigen Aufnahmen ausgedrückt wurden, immer noch im mentalen Lexikon der Kinder gespeichert und demzufolge abrufbar sind. Daher sind bei dieser Annahme Rückentwicklungen (wie z. B. im Fall einer Sprachstörung) in einer Sprache nicht möglich, sondern es werden lediglich keine neuen Nomen oder Verben erworben. Eine Stagnation einer der Erstsprachen wird vor allem bei den Kindern Aurelio und Lukas deutlich (vgl. Grafik II.42 und II.47). Wenn sich dann in der anderen Erstsprache das Lexikon vergrößert, ändert sich die Differenz zugunsten dieser Sprache, da die anderen Erstsprachen stagnieren. Dabei weisen die Kurven im Diagramm aber nicht ähnliche Formen wie beim MLU auf. Dazu müsste nicht das Lexikon an sich (mit der inkrementellen Zählweise), sondern die Anzahl der neu geäußerten Wörter in einer Sprachaufnahme betrachtet werden. Diese exemplarische Darstellung erfolgt in Grafik II.49 am Beispiel von Aurelio mit den neu erworbenen Verben und Nomen sowie deren Differenz in jeder Sprache. Dabei lassen sich die drei Erwerbsphasen, die beim MLU festgelegt wurden,

(1. Phase balanciert, 2. Phase überlegen im Italienischen und 3. Phase balanciert) eher wiedererkennen als im Diagramm mit dem inkrementellen Lexikon.



Grafik II.47 Erwerb neuer Verben und Nomen Aurelio

Bei der Messung des Lexikons der einzelnen Kinder zeigen sich größere individuelle Variationen der beiden Erstsprachen als bei den anderen Kriterien. Auffällig ist die sehr hohe Anzahl von Nomen bzw. Verben, die einige Kinder erwerben, während andere dagegen eine wesentlich geringere Anzahl erreichen. Diese quantitativen Unterschiede fallen bei den Untersuchungen anhand der anderen bisher angewandten Kriterien nicht so gravierend aus. Trotz allem ist das Lexikon in der weiter entwickelten Sprache (berechnet mit Hilfe des MLU) größer als die weniger entwickelte Sprache. Kinder wie Céline und Lukas (in beiden Sprachen zusammen 1800 bzw. 2000 Wörter) erweisen sich, verglichen mit Marta und Jan (beide ca. 1200 Wörter) als starke Lexikonlerner, da bei ihnen eineinhalb Mal so viele Verben und Nomen festgestellt wurden. Dieser Erwerbsunterschied ist unabhängig von dem Balanciertheitsgrad, denn Kinder, die in etwa gleich viele Verben und Nomen erlernen, können die Erstsprachen – wie im Fall von Céline – unausgeglichen oder – wie im Fall von Carlotta – ausgeglichen erwerben. Sowohl unbalancierte Spracherwerber (wie z. B. Céline) als auch balancierte (wie z. B. Amélie) können sehr starke Lexikonerwerber sein. Andererseits können schwächere Lexikonerwerber ihr vergleichbar kleines Lexikon symmetrisch oder asymmetrisch erwerben.

Bei einem Kontinuum nach dem Balanciertheitsgrads nach dem Durchschnittlichen Balanciertheitquotienten von balanciert nach unbalanciert ergibt sich die folgende Reihenfolge der hier untersuchte Kinder:

Carlotta > Amélie > Caroline > Arturo > Alexander > Lukas > Jan > Marta > Aurelio > Céline

Auch beim Lexikon sollen die Kinder analog zu den anderen Kriterien anhand der durchschnittlichen Lexikondifferenz in Gruppen eingeteilt werden. Dafür wird der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient verwendet, dessen größter Wert ‚Eins‘ sein kann. Für fünf Gruppen wird daher eine Spannweite der Gruppe von 0,2 ermittelt.

Balanciertheitsgruppen	Balanciertheitsgrad (Durchschnittlicher Balanciertheitsquotient des Lexikons)	Kinder
stark balancierte Kinder	0-0,19 Wörter	Carlotta, Lukas 1. Phase, Amélie
balancierte Kinder	0,19-0,39 Wörter	Caroline, Aurelio 1. Phase Arturo
balancierte Kinder mit Tendenz zu einer Sprache	0,40-0,59 Wörter	Alexander (Frz.), Lukas 2. Phase (Dt.), Aurelio 3. Phase (It.), Jan (Dt.), Marta (It.)
überlegene Kinder	0,60-0,79 Wörter	Aurelio 2. Phase (It.)
stark überlegene Kinder	mehr als 0,80	Céline (Dt.)

Tabelle II.6 Einordnung der Kinder nach durchschnittlichem Balanciertheitsquotient des Lexikons

Aus dieser Gruppierung nach dem Balanciertheitsquotient des Lexikons wird ein zum Teil anderer Balanciertheitsgrad als bei den bisher angewandten Kriterien ersichtlich. Diese abweichenden Ergebnisse sind auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass es sich beim Lexikon um einen anderen Aspekt einer Sprache handelt. Auch in der Erwachsenensprache, bei der der Erwerbsprozess als abgeschlossen gilt, ist die Lexikongröße von Person zu Person unterschiedlich. Für den bilingualen doppelten Erstspracherwerb besteht ein Zusammenhang zwischen dem punktuellen Grad der Sprachentwicklung und der Anzahl der Wörter, die zu diesem Zeitpunkt erworben

werden. Es wird jedoch nicht die gesamte Größe bzw. die Fähigkeit, sich über andere Wörter ausdrücken zu können, berücksichtigt. Dieser unterschiedliche Aspekt des Spracherwerbs soll daher bei einer gesamten Auswertung der produktiven Sprachentwicklung mit einfließen und wird in der kompletten Betrachtung besonders berücksichtigt.

II.5 Redefluss

In mehr als einer Sprache regelmäßig zu kommunizieren scheint bei von Geburt an bilingualen Personen eine relativ mühelose Tätigkeit zu sein. Wie bei anderen Bereichen der Sprache, z. B. beim Lexikon, scheinen bilinguale Individuen beim Redefluss jedoch durch ihre Bilingualität benachteiligt. Im Vergleich mit monolingualen Personen zeigen sie einen geringeren Redefluss (vgl. Golland & Acenas 2004). Bilinguale Personen sind im Bereich des Redeflusses insoweit benachteiligt, als dass sich während der Kommunikation durch die unbeabsichtigte Aktivierung von nicht-zielsprachlichen Wörtern die Abrufbarkeit der Zielsprachen verzögert (Sandoval et al. 2010). Mit anderen Worten, die Unterdrückung der nicht gewünschten Sprache, die bei bilinugualen Kindern immer mehr oder weniger aktiv ist, auch wenn sie nicht in dieser Sprache kommunizieren (vgl. Großjean 1998), kann den Redefluss des bilingualen Kindes stark beeinflussen. Vergleich man bilinguale Individuen unter einander, so wurde in der Mehrsprachigkeitsforschung ebenfalls angenommen, dass diese Konkurrenz zwischen den Erstsprachen bei der Sprachselektion in der weiter entwickelten Sprache geringer ist. Folglich wäre zu erwarten, dass, wenn der Balanciertheitsgrad den Redefluss beeinträchtigen würde, die weiter entwickelte Sprache, unabhängig von der Sprachkombination, bei bilingualen Individuen immer die flüssigere Sprache ist, d. h. der Redefluss könnte als Balanciertheitsgradkriterium betrachtet werden (vgl. Paradis et al. 2000, Loconte 2002, Müller und Kupisch 2003, Hauser-Grüdl und Arencibia Guerra 2007, Cantone et al. 2008).

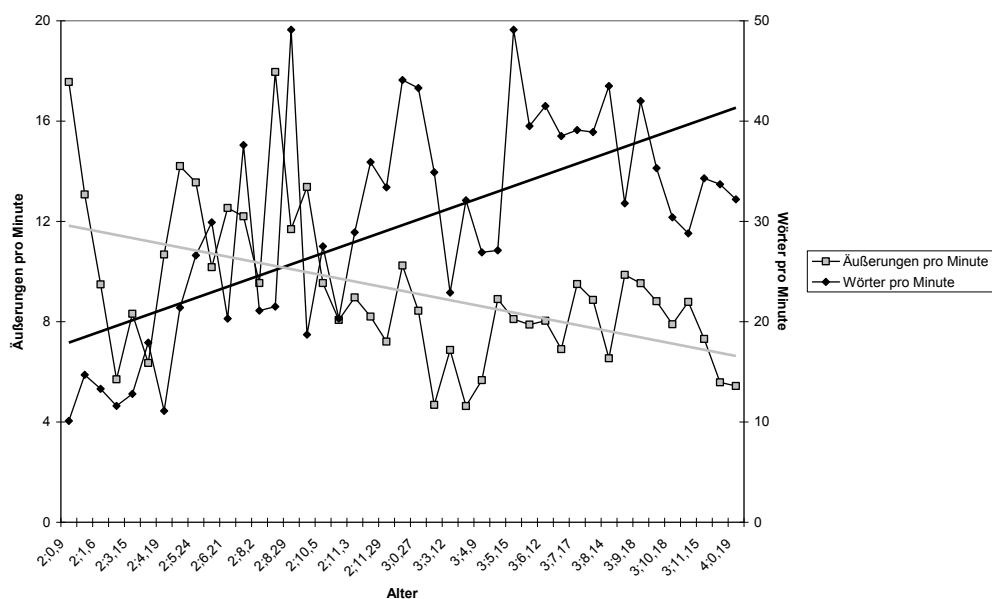
Ein weiterer Faktor, der bei dem Vergleich des Redeflusses bei verschiedenen Sprachen eine Rolle spielen könnte, könnte die Sprachtypologie bzw. „Geschwindigkeit“ der unterschiedlichen Sprachen sein. Der Redefluss eines

Individuums könnte neben der Geschwindigkeit des Sprechers selbst (langsamer oder schneller Sprecher) auch von der Geschwindigkeit der gesprochenen Sprache beeinflusst werden. Oft werden die romanischen Sprachen von L2-Lernern als „schnelle“ Sprachen bezeichnet. Da im Italienischen oder Spanischen keine Subjekte overt realisiert werden, könnte dies zu dem Schluss führen, dass diese romanischen Sprachen „schneller“ sind als das Deutsche oder das Französische. Das Französische, durch die knappen phonetischen Realisierungen, oder das Deutsche, durch die zahlreichen Verschmelzungen von Präpositionen und Determinanten, können ebenfalls als „schnellere“ Sprachen bezeichnet werden. Schließlich und wie in der folgenden Untersuchung gezeigt wird, kann keine der untersuchten Sprachen, trotz der zahlreichen sprachlichen Unterschiede, als eine „typisch schnelle Sprache“ bezeichnet werden.

Die Messung des Redeflusses erfolgt in einigen Arbeiten (wie z. B. Paradis et al. 2000) über die Gesamtanzahl der Äußerungen oder die Menge der Äußerungen, die pro Minute gemessen werden. Dies soll die mehr oder weniger vorhandene Automatisierung der Sprache darstellen, d. h. eine Sprache, die qualitativ besser entwickelt ist, sollte dieser Annahme nach schneller bzw. besser abrufbar sein. Wenn die Sprache aber nicht so gut entwickelt ist, geht man von der Annahme aus, dass dieses Individuum in dieser Sprache weniger flüssig sprechen wird. Die Bezeichnung des höheren Redefluss ist, wie auch beim Lexikon festgestellt wurde, ein sehr individuelles Merkmal, d. h. es kann stark von Kind zu Kind variieren. Kinder, wie die im folgenden vorgestellten Alexander und Carlotta, verhalten sich sehr unterschiedlich hinsichtlich des Redeflusses. Das erste Kind beispielsweise ist bereit bzw. fähig, sogar über 50 Wörter pro Minute zu produzieren. Im Gegensatz dazu erreicht Carlotta kaum über 30 Wörter pro Minute, was einen großen Unterschied zu Alexander darstellt. Die Gründe, die zu einem größeren oder kleineren Redefluss führen, sind nicht einfach zu ermitteln. Ob ein niedriger Redefluss mit einer Verweigerung des Kindes, eine oder beide Sprachen zu sprechen, zu tun hat oder vielmehr ein Mangel an Sprachfähigkeit ist, kann nur schwer geklärt werden. Unabhängig von den Gründen, die zu einem niedrigen Redefluss führen, ist ebenfalls seine Messungsmethode kritisch zu betrachten. Einige bisherige Mehrsprachigkeitsarbeiten messen den Redefluss pro Videoaufnahme und zählen somit die Anzahl der produzierten Äußerungen (Gesprächsbeiträge). Je größer die

Anzahl der Äußerungen, desto sprachlich entwickelter soll das Kind sein. Eine weiter entwickelte Methode wäre die Bestimmung der Äußerungen pro Minute. Mit beiden Methoden erhält man die Anzahl der Äußerungen in einer vergleichbaren Zeitspanne für alle Kinder, wenn die Aufnahmen immer gleich lang sind. Nach der Betrachtung der Äußerungen pro Minute beim Kind Céline erweist sich diese Messmethode jedoch als ungeeignet. Céline zeigt longitudinal im Deutschen einen sinkenden Verlauf der Äußerungen pro Aufnahme bzw. Minute. Dies würde implizieren, dass das Kind im Laufe der Zeit im Deutschen weniger spricht. Céline ist, wie an den bisher hier dargestellten Kriterien zu sehen ist, ein deutlich weiter entwickeltes Kind in dieser Sprache. Dieser Sachverhalt widerspricht der deutlichen zunehmenden Sprachentwicklung.

Wie lässt sich aber dann erklären, dass die Anzahl der Äußerungen pro Aufnahme sinkt? Der Grund besteht darin, dass bei Céline im Deutschen bei abnehmender Anzahl der Äußerungen deren Länge zunimmt. Diese Tatsache ist jedoch aus der Messung der Äußerungen pro Minute bzw. Aufnahme nicht zu erkennen. Das bedeutet auch, dass der Redefluss nicht anhand der Anzahl der Äußerungen gemessen werden kann, sondern nach einer weiteren Möglichkeit gesucht werden muss, die diese Entwicklung widerspiegelt. Eine Lösung für dieses Problem ist die Messung der Anzahl der Wörter pro Minute. Die Diskrepanz der zwei Auswertungsmethoden wird aus der folgenden grafischen Darstellung ersichtlich.



Grafik II.48 Divergenz der Äußerungen und Wörter pro Minute bei Céline Deutsch

Aus obiger Grafik wird deutlich, dass trotz eines ansteigenden Redeflusses, wie anhand der Wörter pro Minute zu erkennen ist, die Anzahl der Äußerungen pro Minute beim Kind Céline im Deutschen tendenziell sinkt. Dass dieses Problem durch die Länge der Äußerungen verursacht wird, ist auch aus der Darstellung der längsten Äußerungen zu entnehmen (siehe Grafik II.23 zum Upper Bound). Die längsten Äußerungen von Céline im Deutschen bleiben auch gegen Ende der Untersuchung stabil hoch, dies ist durch die Darstellung der Äußerung pro Minute jedoch nicht sichtbar.

In dieser Untersuchung wird daher die Messung des Redeflusses der Kinder anhand der Messung der Wörter pro Minute und nicht mit Hilfe der Äußerungen pro Minute durchgeführt.

Die ggf. unterschiedliche Anzahl der Wörter pro Minute in jeder der beiden Erstsprachen soll Aufschluss über die Ausgeglichenheit in der Sprachentwicklung des bilingualen Kindes geben. Deshalb wird hier parallel zu den anderen Kriterien die Redeflussdifferenz (RFD) eingeführt.

Zur Berechnung werden von den Werten des Redeflusses im Deutschen die der romanischen Sprache subtrahiert.

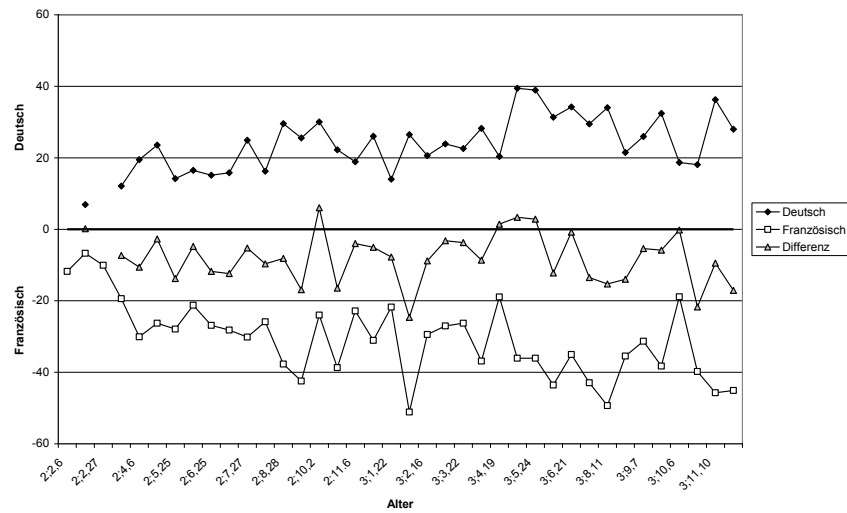
$$\mathbf{RFD = RF\ Deutsch - RF\ romanische\ Sprache}$$

Darüber hinaus wird für die Bestimmung einer aussagekräftigen Größe bezüglich der Überlegenheit einer Sprache über die andere die ‚Durchschnittliche Redeflussdifferenz‘ (DRFD), d. h. durch einen repräsentativen Mittelwert für den gesamten Untersuchungszeitraum, eingeführt.

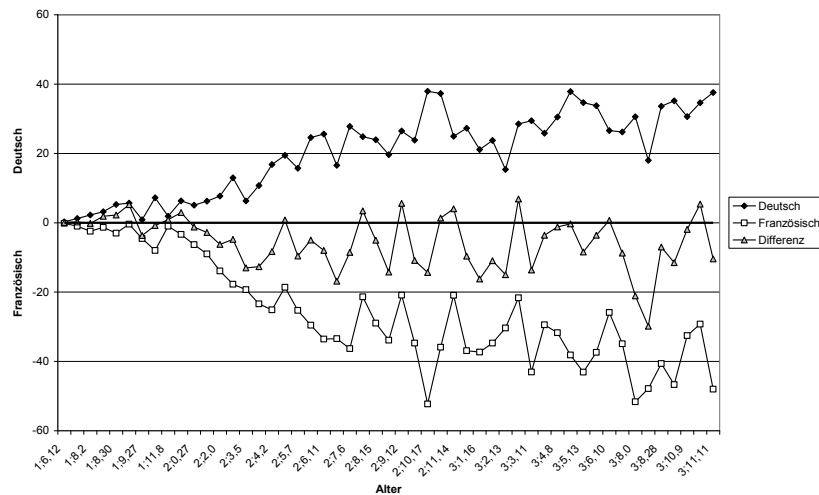
Diese wird wie folgt berechnet:

$$\mathbf{DRFD = \frac{\sum_{1}^n \mathbf{RFD}}{n}}$$

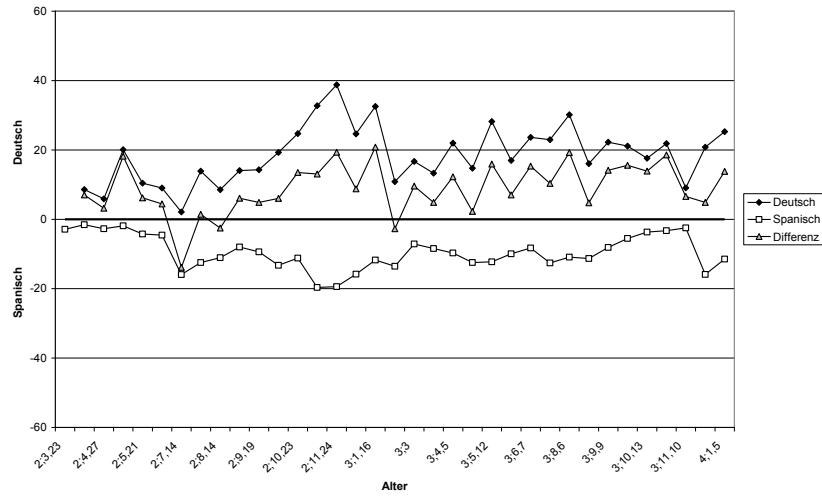
Dieser Wert soll für den Balanciertheitsgrad ermittelt werden, wonach die Kinder folglich als balanciert oder unbalanciert zu bezeichnen sind. Daher wird zusätzlich die longitudinale Entwicklung des Redeflusses grafisch für jedes Kind einzeln präsentiert.



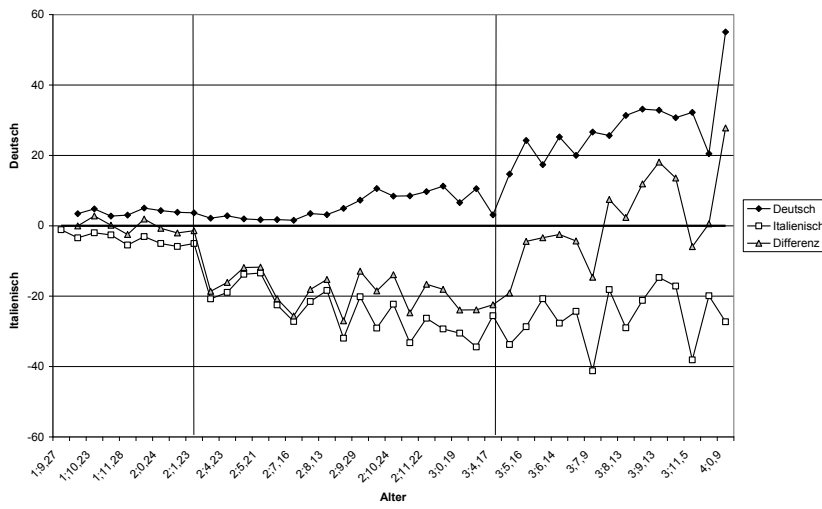
Grafik II.49 Redefluss Alexander



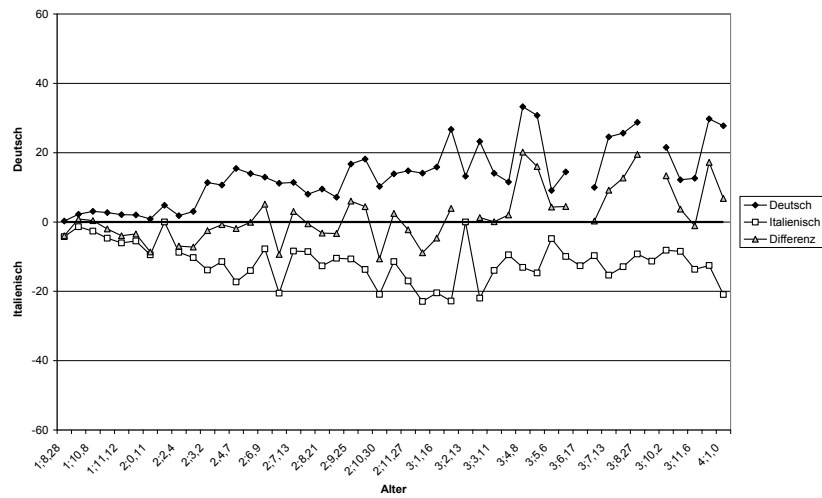
Grafik II.50 Redefluss Amélie



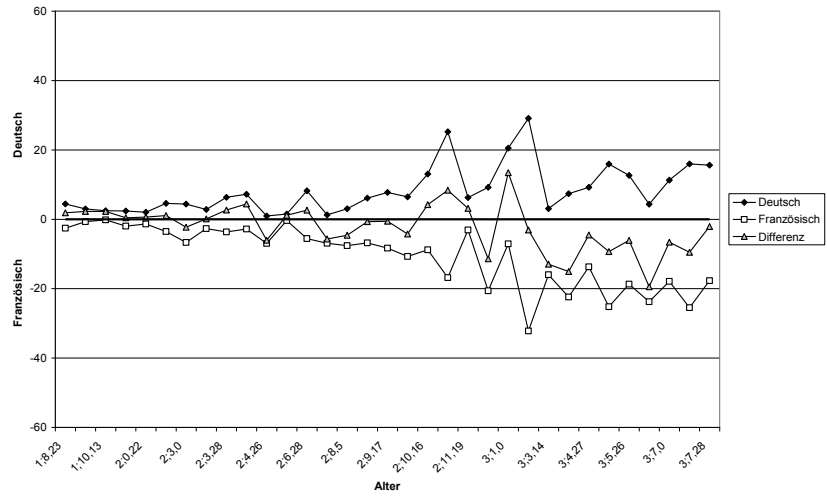
Grafik II.51 Redefluss Arturo



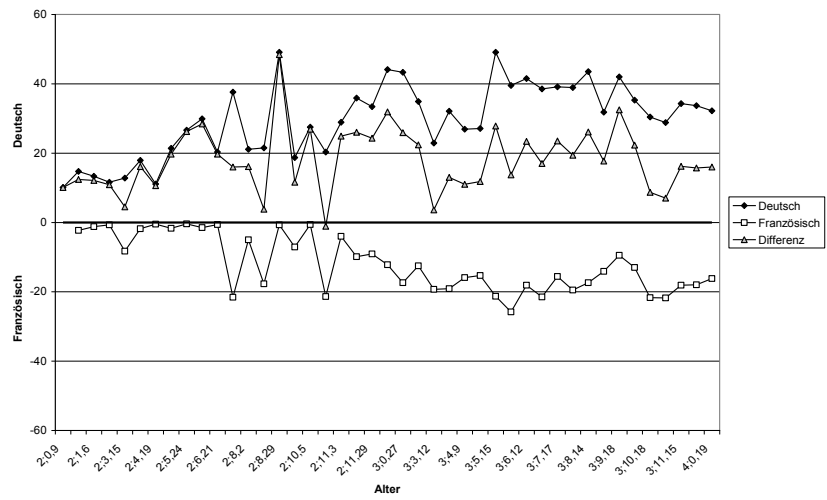
Grafik II.52 Redefluss Aurelio



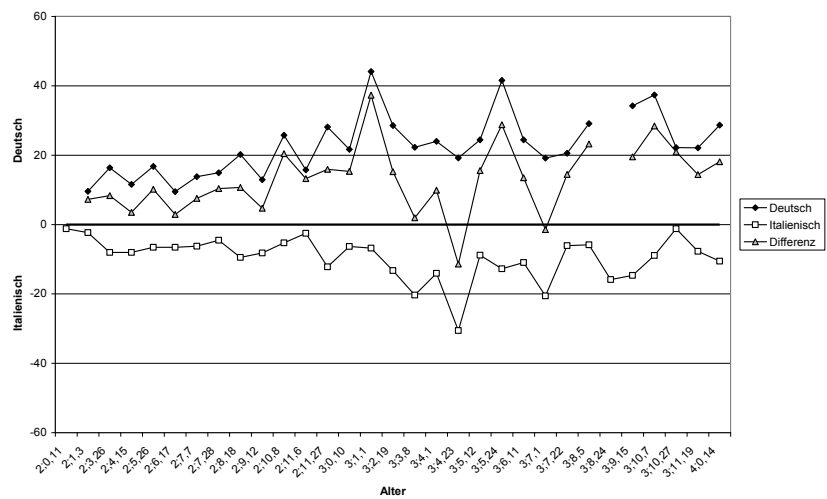
Grafik II.53 Redefluss Carlotta



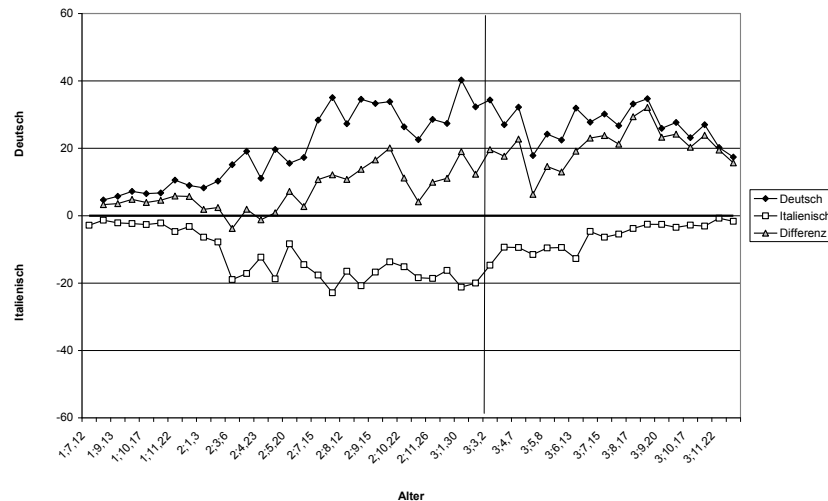
Grafik II.54 Redefluss Caroline



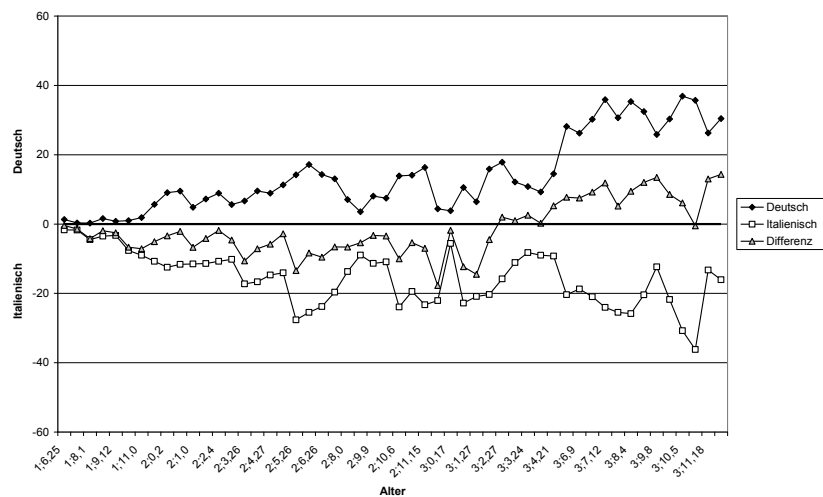
Grafik II.55 Redefluss Céline



Grafik II.56 Redefluss Jan



Grafik II.57 Redefluss Lukas



Grafik II.58 Redefluss Marta

Wie aus der grafischen Darstellung der Entwicklung des Redeflusses ersichtlich wird, kann er stark von Kind zu Kind variieren. Bei der Analyse des Redeflusses der zehn bilingualen Kinder wurde bei Lukas zum Zeitpunkt der letzten Aufnahme ein Maximalwert von 58 Wörtern pro Minute im Deutschen festgestellt. Einige Kinder, wie zum Beispiel Arturo im Spanischen, erreichen dagegen nur einen Höchstwert von 20 Wörtern pro Minute. Werden die Kinder anhand der Durchschnittlichen Redeflussdifferenz ihrer ausschlaggebenden Erwerbsphasen von balanciert nach unbalanciert geordnet, ergibt sich die nachstehende Reihenfolge:

Marta > Carlotta > Caroline > Amélie > Alexander > Arturo > Jan > Céline > Aurelio > Lukas³¹

Bei Betrachtung der DRFD aller Kinder zeigt sich bei Lukas in seiner zweiten Phase ein maximaler Wert von 20,52 Wörtern pro Minute. Die kleinste Differenz ergibt sich bei Aurelio in seiner ersten balancierten Phase mit 0,3 Wörtern Unterschied. Werden alle Kinder nach ihrem Balanciertheitsgrad klassifiziert, so muss man eine entsprechende Gruppe mit je vier Wörtern Unterschied bilden. Die Klassifizierung nach diesem Kriterium ist wie folgt abzubilden:

Bezeichnung	Balanciertheitsgrad (Redeflussdifferenz)	Kinder
stark balancierte Kinder	0-3,99Wörter	Aurelio 1. Phase, Marta, Carlotta, Caroline, Aurelio 3. Phase
balancierte Kinder	4-7,99 Wörter	Amélie, Lukas 1. Phase
balancierte Kinder mit Tendenz zu einer Sprache	8-11,99 Wörter	Alexander (Dt.) Arturo (Dt.)
überlegene Kinder	12-15,99 Wörter	Jan (Dt.)
stark überlegene Kinder	mehr als 16 Wörter	Céline (Dt.), Aurelio 2. Phase (It.), Lukas 2. Phase (Dt.)

Tabelle II.7 Einordnung der Kinder nach durchschnittlicher Redeflussdifferenz

Die Ergebnisse aus dieser Klassifikation weichen nicht von den Ergebnissen der Anwendung der anderen Kriterien ab. Dieses Resultat ist deshalb interessant, da es folgenden Zusammenhang nahelegt:

Während der MLU als qualitatives Kriterium die Sprachkompetenz widerspiegelt, wird beim rein quantitativen Kriterium Redefluss die Performanz gemessen. Diese beiden Sprachentwicklungskriterien korrelieren stark signifikant (siehe Anhang), das heißt, wenn der MLU (die Sprachqualität) steigt, steigt auch der Redefluss (die Sprachquantität) und umgekehrt. Die bisher in der Literatur angenommene scharfe

³¹ Für die Kinder Aurelio und Lukas wurde beim Balanciertheitskontinuum (genau wie bei den anderen Kriterien) nur die repräsentativste Phase verwendet, d. h. jeweils die zweite Phase.

Trennung zwischen qualitativen und quantitativen Kriterien wird mit dieser Korrelation in Frage gestellt, da der MLU in Relation zum Redefluss steigt oder sinkt. Ob ein hoher Redefluss, im Sinne von einer größeren Automatisierung der Sprache, einen Anstieg in der Qualität der Sprache, gemessen anhand der durchschnittlichen Äußerungslänge, verursachen kann oder ob umgekehrt eine gute qualitative Entwicklung des Kindes die Voraussetzung für einen höheren Redefluss ist, kann in der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden.

Anders als bisher angenommen entwickelt sich der Redefluss nicht unabhängig von der qualitativen Entwicklung der Sprache. Er ist zwar sehr variabel und die Anzahl der Wörter pro Minute kann von einer Aufnahme zur nächsten aus verschiedenen Gründen stark ansteigen bzw. absinken, aber aus longitudinaler Sicht entwickelt er sich proportional zum MLU und zu den intersententialen Mischungen. Dies geht aus der Korrelation der Kriterien miteinander hervor (siehe Anhang). Bei beiden Korrelationsmöglichkeiten ergeben sich die gleichen Verläufe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Redefluss eines bilingualen Kindes in der jeweiligen Erstsprache sich parallel zu der Sprachentwicklung (MLU, Lexikon etc.) verhält. Es handelt sich nicht, wie bei Erwachsenen, ausschließlich um die Bereitschaft oder den Bedarf, mehr oder weniger zu sprechen, sondern der Redefluss hängt auch mit der Sprachentwicklung des Kindes zusammen.

II. 6 Schlussbemerkungen und Diskussion

Die Suche nach geeigneten Kriterien, die die Sprachproduktion des bilingualen Kleinkindes messen, scheint, wie im Laufe dieses Kapitel deutlich wurde, eine ziemlich aufwendige Aufgabe zu sein, und sogar bei objektiven Kriterien wie MLU, Upper Bound, Standardabweichung, Lexikon oder Redefluss muss die Relevanz jedes Kriterium für das bilinguale Kind geprüft werden. Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, erweist sich zum Beispiel das Kriterium Standardabweichung, auch wenn es eine objektive und messbare Größe der Sprachentwicklung ist, zusätzlich zur Anwendung des MLU und des Upper Bound als redundant. Wie bereits erwähnt,

stellen beide Kriterien, Upper Bound und Standardabweichung, jeweils auf ihre Art und Weise ein Maß für die Spannweite der MLU-Werte dar. Um die gesamte Entwicklung der Sprachproduktion eines bilingualen Kindes aufzuzeigen, wurde daher nur eins der Kriterien angewendet: In dieser Untersuchung scheint der Upper Bound die Art der Sprachentwicklung deutlicher zu repräsentieren. Nach der Prüfung der Kriterien bleiben hier somit vier Merkmale zur Messung des Balanciertheitsgrades übrig: MLU, Upper Bound, Lexikonanstieg und Redefluss.

Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Untersuchung die Messung der Sprachproduktion durch eine Erweiterung der genannten Kriterien vollzogen: Es wurde die Differenz zwischen den zwei Erstsprachen für jedes Kriterium eingeführt, die die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Individuen vereinfacht. Je geringer diese Differenz ausfällt, desto balancierter verläuft die Sprachentwicklung des Kindes. Diese Berechnung ist eine angemessene Methode, um die absolute Distanz zwischen beiden Sprachen hinsichtlich des Kriteriums MLU zu einem bestimmten Zeitpunkt zu zeigen. Soll jedoch die Differenz der Erstsprachen über einen Zeitraum ermittelt werden, so wird eine weitere Rechengröße notwendig: die durchschnittliche Differenz. Es handelt sich dabei um eine Erweiterung der Kriteriendifferenz, welche die Anzahl der Aufnahmen (hier wäre dies die Basis) berücksichtigt. Dazu werden die einzelnen Differenzen zu den jeweiligen Zeitpunkten addiert und anschließend durch die Basis dividiert. Dabei ist die Richtung der Überlegenheit zu einem bestimmten Zeitpunkt zu beachten. So wird ein Vergleich zwischen den Kindern und ihren Ergebnissen durch die Anwendung der verschiedenen Kriterien unabhängig von der Anzahl bzw. Dauer der Aufnahmen ermöglicht. Auf diese Art ergeben sich die folgenden neuen Messverfahren der Kriterien: die durchschnittliche MLU-Differenz (DMLUD), die durchschnittliche Upper-Bound-Differenz (DUBD) und die durchschnittliche Redefluss-Differenz (DRFD).

Beim Lexikon jedoch wird aufgrund der großen Schwankungsbreite der absoluten Lexikonwerte der Durchschnittliche Balanciertheitsquotient des Lexikons (DBQL) verwendet. Eine geringe Lexikondifferenz kann bei einem Kind mit geringem Wortschatz eine große Aussagekraft haben. Die gleiche Differenz fällt bei einem Kind mit großem Lexikon wesentlich weniger ins Gewicht. Deshalb wurde zuerst der Balanciertheitsquotient des Lexikons (BQL) ermittelt, indem die Lexikondifferenz

beider Sprachen berechnet und durch den Wert des überlegenen Lexikons dividiert wurde. Um eine Aussage für den gesamten Untersuchungszeitraum zu erhalten, wurde ebenfalls aus den einzelnen BQL-Werten der Mittelwert berechnet und als Durchschnittlicher Balanciertheitsquotient des Lexikons (DBQL) für die Überlegenheitsuntersuchung herangezogen.

Die Messung des Redeflusses, die in der Mehrsprachigkeitsforschung oft angewendet wird, um die Performanz des Kindes zu messen (vgl. Paradis et al. 2000, Loconte 2002, Müller und Kupisch 2003, Kupisch 2007, Hauser-Grüdl und Arencibia Guerra 2007, Cantone et al. 2008, Müller und Pillunat 2008, u. a.), wurde hier als eine sinnvolle Ergänzung zum MLU interpretiert. Die Auffassung, dass der Redefluss nur als quantitatives Kriterium ohne weitere Angaben über den Sprachentwicklungsstand anzusehen ist, muss nach dieser Untersuchung relativiert werden. Beide Kriterien korrelieren nach der Pearson-Methode bei allen hier untersuchten Individuen signifikant, d. h. wenn der MLU des Kindes ansteigt, steigt auch die Anzahl der geäußerten Wörter pro Minute an und umgekehrt. Mit anderen Worten, je kompetenter das Kind in einer Sprache ist, desto mehr Wörter äußert es auch in der jeweiligen Sprache. Das bedeutet für die Messungen der frühen Sprachentwicklung von Kindern anhand von Sprachproduktionskriterien auch, dass die Menge des Redeflusses auf indirekte Weise auch ein Hinweis für die Sprachentwicklung des Kindes ist: Je mehr ein Kind in einer seiner Erstsprachen produziert, desto komplexer ist die Sprachen morphosyntaktisch. Die Anzahl der Wörter pro Minute muss dann nicht ausschließlich als quantitatives Kriterium interpretiert werden, denn sie ist indirekt auch ein Indikator für das Entwicklungsniveau.

Um bei der Bewertung der Entwicklung der kindlichen Sprachproduktion ein Bild zu erhalten, das nicht nur auf der Betrachtung eines kleinen Ausschnitts der Sprachproduktion beruht, wird hier für die Anwendung von verschiedenen Kriterien plädiert, die unterschiedliche Fähigkeiten zum Ausdruck bringen. Diese sind objektiv messbar und erzielen Teilergebnisse, die in der Zusammenfassung ein Gesamtbild ergeben sollen. Die Fähigkeiten beziehen sich auf die Äußerungslänge, gemessen Mithilfe der durchschnittlichen Äußerungslänge (MLU) und der maximale Äußerungslänge (Upper Bound), die Fähigkeit, auf ein großes Lexikon zugreifen zu können (Lexikonanstieg), und die Fähigkeit, eine große Anzahl von Wörtern zu produzieren (Redefluss).

Eine Zusammenfassung der hier erzielten Sprachüberlegenheitsresultate wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

	DMLUD	DUBD	DBQL	DRFD	Sprachproduktion
Alexander	balanciert mit Tendenz	balanciert mit Tendenz	balanciert mit Tendenz	balanciert mit Tendenz	balanciert mit Tendenz (Frz.)
Amélie	balanciert	balanciert	stark balanciert	balanciert	balanciert
Arturo	überlegen	balanciert mit Tendenz	balanciert	balanciert mit Tendenz	balanciert mit Tendenz (Dt.)
Aurelio	stark überlegen	stark überlegen	überlegen	stark überlegen	stark überlegen (It.)
Carlotta	stark balanciert	stark balanciert	stark balanciert	stark balanciert	stark balanciert
Caroline	stark balanciert	stark balanciert	balanciert	stark balanciert	stark balanciert
Céline	stark überlegen	stark überlegen	stark überlegen	stark überlegen	stark überlegen (Dt.)
Jan	überlegen	balanciert mit Tendenz	balanciert mit Tendenz	überlegen	überlegen (Dt.)
Lukas	stark überlegen	stark überlegen	balanciert mit Tendenz	stark überlegen	überlegen (Dt.)
Marta	stark balanciert	stark balanciert	balanciert mit Tendenz	stark balanciert	stark balanciert

Tabelle II.8 Zusammenfassung des Balanciertheitsgrads in der Sprachproduktion

In der Tabelle wird als Gesamtergebnis für die Sprachproduktion die Klassifikation in der Spalte ‚Sprachproduktion‘ ermittelt. Diese ergibt sich aus der Betrachtung der Klassifikation für die einzelnen Kriterien. Dabei fällt auf, dass bei drei Kindern (Alexander, Carlotta, Céline) die Klassifikation auf der Basis aller vier Kriterien gleich lautet. Bei weiteren fünf Kindern (Amélie, Aurelio, Caroline, Lukas, Marta) weicht die Klassifikation hinsichtlich eines Kriteriums von der der anderen ab. Wird die verwendete Reihenfolge des Balanciertheitsgrads (stark balanciert, balanciert, balanciert mit Tendenz zu einer Sprache, überlegen, stark überlegen) betrachtet, handelt es sich bei vier Kindern bei der abweichenden Klassifikation immer um eine benachbarte Gruppe. Bei Lukas gibt es einen Sprung von ‚stark überlegen‘ zu

‚balanciert mit Tendenz‘. Beides bezieht sich auf eine Sprachentwicklung zugunsten des Deutschen. Als Gesamtergebnis wird für die Sprachproduktion die mittlere Klassifikation ‚überlegen‘ festgelegt.

Bei Jan sind die Klassifikationen ‚balanciert mit Tendenz‘ und ‚überlegen‘ je zweimal vertreten. Als Zusammenfassung für die Sprachproduktion wird die unausgeglichenere Klassifikationsstufe ‚überlegen‘ gewählt.

Arturo weist als einziges Kind bei den vier Kriterien drei verschiedene Klassifikationen und damit eine große Bandbreite auf. Bei Betrachtung der einzelnen Werte, die zu den Klassifikationen geführt haben, ist zu erkennen, dass der DBQL mit 0,39 zwar noch als ‚balanciert‘ gewertet wird, aber genau an der Grenze zur Klassifikation als ‚balanciert mit Tendenz‘ liegt. Ähnlich verhält es sich mit der Durchschnittlichen MLU-Differenz. Arturos Wert von 0,92 Wörtern liegt zwar im Klassifikationsbereich von ‚überlegen‘, aber auch hier nahe der Grenze von 0,9 Wörtern der Klassifikation ‚balanciert mit Tendenz‘. Daher wird für die Sprachproduktion als Gesamtergebnis ‚balanciert mit Tendenz‘ festgelegt.

Beim Vergleich der Daten aller zehn Kinder ist festzustellen, dass die gewählten Kriterien mit ihren Messmethoden jeweils ähnliche Ergebnisse aufzeigen. Die vorhandene Korrelation untereinander bestätigt dieses Resultat.

Anhand der oben stehenden Tabelle werden die Kinder in fünf Gruppen eingeteilt:

Stark balanciert: Carlotta und Caroline

Balanciert: Marta und Amélie

Balanciert mit Tendenz: Alexander und Arturo

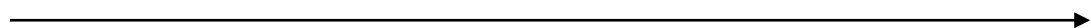
Überlegen: Lukas und Jan

Stark überlegen: Aurelio und Céline

Aus dieser Klassifikation ergibt sich die Reihenfolge des Balanciertheitsgrades:

+ **Balanciert**

+ **Überlegen**



Carlotta > Caroline > Marta > Amélie > Alexander > Arturo > Jan > Lukas > Aurelio > Céline

Bei dieser Reihenfolge handelt es sich um ein Kontinuum, das auch den Balanciertheitsgrad der Kinder innerhalb einer Gruppe berücksichtigt. Selbst wenn Aurelio und Céline beide in der obigen Tabelle II.7 als ‚stark überlegen‘ klassifiziert werden, ist die Sprachentwicklung von Céline unbalancierter als die von Aurelio. Ob der Balanciertheitsgrad hinsichtlich der Sprachproduktion dasselbe Bild über die Sprachentwicklung des bilingualen Kindes im Allgemeinen liefert, und in wie fern dieses Bild auch für die anderen Phänomene wie Sprachverstehen, grammatische Entwicklung etc. eine Rolle spielt, wird in den folgenden Kapiteln gezeigt.

III Sprachdominanz und Sprachverstehen

Eine Sprache zu sprechen und zu verstehen sind alltägliche Vorgänge im Leben eines Erwachsenen. Jeder Mensch ohne physische oder psychische Beschränkung besitzt die Fähigkeit, in einer kommunikativen Situation die Muttersprache zu verstehen und zu sprechen.

Der aktive (das Sprechen) und der passive Teil (das Verstehen) der Sprache scheinen in der Erstsprache eines Erwachsenen symmetrisch zu sein. Es kommt selten vor, dass ein erwachsener Muttersprachler ein Wort verwendet, dessen Bedeutung er nicht kennt. Der umgekehrte Fall, er will etwas ausdrücken, das er kennt, aber nicht versprachlichen kann, kommt beispielsweise im Fall einer Sprachstörung vor.

Diese Annahme trifft jedoch beim Erwerb einer Fremdsprache und beim kindlichen Erstspracherwerb nicht immer zu: Erwerber einer Fremdsprache (L2, L3 etc.) sind oft in der Lage Sätze nachzusprechen, ohne die genauere Bedeutung zu kennen. Kinder im Spracherwerbsprozess können ebenfalls Wörter oder Ausdrücke „nachplappern“. Ebenso können Kinder im frühen Alter nicht immer alles sprachlich produzieren, was sie verstanden haben. In diesen Fällen wird von einer Asymmetrie zwischen Sprachproduktion und Sprachverstehen gesprochen. Welcher der beiden Aspekte der Sprache zuerst erworben wird, ist sehr umstritten. Belege für die eine oder andere Annahme sind zahlreich in der Mehrsprachigkeitsforschung zu finden. Viele der bisherigen Untersuchungen im Bereich des kindlichen Erstspracherwerbs konzentrieren sich in der Regel auf das Verhältnis des Hörverstehens zur Sprachproduktion, sowohl in der frühen Kindheit (meist unter zwei Jahren) als auch in der besonderen Sprachentwicklung von Kindern mit Entwicklungsstörungen. Die Untersuchungen von Kindern in einem höheren Alter, wie z. B. Vorschulkindern, sind dagegen seltener, ebenso selten wie die Untersuchung des Verhältnisses zwischen Sprachproduktion und -verstehen bei mehrsprachigen Kindern.

Ein Großteil der Psycholinguisten teilt die Annahme eines asynchronen Erwerbs der zwei Sprachfertigkeiten. Generell herrscht die Überzeugung, dass Kinder in der Lage sind zu verstehen, bevor sie sprechen können, d. h. alles was produziert wird, wurde zuvor verstanden³². Diese Arbeiten beziehen sich auf ein sehr junges Alter, zwischen acht und zehn Monaten. Dies ist ein Zeitraum, in dem sich die Kinder in der Regel noch

³² Vgl. Smolak (1981), Snyder et al. (1981), Bates et al. (1995), Kohnert und Bates (2002), Gallego und López Ornat (2005) etc.

nicht in der Ein-Wort-Phase befinden (vgl. Benedict 1979, Bates 1993³³, Bates et al. 1995), d. h. das Verstehen geht bereits in der frühen Kindheit der Produktion voraus, denn Kinder können entwicklungsbedingt zuvor keine oder wenige Lautkombinationen als Laute äußern. Bates et al. (1995) deuten beispielsweise auf eine durchschnittliche Menge von 190 verstandenen Wörtern bei 16-monatigen Kindern an, während die durchschnittliche Äußerungsmenge in diesem Alter weniger als die Hälfte (70 Wörter) beträgt. Gallego und López Ornat (2005) verweisen auf die Annahme, dass der Spracherwerb eine graduelle Entwicklung aufweist.

Snyder et al. (1981) bestätigen die These einer asymmetrischen Entwicklung der Sprache. Sie ermitteln eine durchschnittliche Verstehensrate von 45,28 % und einer Produktionsrate von 11,21 % Wörtern in einer vorbereiteten Kontrollliste bei Kindern zwischen zehn und achtundzwanzig Monaten. Daraus folgt, dass das passive Lexikon während der untersuchten Periode vier Mal größer als das aktive Lexikon ist. In dieser letztgenannten Untersuchung werden zusätzlich drei Muster für die Asymmetrie der Sprachfertigkeiten festgestellt, nach denen das Verstehen entweder vor oder mindestens gleichzeitig, aber niemals nach der Produktion entwickelt wird: hohe Verstehensrate - hohe Produktionsrate, hohe Verstehensrate - niedrige Produktionsrate und niedrige Verstehensrate - niedrige Produktionsrate (S. 574). Aus den oben genannten Ergebnissen ziehen die Forscher folgende Schlüsse: Das Sprachverstehen ist eine Voraussetzung für die Entwicklung der Sprachproduktion, aber nicht umgekehrt. Diese Asynchronie zugunsten des Sprachverstehens bestätigt sich vor allem beim frühen Spracherwerb und verringert sich in der Regel im Laufe der Zeit. Die Annahme, dass man nicht alles produzieren kann, was verstanden wurde, kennt jeder Erwachsene. Diese Diskrepanz betrifft vor allem das Lexikon oder den stilistischen Aspekt der Sprache. Bei der kindlichen Asymmetrie zwischen Sprachproduktion und Sprachverstehen kann dennoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Sprachproduktion erfolgt, ohne das Produzierte verstanden zu haben. Es sind einige Fälle bekannt, in denen die Sprachproduktion das Sprachverstehen überholt. Chipman und Dannenbauer (1988)

³³ Bates (1993) deutet eine graduelle Sprachentwicklung, die zeitlich mit anderen Entwicklungen des Kindes übereinstimmen, an. Der Beginn des Sprachverstehens entwickelt sich beispielsweise gleichzeitig mit einigen Gesten (wie *bye-bye*) oder dem Zeigen auf bestimmte Objekte. Mit ca. 12 bis 13 Monaten entwickelt das Kind die Fähigkeit, gleichzeitig zeigen und benennen zu können. Zwischen dem 16. und 20. Monat finden zwei Ereignisse statt, die die Sprachproduktion des Kindes drastisch verändern: eine Beschleunigung der Sprachentwicklung und der Beginn des Mehr-Wort-Äußerungs-Diskurses (S. 234).

weisen auf einige Fälle hin, in denen das Kind in der Lage ist, Äußerungsarten zu produzieren (beispielsweise die für die Informationsverarbeitung aufwendigen Nebensätze mit „wenn“), die aber nicht wie in der Erwachsenensprache verstanden werden. Mit anderen Worten, trotz der Produktion bestimmter Ausdrücke haben die Kinder deren Bedeutungen noch nicht vollständig erworben. Hellrung (2006) deutet ebenfalls auf diese Asynchronie hin, bei der das Sprachverstehen der Sprachproduktion vorausgeht, aber gleichzeitig beschreibt sie Fälle, bei denen „das Kind Sprachstrukturen produziert, die es noch nicht versteht, weil es bestimmte Sprachstrukturen einfach von den Erwachsenen übernommen hat“ (S. 19). Diese Annahme wird von Schmeißer (2008), ohne dass es sich dabei um Imitationen oder Nachsprechen handelt, am Beispiel des Tempuserwerbs bei monolingual französischen Kindern bestätigt.

Zusammenfassend lässt sich ein Resümee dahingehend ziehen, dass bei den komplexen psycholinguistischen Prozessen des Verstehens und der Sprachproduktion eine Asymmetrie beim Kind existiert, welches sich noch im Spracherwerbsprozess befindet und bei dem eventuell einige kognitive Prozesse noch nicht wie bei Erwachsenen verlaufen; es existiert also eine Diskrepanz, egal in welcher Reihenfolge. Diese Asymmetrie trifft ebenso auf den Spracherwerbsprozess von bilingualen Kindern zu. Die vorliegende longitudinale Untersuchung der einzelnen Kinder stellt die Entwicklung des Verstehens und der Produktion für den Zeitraum dar, in dem das Verhältnis der beiden Erstsprachen zueinander untersucht wird. Nach dem Vergleich des Umfangs des Sprachverstehens mit dem der Sprachproduktion werden in diesem Kapitel folgende Hypothesen diskutiert:

1. Die Entwicklungen der Sprachproduktion und des Sprachverstehens eines bilingualen Kindes verlaufen identisch, d. h. die Ergebnisse aus der Sprachproduktion, also der sprachliche Output, sind ausreichend, um den Umfang des Sprachverstehensvermögens des Kindes zu beurteilen.
2. Sprachproduktion und Sprachverstehen sind zwei separate und voneinander unabhängige Bereiche in der Sprachentwicklung des Kindes, d. h. die Ergebnisse der Sprachproduktion stimmen nicht mit den Ergebnissen des Sprachverstehens überein. Ein bilinguales Kind, das beispielsweise eine deutlich schnellere Entwicklung in der

Produktion der Sprache A aufweist, versteht die andere Erstsprache möglicherweise besser.

Für den Fall, dass die Hypothese 1 zutrifft, würden die Ergebnisse der Sprachproduktionsanalyse ausreichen, um die Hörverstehenskompetenz des Kindes zu bestimmen. Für den Fall, dass die Hypothese 2 zutrifft, würden die Ergebnisse der Sprachproduktionsanalyse nicht ausreichen, um die Hörverstehenskompetenz des Kindes vorherzusagen, d. h. das Sprachverstehen muss in diesen Fall separat untersucht werden, um das Hörverstehensvermögen zu bestimmen. Sollte der zweite Fall zutreffen, müsste nach internen oder externen Faktoren gesucht werden, die diese Entwicklung verursacht haben.

III.1 Untersuchungen zur Sprachverstehenskompetenz

Die meisten Untersuchungen zur Sprachverstehenskompetenz legen, wie bereits erwähnt, den Schwerpunkt auf den Beginn des Sprachverstehens bei monolingualen Kindern sowie auf den späteren Verlauf bei Kindern mit Sprach- und Entwicklungsstörungen (vgl. Bates (1995) für Kinder mit ‚Williams-‘ oder ‚Down-Syndrom‘ sowie ‚late talkers‘³⁴). Longitudinale Studien, die mehrsprachige Kinder während eines längeren Zeitraums kontinuierlich untersuchen, sind nicht vorhanden. Bei den meisten Querschnittsstudien wird das Verstehen der Kinder von einzelnen Wörtern, oft auch in Kombination mit der Produktion dieser Wörter, getestet. Der spätere Verlauf des Sprachverstehens verliert in diesen Untersuchungen an Relevanz, da die Entwicklung des Verstehensprozesses als solcher nach einem bestimmten Alter als abgeschlossen gilt. Das Verstehen der Kinder im späteren Alter wird nicht mehr an der Erstsprache geprüft, sondern an den sukzessiv erworbenen Fremdsprachen, die in der Schule erlernt oder durch Migration erworben werden (Ellis 1994, Lautenschlager 2005).

Die Sprachverstehensforschung hat sich bisher meist mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beschäftigt, im Sinne einer Fremdsprache, die in der Schule erworben wird. Beispielsweise hat Unsworth (2007) den Erwerb von Sprachproduktion und Sprachverstehen bei L1 und L2 untersucht. Das Verstehen im Fremdsprachenunterricht ist bisher ein wichtiger Aspekt, der eher von Didaktikern untersucht werden müsste, um den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts zu messen.

Eine der bisherigen angewandten Methoden, um das Hörverstehen zu testen, basiert auf der Untersuchung der sprachlichen Reaktion auf Fragen. In der Didaktik wurde beispielsweise das Hörverstehen durch die Dauer der Antworten auf Fragen gemessen. Dabei sind verschiedene Fragetypen vorgeschlagen worden, die das Verstehen der L2-Lerner messen sollen³⁵. Die adäquate Reaktion der Schüler auf jeden Fragetyp spiegelt das erfolgreiche Hörverstehen der Schüler und darüber hinaus den Erfolg des

³⁴ D. h. von Kindern mit einer deutlichen Sprachverzögerung.

³⁵ Eine ausführliche Untersuchung der gestellten Fragen im L2-Unterricht wurde u. a. von Long und Sato (1983) durchgeführt. Die Autoren unterscheiden zwei Fragetypen „echoic“ und „epistemic“, die gleichzeitig in mehrere Subkategorien klassifiziert werden: „comprehension checks“ wie: *All right?; OK?*, „clarification request“ wie: *What do you mean?*, „confirmation checks“ wie: *Did you say 'he'?*, „referential“ wie: *Why didn't you do your homework?*, „display“ wie: *What's the opposite of 'up' in English?*, „expressive“ wie: *It's interesting the different pronunciations we have now, but isn't it?*; und „rhetorical“ wie: *Why did I do that? Because I...* (S. 276).

Unterrichts wider. Für die vorliegende Untersuchung scheint die Art der Untersuchung mit einigen Anpassungen aus verschiedenen Gründen geeignet: Erstens sind die hier untersuchten Kinder in einem Alter (zwei bis vier Jahre), in dem das Verstehen von einzelnen Wörtern nicht für die kognitive Entwicklung der Kinder angemessen ist. Diese Art von Tests wird in der Regel bei Kindern in einem sehr frühen Entwicklungsstadium (vor oder während der 1-Wort-Phase) durchgeführt. Das relativ fortgeschrittene Alter der hier untersuchten Kinder würde bei einer solchen Untersuchung keine aussagekräftigen Ergebnisse erbringen. Das Hörverstehen von Kindern, auch im fortgeschrittenen Alter, kann anhand von punktuellen und regelmäßigen Tests überprüft werden. Diese Art von Messung, deren Validität sicherlich nicht in Frage gestellt wird, sollte für diese Art von Untersuchung künftig durchgeführt werden. Die Art der in dieser Arbeit untersuchten Daten hat einen spontanen Charakter und sollte grundsätzlich den Verlauf der Sprachentwicklung zeigen. Da die Messung des Hörverstehens aus den vorhandenen audiovisuellen Mitteln entstand, waren punktuelle Tests bei den hier untersuchten Kindern nicht möglich. Daher scheint sich die für die Didaktik vorgeschlagene adäquate Reaktion auf Fragen für die vorliegende Untersuchung besser zu eignen.

Doch der kindliche Erwerb einer oder zweier Erstsprachen verläuft nicht auf dieselbe Weise wie der Erwerb einer Zweit- oder einer Fremdsprache. Die Tests, die für den Fremdsprachenunterricht angefertigt wurden, lassen sich demzufolge nicht bei bilingualen Kleinkindern anwenden. Die Anwendung dieser Methoden bei der Untersuchung des kindlichen Spracherwerbs verlangt also eine methodologische Anpassung.

Einige dieser Anpassungen betreffen die für den Fremdsprachenunterricht typischen „display questions“, die lediglich den inhaltlichen Lernzuwachs der Schüler prüfen. So sind z. B. die sogenannten ‚display questions‘ typisch für den Fremdsprachenunterricht und prüfen das inhaltliche Wissen oder die Kenntnisse auf einem bestimmten Gebiet, nicht jedoch die produktive Sprachentwicklung der Kinder. Eine typische Frage im Unterricht wäre:

Beispiel III.1

Teacher: What's the capital of Peru?

Student: Lima.

Teacher: Good.

(Aus Ellis 1994: 587)

Anders als beim Fremdsprachenunterricht werden beim simultanen frühkindlichen Erwerb zweier Erstsprachen nicht gelehrte Konzepte überprüft. In dieser Untersuchung steht vielmehr die Messung des Verstehens des Kindes im Vordergrund, das danach für beide Erstsprachen des Kindes verglichen wird. Dennoch sind Anpassungen an den kindlichen Zweitspracherwerb nicht immer einfach.

Die Messung wird beim bilingualen Kind zusätzlich durch den Mangel an Lexikoneinträgen in einer der beiden Sprachen oder durch Spracheneinfluss erschwert. Trotz des Versuchs einer natürlichen Kommunikation zwischen Muttersprachlern entsteht bei dieser Kommunikation zwischen Erwachsenem und Kind „eine klare Asymmetrie des Wissens“ (Lautenschlager, 2005: 51). Obwohl eine Asymmetrie des Wissens im Erwachsenen-Kind-Diskurs existiert, liegt der Schwerpunkt der Kommunikation nicht auf der Überprüfung von gelehrten Konzepten, sondern auf der Messung des Sprachverstehens bzw. der Sprachproduktion. Für den frühen Spracherwerb müssen daher andere Fragetypen gefunden werden, die nicht wie die „display questions“ konzeptuelles Wissen, sondern die Entwicklung des Sprachverstehens ermitteln. Lautenschlager (2005), in Anlehnung an Ellis (1994) und an Long und Sato (1983), schlägt für eine Untersuchung des Verstehens folgende Fragetypen beim Fremdspracherwerb im Französischunterricht vor:

1. Referentielle Fragen
2. Or-choice-Fragen
3. Ja-Nein-Fragen

Wie bereits erwähnt, können diese Fragetypen mit einigen Anpassungen bei den hier untersuchten bilingualen Kindern eingesetzt werden, um ihr longitudinales Sprachverstehen in jeder der beiden Erstsprachen zu analysieren. Zu überprüfen, wie einzelne Wörter verstanden werden, wie es in vielen anderen Untersuchungen vorgeschlagen wurde, ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant, denn es muss ebenfalls das Verstehen komplexer Teilbereiche der Sprache (wie z. B. das Verstehen von syntaktischen Relationen) untersucht werden. Eine auf Wörtern basierende Verstehensuntersuchung wäre, nur für den frühen Erwerb von Bedeutung. Die Alterszeitspanne von ca. 1;6 bis 4;0 Jahren, in der sich die Kinder befinden, entspricht

jedoch einem anderen Sprachverstehensvermögen. Mit fortdauernder Entwicklung ist davon auszugehen, dass sich die Sprachproduktion durch ihre rasante Entwicklung dem Verstehen stetig annähert. Deswegen ist eine andere Analyseart des Sprachverstehens notwendig, die eine höhere kognitive Komplexität berücksichtigt. Die Antworten auf Fragen wie sie beim Fremdsprachenunterricht auftreten, eignen sich besser für die fortgeschrittene sprachliche Entwicklung der Kinder ab einem Alter von zwei Jahren. In der folgenden Untersuchung wird erörtert, ob alle oben genannten Fragetypen geeignet sind, um das Sprachverstehen der Kinder zu messen.

III.1.1 Referentielle Fragen

Unter referentiellen Fragen versteht Lautenschlager Fragen, die „Informationen [elizitieren], die der Fragende nicht kennt und die Teil einer durch die Frage klar begrenzten Menge an möglichen Antworten sind“ (2005: 52). Diese referentiellen Fragen erscheinen im ersten Moment als gut geeignet, um das Verstehen von Kleinkindern zu testen, da sie, auch wenn sie nur eine begrenzte Anzahl von Antworten zulassen, dennoch eine große Zahl von Antwortmöglichkeiten erlauben. Auf eine Frage wie z. B. *Et quelle est ta couleur préférée?* (Lautenschlager, 2005: 52) hat ein Kind eine große Anzahl an Farbmöglichkeiten zur Auswahl, bei der es sich aus seinem erworbenen bzw. gespeicherten Farblexikon einen passenden Eintrag abrufen und äußern kann. Noch größer wären die Vielfalt sowie die Komplexität der Antworten bei Warum-Fragen wie *Warum ist Laura weggegangen?* die mit einer ausführlicheren Erklärung adäquat beantwortet werden müssen und eine hohe kognitive Verarbeitung verlangen.

Ein Nachteil dieses Fragetyps ist jedoch, dass beim kindlichen Erstspracherwerb keine klare Trennung zwischen den oben vorgestellten ‚display questions‘ und den referentiellen Fragen gezogen werden kann. Wie bereits erwähnt, werden bei den ‚display questions‘ nicht nur die Reaktionen des Kindes auf Fragen gemessen, sondern auch andere Kenntnisse. Eine Frage wie *Welche Farbe hat der Ball?* in einer Situation, in der sowohl der Erwachsene als auch das Kind anwesend sind, zählt nach Lautenschlager nicht zu den referentiellen Fragen, da der Erwachsene die nachgefragte Information bei der Fragestellung bereits kennt. Dies wäre auch eine Art ‚Test‘ oder, wie schon oben erwähnt, eine ‚display‘-Frage oder ‚known information‘, die die Weltkenntnisse des Kindes, sein Sprachverstehen und auch seine Sprachproduktion gleichzeitig überprüfen. Da die Überprüfung der Kenntnisse bei bilingualen

Kleinkindern nicht so einfach ist, will der Erwachsene tatsächlich entweder feststellen, ob das Kind die Farbe richtig erkennt und die Farbbezeichnung richtig gelernt hat, oder nur testen, ob es die Frage richtig verstanden hat. In der Erwachsenen-Kind-Interaktion ist die Pragmatik der Fragen nicht immer eindeutig. Referentielle Fragen und die ‚display‘-Fragen sind nicht immer deutlich voneinander zu trennen, da der Erwachsene mit seiner Frage eine doppelte Zielsetzung verfolgt; nämlich sowohl die gelernten Konzepte als auch die Hörverstehenskompetenz des Kindes zu überprüfen. Die Verschmelzung der beiden Fragetypen (referentielle Fragen und ‚display‘-Fragen) wird in der vorliegenden Arbeit als ‚Informationsfragen‘ bezeichnet. Darunter wird jede Art von Fragen verstanden, in denen der Fragende ganz gezielt neue Informationen erfragen möchte.

Ein weiterer Unterschied im Vergleich zum Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass es sich in der vorliegenden Arbeit um spontane Daten aus der Erwachsenen-Kind-Interaktion handelt und seltener um eine gezielte Überprüfung der Weltkenntnisse des Kleinkindes. Beim Fremdsprachenunterricht konnten Long und Sato (1983) feststellen, dass ‚display‘-Fragen im Lehrerdiskurs häufig vertreten sind, da sie Konzepte überprüfen, die später vom Lehrer beurteilt werden. Auch in der vorliegenden Untersuchung repräsentieren die Informationsfragen mit circa der Hälfte aller Fragen den größten Teil der gestellten Fragen. Die Reaktionen auf die Informationsfragen unterscheiden sich bei Kleinkindern sowohl quantitativ als auch qualitativ von denjenigen Reaktionen auf die hier ebenfalls analysierten Ja-Nein-Fragen. Der Unterschied zwischen diesen zwei Fragetypen besteht vor allem in der Komplexität der möglichen Antworten. Lautenschlager illustriert die hohe Komplexität der referentiellen Fragen, die mit der Komplexität der Informationsfragen vergleichbar ist, am folgenden Beispiel: „Je m’appelle S1“. Für diesen Satz müssen drei Referenzen aufgebaut werden: „Personenreferenz 1 („Je“), Prädikationsreferenz (s’appeler - 1. Pers. Sing + Indikativ) und Personenreferenz 2 („S1“)“. [Außerdem muss] ‚der indexikalische Begriff „je“ beim Sprecherwechsel natürlich in ein „tu“ verwandelt werden‘ (2005: 51).

Wie an den folgenden Beispielen zu erkennen ist, ist die Komplexität der Informationsfragen für Kleinkinder sehr hoch, da sie nicht nur die Fragen verstehen müssen, sondern auch das entsprechende Lexikon für die adäquate Produktion vorhanden sein muss. Typisch für diese Informationsfragen bei Kleinkindern sind:

Beispiel III.2 – Informationsfragen

III.2a Dt. Interaktionspartner: **was magst du sonst gerne für tiere?**
Alexander: pferde
(Alexander Dt. 3;1,22)

III.2b Frz. Interaktionspartner: **qu'est-ce qui est tombé?**
Alexander: le cheval
(Alexander Frz. 2;2,6)

III.2c It. Interaktionspartner: **chi è?**
Lukas: mucca [Referenz: Schwein]
(Lukas It. 1;9,13)

Bei der Analyse im Bereich der Sprachproduktion, die sich auf grammatische Bereiche beschränkt, wären einige Antworten auf diese Fragen nicht akzeptabel. Das Beispiel III.2c wird bei diesem Kleinkind als richtig eingestuft, da das Kind das Hyperonym des betreffenden Objektes (Tier) verstanden hat, und es sich höchstwahrscheinlich um eine der zahlreichen Übergeneralisierungen in der Kindersprache handelt³⁶. Darüber hinaus ist eine Konzentration auf die wesentliche Information zu beobachten (wie z. B. bei der Antwort III.2c), die einige Auslassungen (wie in diesem Fall die Kopulaauslassung: *È una mucca*) zulässt. Bei allen drei Fragen kann jedoch beobachtet werden, dass die Fragen trotz einiger Auslassungen verstanden wurden und dass das Kind in der Lage war, sinngemäß zu antworten.

III.1.2 Or-choice-Fragen

Eine weitere Gruppe von Fragen, die für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen wurde und hier vorgestellt wird, sind die sogenannten ‚Or-Choice‘-Fragen. Bei dieser Art von Fragen werden die Alternativen vom Fragenden benannt, aus denen das Kind auswählen soll. Der Befragte entscheidet sich schließlich für eine der vorgestellten Möglichkeiten. Wie Long und Sato (1983) behaupten, sind diese Art von Fragen besonders einfach für die Nicht-Muttersprachler, da sie nur zwischen einer Reihe möglicher Antworten entscheiden müssen, die in den Fragen selbst enthalten sind (S. 269). Die Komplexität ist bei dieser Art von geschlossenen Fragen viel geringer als bei

³⁶ Mehr zu dieser Art von adäquaten Antworten findet sich im Kapitel III.2.

den Informationsfragen, bei denen das Kind aus einer vielfältigen Auswahl die richtige Antwort finden soll. Die passende Antwort auf die Frage muss außerdem bei der Informationsfrage im Lexikon des Kindes gespeichert sein, denn bei diesem Fragetyp werden keine Alternativen für die Beantwortung gegeben. Das Kind muss sich lediglich bei den ‚or-choice‘-Fragen für eine der zwei vorgegebenen Referenzen A oder B entscheiden.

Beispiel III.3 – Or-Choice-Fragen

III.3a Frz. Interaktionspartner: **c’est un collier ou un bracelet?**
 Amélie: un collier je crois
 (Amélie Frz. 2;8,15)

III.3b It. Interaktionspartner: eh/ dove dorme il baby?/
da papà o da mamma?
 Marta: là mamma
 (Marta It. 2;2,26)

III.3c Dt. Interaktionspartner: amélie magst du fleisch?
 Amélie: ja
 Dt. Interaktionspartner: **viel oder wenig?**
 Amélie: grüne
 Dt. Interaktionspartner: **viel oder wenig?/
 viel fleisch oder wenig fleisch?**
 Amélie: ja fleisch³⁷
 (Amélie Dt. 2;6,11)

Trotz der niedrigen Komplexität der Or-Choice-Fragen und der entsprechend zu erwartenden größeren Adäquatheit müssen sie in dieser Arbeit außer Acht gelassen werden. Die Anzahl der gestellten ‚Or-Choice‘-Fragen bei Kleinkindern ist bei den vorliegenden Daten so gering, dass sie nicht repräsentativ für diese Untersuchung sind. Beispielsweise wurden im Fall des hier untersuchten Kindes Aurelio im Deutschen während des gesamten Zeitraums lediglich 29 ‚Or-Choice‘-Fragen gestellt; im

³⁷ Die Antworten auf die gestellten Fragen im Beispiel III.2c werden als inadäquate Antworten bewertet. Mehr dazu im Kapitel III.2.

Gegensatz dazu waren es 1400 Ja-Nein-Fragen und 990 Informationsfragen beim selben Kind. Dieses Verhältnis zwischen den gestellten Fragen bei Aurelio ist kein Einzelfall und es hängt auch nicht vom Entwicklungsstadium des Kindes in einer der Erstsprachen ab. Diese Ergebnisse werden ebenso beim deutsch-französischen Kind Céline im Französischen (ihrer weniger entwickelten Sprache) bestätigt: Während die ‚Or-Choice‘-Fragen nur 49 Mal vorkommen, werden 919 Ja-Nein-Fragen und 712 Informationsfragen gestellt. Dieses Verhältnis ist auch nicht sprachspezifisch: Am Beispiel von Lukas können im Italienischen ähnliche Ergebnisse beobachtet werden. Während die ‚Or-Choice‘-Fragen 39 Mal erscheinen, lassen sich 1426 Ja-Nein-Fragen und 1281 Informationsfragen finden. Zusammenfassend erscheint hiermit bewiesen, dass die ‚Or-Choice‘-Fragen deutlich weniger als 5 % der gestellten Fragen bei jedem Kind repräsentieren (1,2 % bei Aurelio, 2,9 % bei Céline und 1,4 % bei Lukas) und in dieser Untersuchung aus diesen zwei Gründen (der geringen Repräsentativität im gesamten Korpus und dem niedrigeren Komplexitätsgrad bei der Beantwortung) nicht weiter berücksichtigt werden.

III.1.3 Ja-Nein-Fragen

Die dritte Art von Fragen, die für diese Untersuchung in Frage kommt, sind die sogenannten Ja-Nein-Fragen. Ebenso wie die ‚Or-Choice‘-Fragen sind sie weniger komplex bei der Verarbeitung und Beantwortung und daher einfacher zu erwerben als die komplizierten Informationsfragen. Bei den Ja-Nein-Fragen handelt es sich auch um eine Entscheidung zwischen meistens zwei Möglichkeiten. Long und Sato (1983) erkennen ebenfalls diese Gemeinsamkeit mit den ‚Or-Choice‘ Fragen aufgrund ihrer geringen Beantwortungskomplexität auch bei Nicht-Muttersprachlern: „specially YES / NO and what Hatch (1978: 269) has called ‚or-choice‘ questions are particularly easy on the NNS (Non Native Speakers)“.

Das mögliche Antwortparadigma ist bei den Ja-Nein-Fragen reduzierter als bei den Informationsfragen. Die geringe Komplexität der Ja-Nein-Fragen wird sowohl lexikalisch als auch kognitiv deutlich. Im lexikalischen Bereich kann das Kind meistens mit diesen zwei Wörtern, die auch sehr früh erworben werden, antworten. Die Verarbeitung ist bei der Antwortsuche demzufolge geringer. Bei diesem Fragetyp, wie auch bei den in dieser Untersuchung ausgeschlossenen ‚Or-choice‘-Fragen, handelt es

sich um ein binäres Antwortsystem: Ja oder Nein. Dieses für Erwachsene relativ eindeutige binäre Beantwortungsmuster kann jedoch bei Kindern von dem der Erwachsenen abweichen. Im frühkindlichen Spracherwerb lässt sich allerdings nicht nur eine positive oder negative Antwort erwarten, sondern man wird auch mit Auslassungen, Teilauslassungen³⁸ oder Antworten in der Nicht-Zielsprache konfrontiert. Die Relevanz der Antwortpartikel „ja“, „nein“, „doch“ etc. muss dementsprechend relativiert werden. Auch wenn bei den hier untersuchten Kindern in einigen Fällen mehr als zwei Antwortoptionen (wie z. B. *doch, ich weiß es nicht* etc.) möglich sind, ist das Antwortparadigma, wie folgende Beispiele zeigen, für die Ja-Nein-Fragen recht begrenzt:

Beispiel III.4 – Ja-Nein-Fragen

- III.4a It. Interaktionspartner: **prendo un altro libro?**
Marta: sì
(Marta It. 1;9,12)
- III.4b Dt. Interaktionspartner: ach das' deins/
darf ich das nich anguckn?
Marta: nein
(Marta Dt. 1;11,0)
- III.4c Sp. Interaktionspartner: pues hay que ponerle un calcetín/
¿se lo pones tú?
Arturo: no, tú
(Arturo Sp. 3;4,29)
- III.4d Frz. Interaktionspartner: **t'as pas fait de liste au père Noël?**
Alexander: si
(Alexander Frz. 3;4,19)

³⁸ Unter Auslassung oder Teilauslassung in der Antwort werden die Fälle verstanden, bei denen das Kind semantisch richtig auf die Ja-Nein-Fragen antwortet, jedoch die erwartete Antwortpartikel ‚ja‘ oder ‚nein‘ auslöst:

Sp. Interaktionspartner: ¿dibujo otro?
Arturo: asín uno
= (sí) uno así

(Arturo Sp. 3;4,29)

Aus der Antwort des Kindes wird ersichtlich, dass das Kind trotz der Auslassung der Antwortpartikel (in diesem Fall ‚sí‘) die Frage vollständig verstanden hat.

Die adäquaten Reaktionen auf die zwei Fragetypen, Ja-Nein- und Informationsfragen, werden hier für diese Untersuchung als sinnvoller Indikator des Sprachverstehens verstanden. Sie unterscheiden sich von den Informationsfragen (im Englischen *Wh-Questions* genannt), in der Komplexität der Antworten³⁹, teilen jedoch eine Gemeinsamkeit mit diesen: Sie sind eine quantitativ sehr repräsentative Art der gestellten Fragen.

Andere mögliche Fragetypen, wie die sogenannten ‚comprehensions checks‘, wie: *Ok?*, die ‚confirmation checks‘, wie: *Hast du ‚Apfel‘ gesagt?*, oder ‚clarification request‘, wie: *Was meinst du?*, werden in dieser Untersuchung nicht ausgewertet. Sie sind auch für die Erforschung des Sprachverstehens in dieser frühen Erwerbsphase nicht sehr aussagekräftig, da sie von Kindern oft unbeantwortet bleiben.

Darüber hinaus wird keine neue Information gewonnen, sondern vielmehr eine Wiederholung des Gesagten oder einfach eine Bestätigung eingefordert. Es handelt sich hierbei um ‚Echofragen‘, die von den Kindern oft nicht als solche verstanden werden, da diese Fragen meistens eine Bestätigung oder Vergewisserung des bereits Geäußerten verlangen.

Nach der quantitativen oder qualitativen Ausschließung einiger Fragetypen für die aktuelle Untersuchung bleiben die Reaktionen auf Informationsfragen und Ja-Nein-Fragen als mögliche Indikatoren des Sprachverstehens beim frühkindlichen Erstspracherwerb. Jedoch wird die Frage nach der Messmethode so noch nicht ganz beantwortet: Soll das Sprachverstehen des Kindes an seiner Handlung oder seinen sprachlichen Reaktionen auf die gestellten Fragen gemessen werden? Beide Möglichkeiten zeigen für die hier durchgeführte Untersuchung Vor- und Nachteile: Die non-verbale Reaktion auf Fragen scheint nicht immer für beide Fragetypen gleich anwendbar zu sein. Während sich Laute wie *mhm* oder *m-m* eindeutig als Bejahung oder Verneinung einer Ja-Nein-Frage interpretieren lassen, sind non-verbale Reaktionen auf

³⁹ Estigarribia (2007) weist in seiner Untersuchung der Ja-Nein-Fragen auch auf den Unterschied zwischen beiden Fragetypen hin:

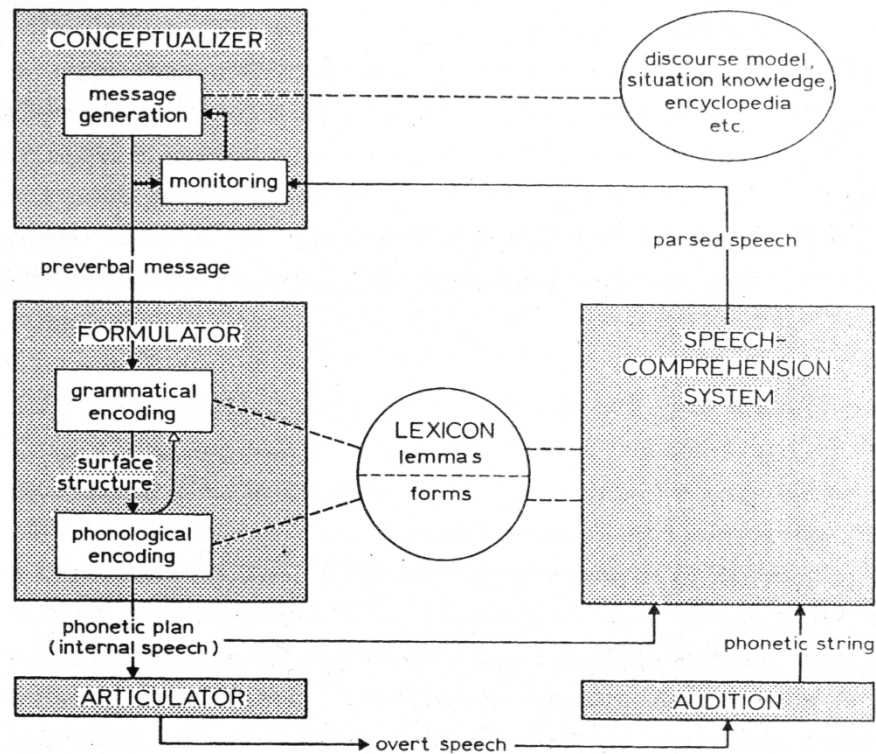
„*Yes/no questions* are defined as questions where the addressee is expected to supply a truth value by answering yes or no’ (Biber, Johansson, Conrad & Finnegan, 1999: 206):

(1) “Is it Thursday today?”

„*Yes/no questions* are different from the second major type of question, *wh-questions*, which „typically expect a reply from an open range of replies (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik, 1985: 806):

(13) “What is your name?” (S. 1-2)

Informationsfragen nicht so eindeutig mit dem vorher Gehörten in Zusammenhang zu bringen. Um eine einheitliche Messmethode für beide Fragetypen zu finden, werden daher in dieser Untersuchung ausschließlich die versprachlichten Äußerungen für die Sprachverstehensanalyse verwendet, auch wenn sich non-verbale Ausdrücke für das Hörverstehen von Kleinkindern als eine sehr gute Methode in anderen Untersuchungen erwiesen haben. Ein weiterer Grund, um auf die verbalen Reaktionen zur Überprüfung des Hörverstehens zurückgreifen, lehnt sich an das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) an: Es ist in drei Verarbeitungsstufen unterteilt, die sich auf verschiedene Prozesse konzentrieren. Das Kind konzeptualisiert nach dem leveltschen Modell zuerst die Informationen, also konzipiert es die kommunikative Intention (Levelt 1989: 5), d. h. der Sprecher wählt die passende Information zu der Bedeutung, die er auszudrücken beabsichtigt. Diese Erstplanung der Sprachintention in der Konzeptualisierung wird Makroplanung genannt und mündet später in eine feinere Planung, der sogenannten Mikroplanung, die sich mit Satzmarkierungen, wie Fokus und Topik auseinandersetzt. So entsteht die von Levelt genannte „Message“. Ein weiterer Schritt innerhalb der Konzeptualisierung ist der Vorgang des „Monitoring“, der später, nach dem Sprachverstehen (bei Levelt „speech-comprehension system“), wieder eine Rolle spielen wird. Nach dieser präverbalen Nachrichten oder Verarbeitungsstufe folgt die grammatische und phonologische Enkodierung der Information, die in einem weiteren Schritt, der Artikulation beim Sprecher oder der Audition beim Empfänger endet. Jedoch ist die Aktivität des Hörens hier nicht immer an dieser Stelle abgeschlossen. Prüfte man die nonverbale Reaktion auf Fragen, wäre man an diesem Punkt, also nach der Reaktion des Kindes auf die gestellten Fragen, am Endpunkt angelangt. Doch setzt sich der Prozess nach der Artikulation bzw. Audition mit der Überprüfung des Gehörten, bei Levelt (1989: 9 ff.) auch „Monitoring“ genannt, fort. Das „Monitoring“, das bereits in der Sprechplanung als Generator der Nachricht fungiert hat und das Geäußerte mit dem Geplanten vergleicht, kommt, wie in der leveltschen Darstellung zu sehen ist, nach der Äußerung noch einmal zum Einsatz:



Grafik III.1 A Blueprint for the Speaker (Levelt, 1989: 9)

Diese Überprüfung des Gehörten, das Monitoring, fungiert somit als vorsprachliches und als nachsprachliches System. Schmeißer (2008: 13) formuliert diesen doppelten Einsatz des Monitoring beim Sprech- und Hörverstehensprozess wie folgt: „Das Monitoring ist ein Vorgang, welcher nicht ausschließlich dem Sprachproduktionsprozess, sondern auch dem Sprachverstehensprozess zugeordnet werden kann, denn ihm liegt die Tatsache zugrunde, dass jeder Sprecher auch sein eigener Zuhörer ist, und sich so z. B. verbessern bzw. seine lautliche aber auch seine geplante Äußerung überprüfen kann.“ Demzufolge wird hier die Überprüfung des Sprachverstehens nach der Äußerung bzw. nach dem Hören der eigenen kindlichen Äußerung berücksichtigt, denn so hat das Kind die Möglichkeit, Planungsfehler in seinem Diskurs zu beheben.

III.2 Untersuchung der kindlichen bilingualen Sprachverstehenskompetenz

Wie bereits erwähnt, ist für die Analyse der Entwicklung des bilingualen Individuums nicht nur die Entwicklung in jeder einzelnen Sprache relevant, sondern auch die Distanz

zwischen beiden Sprachen. Die Messung der Sprachüberlegenheit wird fast ausschließlich vorgenommen, indem die Differenz in der Sprachproduktion zwischen beiden Sprachen festgestellt wird. Zudem kann diese Entwicklungsdifferenz auch im Bereich des Sprachverstehens existieren.

Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels soll die Vorstellung der Ergebnisse aus der Sprachverstehensanalyse sein. Somit können Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten bei beiden Prozessen (Sprachproduktion und Sprachverstehen) innerhalb desselben bilingualen Individuums festgestellt werden. Das Verstehen von Ja-Nein- und Informationsfragen wird hier bei denselben zehn bilingualen Kindern anhand ihrer Reaktionen und der Adäquatheit ihrer Antworten gemessen.

Insgesamt wurden für diese Untersuchung des Hörverstehens 417 Aufnahmen für das Deutsche, 166 für das Französische, 218 für das Italienische und 35 Aufnahmen für das Spanische ausgewertet, die durchschnittlich 30 Minuten dauern. Das entspricht einer Anzahl von 10892 Ja-Nein- und 9107 Informationsfragen für das Deutsche, 4353 Ja-Nein- und 2879 Informationsfragen für das Französische, 7324 Ja-Nein- und 7355 Informationsfragen für das Italienische sowie 1468 Ja-Nein- und 1185 Informationsfragen für das Spanische.

Diese große Anzahl an gestellten Fragen wird vorab danach klassifiziert, ob sie verbal beantwortet oder unbeantwortet bleiben. Anschließend werden die beantworteten Fragen danach unterteilt, ob die Antworten adäquat oder inadäquat waren, um das Verstehensvermögen der Kinder zu bestimmen. Wie diese Termini definiert werden, wird im Folgenden erklärt.

a) Adäquate und inadäquate Antworten

Adäquate Antworten sind diejenigen, die dem Fragetyp semantisch entsprechen. Mit der Adäquatheit der Antworten auf die gestellten Fragen kann demzufolge der Anteil der verstandenen Fragen evaluiert werden. Eine inadäquate Antwort wird auf ein mangelndes Verstehen des Kindes zurückgeführt, was auf eine geringe Sprachentwicklung hindeutet. Sollte sich in Bezug auf den bilingualen Spracherwerb ein hoher Anteil an inadäquaten Antworten in nur einer, d. h. in der weniger entwickelten Sprache, zeigen, würde dies bedeuten, dass das Kind das Verstehen in seinen zwei Erstsprachen auf unterschiedliche Art entwickelt. Dass diese inadäquaten Antworten auf einen Mangel an Verstehenskompetenz zurückzuführen sind, wird später

am Beispiel III.7 ersichtlich, bei dem das Kind die Frage nicht verstanden hat. Im Beispiel III.10 hingegen haben die Kinder die Fragen verstanden, jedoch werden bei der Antwort entweder die andere Erstsprache oder beide Sprachen zugleich abgerufen, was bilinguale von monolingualen Kindern unterscheiden kann. Inadäquate Antworten sind nach dieser Auffassung diejenigen, die dem Fragetyp semantisch nicht entsprechen, und nicht diejenigen, die von einem bilingualen Kind in einer anderen Sprache geäußert werden. Ein treffendes Beispiel für eine inadäquate Antwort liefert Lautenschlager (2005: 57):

Beispiel III.5

Lehrer: comment ça va?
Schüler: neuf ans

Das beantwortende Kind hat in diesem Beispiel die Frage entweder auf Grund von unzureichend entwickeltem Sprachverstehen nicht verstanden oder akustisch nicht richtig wahrgenommen, da seine Antwort semantisch nicht zum möglichen Antwortparadigma der gestellten Frage gehört.

Die hier untersuchten Antworten auf Informations- und auf Ja-Nein-Fragen sind, wie später zu sehen sein wird, sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr unterschiedlich. Während bei der Informationsfrage eine inhaltliche Information erwartet wird, die einen größeren kognitiven Verarbeitungsaufwand seitens des Hörenden verlangt, beschränkt sich die Antwort auf Ja-Nein-Fragen, wie der Name zeigt, meistens auf ‚ja‘, ‚nein‘ oder ‚doch‘. Zusätzliche Informationen in Antworten auf dieser Art von Fragen werden für die Adäquatheit der Fragen berücksichtigt, jedoch nicht ausgewertet. Ausnahmen werden bei Auslassungen der Antwortpartikel gemacht, die aber durch den Kontext eindeutig als verstanden gelten. Die Bezeichnung ‚semantisch‘ ist vor allem bei Kleinkindern sehr wichtig: Kinder in diesem Alter (einige sind unter zwei Jahre alt) haben nicht immer die entsprechenden lexikalischen Formen erworben, die von Erwachsenen zu erwarten wären. Das heißt, dass die lautlichen Abweichungen zu dem gemeinten Wort sehr groß sein können (s. Beispiel III.6). Man kann auch mit Übergeneralisierungen, d. h. mit der Anwendung eines Oberbegriffs wie im Beispiel III.2c in der Kindersprache konfrontiert werden. Außerdem ist die Bilingualität der untersuchten Kinder zu berücksichtigen. Gemischte Äußerungen kommen bei einigen

dieser Kinder sehr oft vor und sie sollen trotz des Auftretens von Sprachmischungen auf ihre semantische Richtigkeit geprüft werden.

Die inadäquaten Antworten entsprechen semantisch demzufolge nicht dem Fragentyp: Wenn die Antwort nicht im Antwortparadigma der entsprechenden Frage vertreten ist und dementsprechend als falsch empfunden wird, wird diese Äußerung als inadäquat klassifiziert. All diese Antwortmöglichkeiten werden in den folgenden Beispielen bei unterschiedlichen bilingualen Kindern mit verschiedenen Sprachen vorgestellt:

Beispiel III.6 – Adäquate Antwort auf Informationsfragen

Dt. Interaktionspartner: **was ist das?**
Amélie: ato [Auto]
(Amélie Dt. 1;8,30)

Beispiel III.7 – Inadäquate Antwort auf Informationsfragen

III.7a It. Interaktionspartner: **senti ma, i colori- questa di che colore è?**
Lukas: ball [Auto]
It. Interaktionspartner: no, il colore?/ è rossa?
Lukas: ja
(Lukas It. 1;10,17)

III.7b It. Interaktionspartner: allora facciamo che il nonno ti porta dei regali sull' aereo/ **che cosa vuoi che ti porti?/ mhm ↑/ che cosa vorresti che ti portasse?/ eh aurelio ↑**
Aurelio: ja
(Aurelio It. 2;5,6)

III. 7c It. Interaktionspartner: **perché deve combattere contro qualcuno?**
Aurelio: coa tigre
(Aurelio It. 2;10,10)

Beispiel III.8 – Adäquate Antwort auf Ja-Nein-Fragen

Frz. Interaktionspartner: **tu veux faire une maison?**

Alexander: non

(Alexander Frz. 2;2,6)

Beispiel III.9 – Inadäquate Antwort auf Ja-Nein-Fragen

It. Interaktionspartner: eri ancora piccolo sì non ti ricordavi
più/ e adesso, hai giocato con lei/
che cosa avete giocato, **ti ricordi?**

Jan: oggi

It. Interaktionspartner: non oggi/ quando c'era antonia

(Jan It. 3;4,1)

b) Antworten in der Ziel- und in der Nicht-Zielsprache

In der vorliegenden Arbeit werden die Antworten in der anderen Erstsprache des Kindes auch als adäquat klassifiziert, wenn sie semantisch angemessen für den Fragetyp sind. Die Wahl der Nicht-Zielsprache repräsentiert keinen Mangel an Sprachverstehen. Wenn das Kind in der Nicht-Zielsprache antwortet, die Antwort aber semantisch dem möglichen Antwortparadigma entspricht, wäre anzunehmen, dass die Abrufbarkeit dieser Sprache aus Entwicklungsgründen leichter fällt (siehe Kapitel V). Folglich liegt, trotz nicht-zielsprachlicher Antworten, die Problematik nicht beim Verstehen.

Beispiel III.10 – Adäquate Antworten in der Nicht-Zielsprache oder Sprachmischungen

III.10a Dt. Interaktionspartner: was suchst du?

Alexander: **ein blau cheval**

(Alexander Dt. 2;6,25)

III.10b It. Interaktionspartner: è tuo sì/ che fai?/ sei soldato?

Aurelio: **ja**

(Aurelio It. 2;0,11)

c) **Beantwortete und unbeantwortete Fragen**

Damit die Kommunikation zwischen Individuen gelingt, ist eine Reaktion auf eine Frage zu erwarten. Wenn diese Reaktion, die nicht sprachlich sein muss, nicht erfolgt, führt dies zu Kommunikationsschwierigkeiten, zum Desinteresse des Gesprächspartners und im schlimmsten Fall zu einem Abbruch des Gesprächs. Bei Kleinkindern wird die Kommunikation oft durch eine fehlende Reaktion erschwert. Häufig wechseln die Kinder das Thema, ohne auf die gestellten Fragen zu antworten. Das Auftreten dieser gestörten Kommunikation bei jungen bilingualen Kindern führt zu folgenden Fragestellungen:

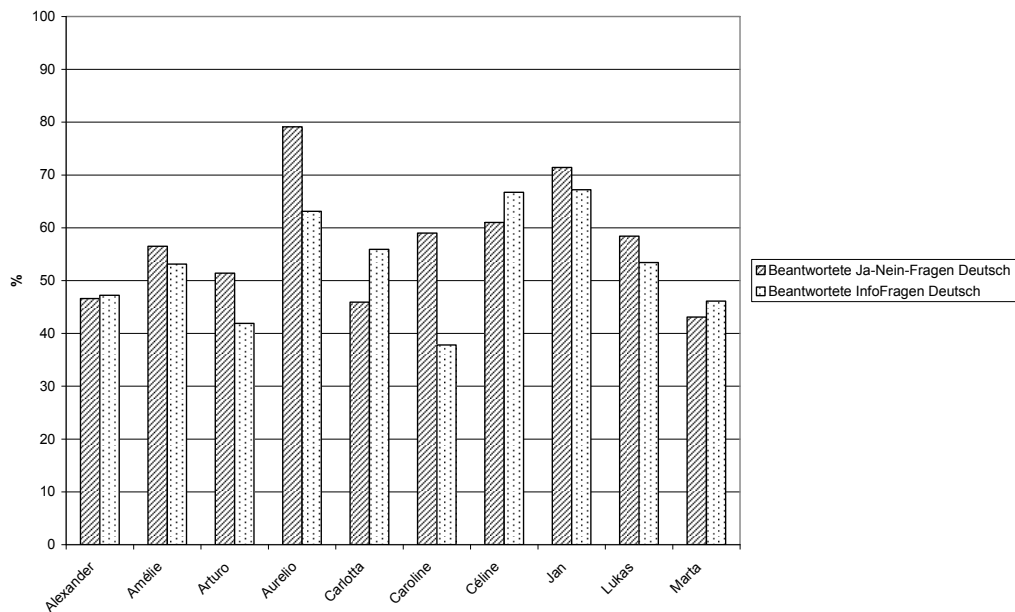
1. Werden fehlende Reaktionen auf gestellte Fragen durch Kompetenz oder Performanz verursacht oder werden die Fragen einfach ignoriert?
2. Vorausgesetzt, dass ein größerer Anteil an nicht beantworteten Fragen auf die geringere Entwicklung zurückzuführen ist, sollte man dann nicht erwarten, dass Kinder, die eine weniger entwickelte Sprache in der Produktion haben, mehr unbeantwortete Fragen in dieser Sprache aufweisen?

Die Ursache für diese fehlenden Antworten (d. h. ob sie kompetenz- oder performanzbasiert sind oder ob sie einfach ignoriert wurden) kann hier nicht geklärt werden. Unabhängig davon, welche Gründe die mangelhaften Reaktionen auf Fragen haben, sind sie bei natürlichen und spontanen Gesprächen mit Kleinkindern besonders häufig. Diese reagieren nicht immer auf die gestellten Fragen oder Aufforderungen, wodurch die Analyse des Hörverstehens mittels der Messung der Reaktion auf Fragen erschwert wird⁴⁰.

Unbeantwortete Fragen sind nicht sprachspezifisch, da sie bei allen der hier untersuchten vier Sprachen vorkommen. Die Komplexität der Frage scheint ebenfalls keine Rolle zu spielen: Auch wenn die Ja-Nein-Fragen in Bezug auf die Antwortvariabilität als weniger komplex angesehen werden, sind die Antwortauslassungen auf diese Art von Fragen nicht grundsätzlich seltener als auf Informationsfragen. Dies lässt vermuten, dass die Komplexität der Frage nicht im

⁴⁰ Bates (1993: 223) deutet auch auf diese Schwierigkeit bei der Untersuchung des Sprachverstehens bei Kleinkindern hin: „Children under the age of 2 years are often (very often) unwilling to cooperate in a study of this kind“.

direkten Zusammenhang mit dem Willen zu antworten steht. Das ist in Grafik III.2 erkennbar, anhand derer die zwei hier untersuchten Fragetypen (Ja-Nein-Fragen und Informationsfragen) im Hinblick auf die Antwortraten verglichen werden.

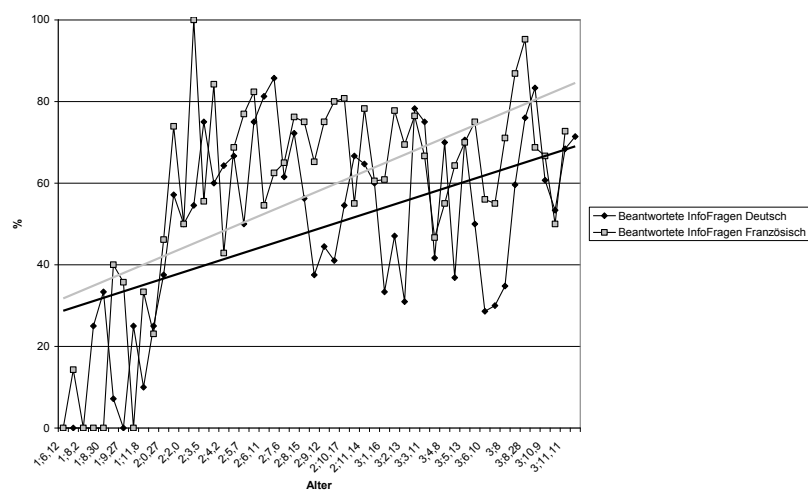


Grafik III.2 Beantwortete Ja-Nein-Fragen vs. Informationsfragen im Deutschen

Wie aus der oben stehenden Grafik ersichtlich wird, ist kein Fragetyp auszumachen, der generell häufiger beantwortet wird. Höchstwerte sind bei beiden Fragetypen bei den jeweiligen Kindern möglich. Außerdem ist der Unterschied in Bezug auf die Anzahl der beantworteten Fragen nicht relevant. Es handelt sich meist um einen Abstand von weniger als 10 % zwischen beiden Fragetypen. Interessant ist aber die große Differenz bei den Werten von Aurelio und Caroline. Beide Kinder weisen bei der Beantwortung einen Unterschied von ca. 20 % zu Gunsten der Ja-Nein-Fragen auf. Diese beiden Kinder, die bei der Sprachproduktion im Deutschen am schwächsten abgeschnitten haben, zeigen eine hohe Reaktionsrate auf Ja-Nein-Fragen. Die gleichen Befunde erzielen bei der Untersuchung der romanischen Sprachen Céline und Caroline im Französischen sowie Jan im Italienischen. Dies könnte als Verzögerung interpretiert werden, d. h. Kinder, die in einer Sprache nicht so weit entwickelt sind, sind zwar in der Lage, weniger komplexe Fragen zu beantworten, aber sie sind nicht unbedingt fähig, auch auf die komplexeren Fragetypen angemessen zu reagieren. Dieser Annahme nach bleibt dieser Typ unbeantwortet, wenn der Schwierigkeitsgrad der Frage steigt, wie im

Fall der Informationsfragen. Erstaunlich ist auch bei diesen Ergebnissen, dass die Kinder 20 bis 60 % der gestellten Fragen überhaupt nicht beantworten.

Aus longitudinaler Sicht verläuft der Anstieg der Anzahl der beantworteten Fragen, wie später an der Adäquatheit der Antworten zu sehen sein wird, zur Zeit proportional ansteigend. Auch wenn es immer wieder Schwankungen gibt, die durch verschiedene Ursachen wie Tageslaune oder Ähnliches verursacht sein können, steigt die Menge der beantworteten Fragen tendenziell bei allen Kindern im Laufe der Zeit an. Dies wird im Folgenden am Beispiel des Entwicklungsverlaufs der beantworteten Informationsfragen von Amélie im Sprachvergleich vorgestellt:

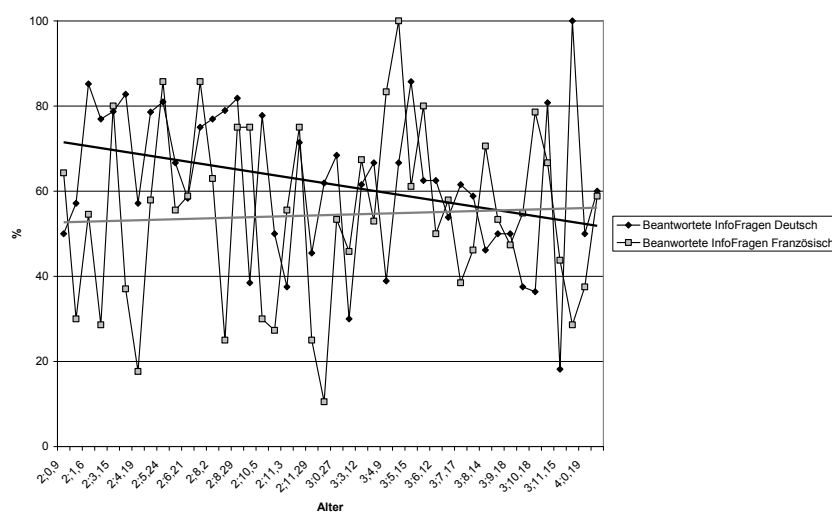


Grafik III.3 Beantwortete Informationsfragen im Sprachvergleich Amélie

Aus der oben stehenden Grafik der Menge der beantworteten Informationsfragen von Amélie kann der typische Verlauf der Antwortbereitschaft erkannt werden. Wie in der Erwachsenensprache, in der die meisten Fragen beantwortet werden, steigt die Antwortrate bei den bilingualen Kindern (gleichgültig, ob balanciert oder unbalanciert) in beiden Sprachen im Laufe der Zeit kontinuierlich an. Aus der Grafik III.2 ist dieser Anstieg bei Amélie sehr deutlich zu erkennen. Bei diesem Kind, bei dem die Untersuchung relativ früh beginnt, wird der Anstieg bereits im sehr frühen Alter mit ca. 30 % beantworteter Fragen bis zum Ende, also mit ca. vier Jahren, wo sie ungefähr 80 % der gestellten Fragen beantwortet, sichtbar. Dass diese Entwicklung zwar die Regel ist, aber nicht die einzige Möglichkeit darstellt, wird an anderen Kindern, wie z. B. Céline, ersichtlich (siehe Anhang zu Kapitel III für die Entwicklungsverläufe der anderen Kinder). Bei Kindern wie Céline, die beide Sprachen bereits ziemlich weit entwickelt

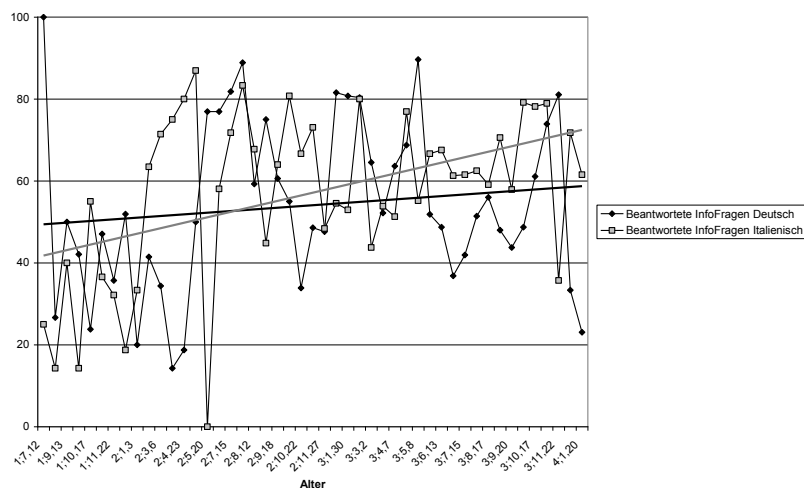
haben (sie verfügt im Deutschen sogar bei Untersuchungsbeginn mit zwei Jahren bereits über einen MLU-Wert von 2 Wörtern), zeigt sich kein so deutlicher Anstieg der beantworteten Fragen, da sie schon in der Anfangsphase eine sehr hohe Rate von über 80 % erreicht.

Obwohl Céline, wie die Grafik III.4 zeigt, bei der Sprachproduktion eine weiter entwickelte Sprache aufweist (nämlich das Deutsche), ist dennoch kein Einfluss dieser Sprache auf die Menge der beantworteten Fragen im Französischen festzustellen. Eine direkte Relation von Sprachüberlegenheit und höherer Anzahl von beantworteten Fragen wird hier also nicht bestätigt.



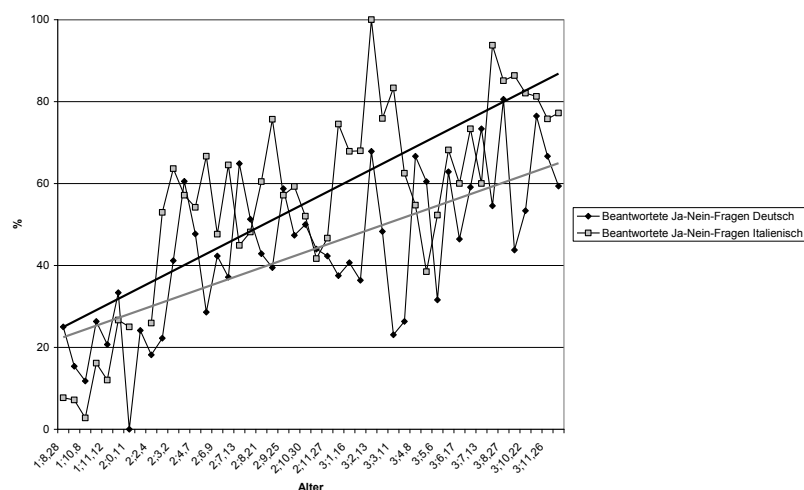
Grafik III.4 Beantwortete Informationsfragen im Sprachvergleich Céline

Dass keinerlei Verhältnis zwischen dem Sprachentwicklungsstand und der Anzahl der beantworteten Fragen existiert, wird auch aus dem Verlauf der Mengen an beantworteten Fragen bei Lukas ersichtlich (siehe Grafik III.5). Dieses Kind (bzw. seine Sprachdaten) sind insofern besonders, als es in der Sprachproduktion eine Rückentwicklung des Italienischen ab 3;5 Jahren aufweist; es verhält sich aber in Bezug auf die Anzahl der beantworteten Fragen in beiden Sprachen annähernd gleich. Das Italienische wird im Hinblick auf das Sprachverstehen manchmal sogar zielsprachlicher beantwortet als das Deutsche. Dies ist nach dem Fall von Céline ein weiteres Gegenbeispiel, welches zeigt, dass die Bereitschaft, Fragen zu beantworten, nicht notwendigerweise in Verbindung mit dem Entwicklungsstand in der Sprachproduktion steht.



Grafik III.5 Beantwortete Informationsfragen im Sprachvergleich Lukas

Dass dieses Verhalten nicht ausschließlich für Informationsfragen gilt, wird aus der unten stehenden Grafik III.6 zu der Untersuchung der Ja-Nein-Fragen ersichtlich. Die Menge der Ja-Nein-Fragen steigt bei Carlotta im Verlauf der Zeit alternierend in beiden Sprachen an. Dass die Antwortrate von der Unbalanciertheit der Kinder nicht beeinflusst wird, wird anhand der Daten der unbalancierten Kinder (Jan, Céline, Lukas 2. Phase und Aurelio 2. Phase) sichtbar (siehe Anhang zu Kapitel III).



Grafik III.6 Beantwortete Ja-Nein-Fragen im Sprachvergleich Carlotta

Aus den bisher vorgestellten Ergebnissen lässt sich ein Resümee dahingehend ziehen, das die Kinder mit zunehmendem Alter weniger Antworten auslassen. Diese Tatsache könnte sowohl Entwicklungsgründe haben oder mit der Bereitschaft, auf Fragen zu

reagieren, zusammenhängen. Falls Entwicklungsgründe die Ursache sind, dürfte davon ausgegangen werden, dass die Kinder die Funktion von Fragen erst im Laufe der Zeit verstehen und sie diese erst dann, wie Erwachsene, beantworten. Andererseits könnte man annehmen, dass sich Kinder erst mit zunehmendem Alter auf die Kommunikation bzw. das Gespräch mit einem Erwachsenen einlassen und bereit sind zu kommunizieren. Die Ausgangsannahme dieses Abschnitts, welche die Ursache für die Anzahl der ausgelassenen Antworten bei zunehmender weiterer Entwicklung in einer bestimmten Sprache sieht, kann somit widerlegt werden. Unabhängig davon, ob die Sprachentwicklung der Kinder bezüglich der Überlegenheit einer Sprache zunimmt oder nicht, nehmen die Antworten im Laufe der Zeit zu, auch wenn sich die Sprachproduktion, wie im Fall von Lukas im Italienischen, zurückentwickelt.

Dieses Phänomen schließt eine auf dem Sprachentwicklungsstand basierende Erklärung am Beispiel verschiedener hier untersuchter Kinder aus. Weder die Daten von Lukas während seiner Rückentwicklung im Italienischen noch diejenigen von Céline in ihrer weniger entwickelten Sprache, dem Französischen, zeigen einen relevanten Unterschied bei der Anzahl der beantworteten Fragen. Dass sich beide Fragetypen, Ja-Nein- und Informationsfrage, nicht in der Menge der Antworten unterscheiden, wird auch aus den bereits vorgestellten Ergebnissen ersichtlich.

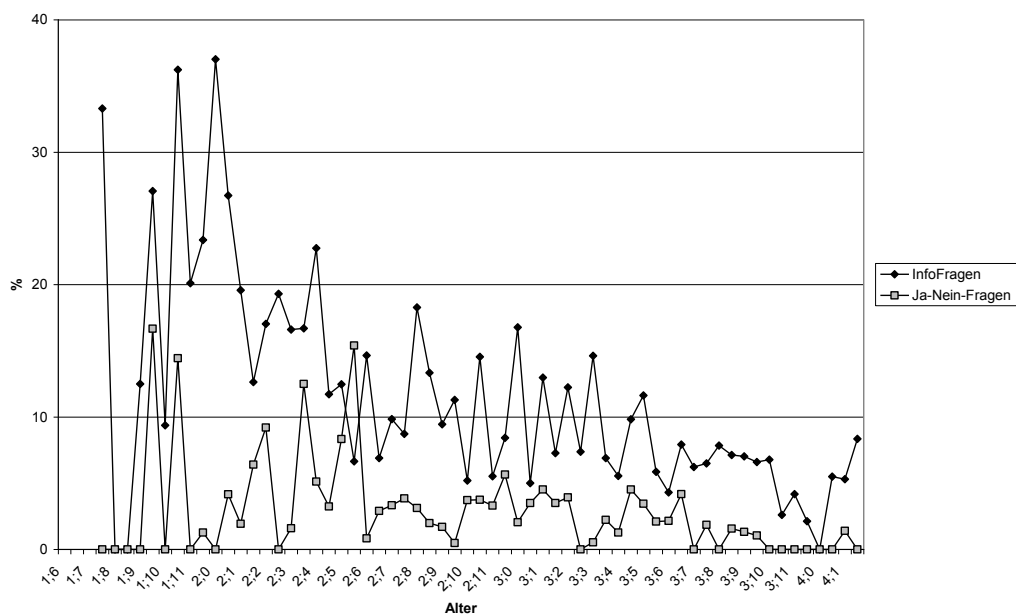
III.2.1 Die Untersuchung der Ja-Nein-Fragen

Dass die Verarbeitungskomplexität der Ja-Nein-Fragen nicht so hoch ist wie die der Informationsfragen, wurde in diesem Kapitel bereits erläutert. Dass diese Art von Fragen ein beschränktes Antwortparadigma besitzt, wird an dem von Huddleston und Pullum (2002) definierten Begriff ‚closed interrogatives‘ erkennbar. Ihre ebenfalls hohe Frequenz im Diskurs wirkt sich auf den Verarbeitungsprozess der Ja-Nein-Fragen aus: Sie sind häufiger aktiviert und demzufolge kann das Kind auf die Fragestellung besser reagieren. Quantitativ betrachtet sind sie in den hier untersuchten Gesprächen mehr als 14 % häufiger vertreten als die Informationsfragen.

Viel früher als die Kinder auf Informationsfragen antworten können, sind sie dazu in der Lage, Äußerungen bzw. Fragen zu verstehen und sie mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ oder der nonverbalen Entsprechung, dem Kopfnicken und Kopfschütteln, zu beantworten. Das Elizitieren von einzelnen Wörtern wie ‚ja‘ oder ‚nein‘ scheint einfacher als das

Elizitieren von anderen beliebigen Ein-Wort-Äußerungen wie ‚grün, blau‘ etc.⁴¹. Es existieren aber auch Informationsfragen, die notwendigerweise mit Mehr-Wort-Äußerungen beantwortet werden müssen. Beispiele für eine komplexere Antwort stellen meistens diejenigen auf die Warum-Fragen, wie zum Beispiel die Antwort auf eine Frage wie: *Warum bist du zu spät gekommen?* Dies impliziert auch, dass Kinder, die sich in der Ein-Wort-Phase befinden, bereits auf Ja-Nein-Fragen und auf einfachere Informationsfragen antworten können, jedoch nicht auf komplexere Fragen. Die ersten Anzeichen für die Beantwortung von komplexeren Informationsfragen mit einer Mehr-Wort-Äußerung (wie z. B. auf Warum-Fragen), treten bei den Kindern erst viel später auf.

Die geringe Komplexität der Ja-Nein-Fragen wird durch die relativ niedrigen inadäquaten Höchstwerte im Vergleich zu denen der Informationsfragen bei allen untersuchten Kindern bestätigt.



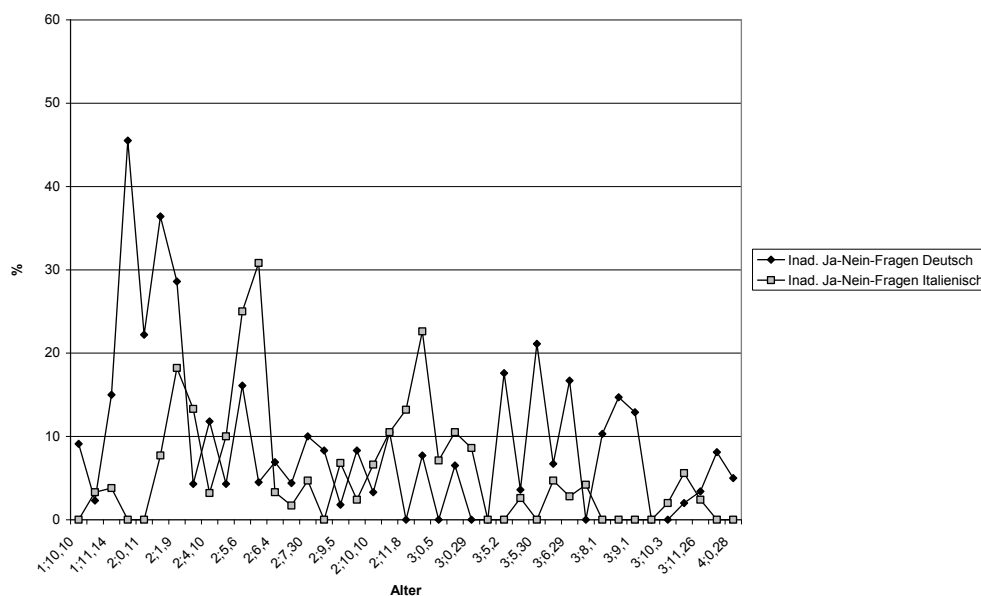
Grafik III.7 Vergleich der inadäquaten Antworten auf Informations- und Ja-Nein-Fragen Italienisch (Mittelwert aller Italienisch sprechenden Kinder)

Wie der Mittelwert aller Kinder zeigt, ist die Inadäquatheit der Antworten auf Ja-Nein-Fragen sehr niedrig. Die Grafik III.7 mit dem unterschiedlichen Verlauf der Antworten

⁴¹ Auch wenn Einwortäußerungen als Antwort bei Informationsfragen möglich sind, können diese oft auch mit längeren Äußerungen beantwortet werden. Bei den Ja-Nein-Fragen reicht eine dieser beiden Äußerungen, um die Antwort als adäquat gelten zu lassen.

im Hinblick auf die zwei Fragetypen ist für alle untersuchten Sprachen repräsentativ. Die Informationsfragen zeigen die höchste Anzahl an inadäquaten Antworten. Sie ist vor allem zu Beginn der Entwicklung deutlich höher als die der Ja-Nein-Fragen. Dieser Verlauf wird ohne Ausnahme bei allen Kindern in allen Sprachen bestätigt. Die inadäquaten Antworten auf Ja-Nein-Fragen erreichen selten einen Anteil von mehr als 10 % der gesamten Antworten, sogar in sehr frühem Alter. Der große Anteil der adäquaten Antworten auf Ja-Nein-Fragen kann als ein weiterer Beleg für die geringe Komplexität dieser Fragen angesehen werden.

Vergleicht man die inadäquaten Ja-Nein-Fragen in den zwei Erstsprachen bei den einzelnen Kindern miteinander, sind die Unterschiede meistens so gering, dass sie nicht aussagekräftig sind. Nur bei wenigen Kindern, wie z. B. Aurelio, sind die Werte so groß, dass sie grafisch darstellbar sind (siehe Grafik III.8). Bei anderen hier untersuchten Kindern, wie z. B. Alexander, ist insgesamt nur eine einzige inadäquate Antwort in beiden Sprachen während des gesamten Untersuchungszeitraums zu finden. Bei Amélie sind es insgesamt vier inadäquate Antworten; es lässt sich daher kein relevanter Unterschied zwischen beiden Sprachen feststellen. Wie an der unten stehenden Grafik zu sehen ist, werden bei Aurelio genug inadäquate Antworten gemessen, um die Verläufe der Sprachen grafisch darzustellen. Darüber hinaus kann nur wenig über den Verlauf der Entwicklung der Ja-Nein-Fragen ausgesagt werden, außer dass er nicht im Zusammenhang mit der festgestellten höheren Entwicklung des Italienischen bei der Sprachproduktion steht. Von 1;10,10 bis 2;1,23 Jahren, der ersten balancierten Phase in der Sprachproduktion von Aurelio, sind deutlich mehr inadäquate Antworten im Deutschen zu finden. Ab diesem Zeitpunkt und während dieser Phase, in der das Italienische deutlich weiter entwickelt ist, sind die höchsten Werte für inadäquate Antworten auch im Italienischen zu sehen. Und schließlich ist ab 3;5 Jahren, als die beiden Sprachen des Kindes in der Produktion wieder ausgeglichen sind, eine geringere Anzahl an inadäquaten Antworten im Italienischen zu beobachten.



Grafik III.8 Anteil inadäquater Antworten auf Ja-Nein-Fragen im Sprachvergleich Aurelio

Zusammenfassend kann bezüglich der Adäquatheit der Ja-Nein-Fragen keine Relation zu den weiter entwickelten Sprachen der Kinder beobachtet werden. Meistens wird bei den Kindern eine so geringe Anzahl an inadäquaten Antworten nachgewiesen, dass der Sprachvergleich innerhalb eines Individuums nicht zielführend ist. Bei den Kindern, wie Aurelio, bei denen ein Vergleich möglich ist, zeigt sich ebenfalls keine Relation zu der weiter entwickelten Sprache. Vergleicht man diesen Fragentyp mit den Informationsfragen, wird Folgendes ersichtlich:

1. Die Ja-Nein-Fragen weisen sprach- und entwicklungsabhängig ein höheres Maß an Adäquatheit auf. Das heißt, dass Kinder schon im frühen Alter korrekt auf diese Art von Fragen antworten können. Im Laufe der Zeit bleibt dieser Vorteil bestehen, und sie erreichen früher die vollständige Adäquatheit aller gestellten Fragen. Die Tatsache, dass Kinder eher einen höheren Adäquatheitsgrad bei diesem Fragentyp erreichen, könnte sowohl durch ihre höhere Frequenz im Input als auch durch die geringere Verarbeitungskomplexität erklärt werden.
2. Ein Zusammenhang zwischen den Ja-Nein-Fragen und der höheren Entwicklung einer Sprache in der Produktion kann nach dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass eine Überprüfung der Hörverstehenskompetenz der bilingualen Kinder in dem hier untersuchten Zeitraum anhand der Ja-Nein-Fragen aussagekräftig genug ist.

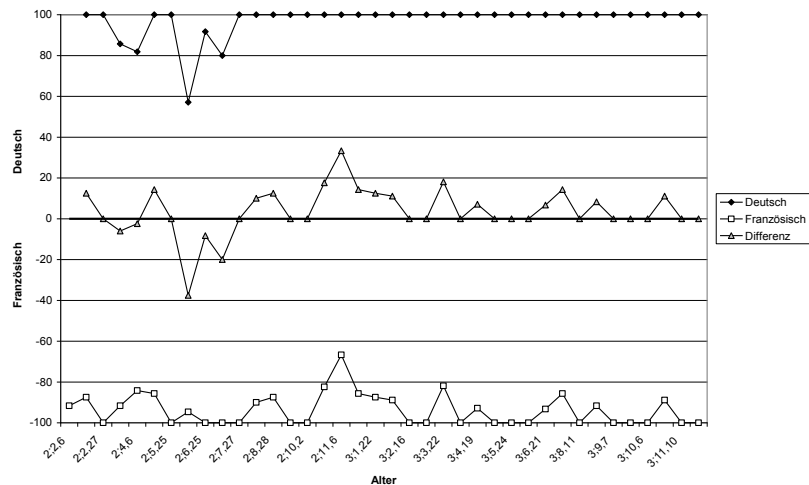
Die inadäquaten Antworten auf diese Art von Fragen sind meistens der Ausnahmefall und konnten nur bei einigen Kindern festgestellt werden.

III.2.2 Untersuchung der Informationsfragen

Der Verlauf der Entwicklung der Informationsfragen weicht stark von dem der Ja-Nein-Fragen ab. Wie bereits erwähnt, kann dieser Unterschied zwei Gründe haben: höhere Frequenz und niedrigerer Komplexitätsgrad der Verarbeitung bei der Beantwortung der Ja-Nein-Fragen. Wie in den folgenden Beispielen zu sehen sein wird, gibt es einen höheren Anteil an inadäquaten Antworten als bei den Ja-Nein-Fragen. Punktuell zeigten einige Kinder bis zu 100 % inadäquate Antworten. Dies sind jedoch Ausnahmefälle. Die Messung des Sprachverstehens erfolgt in den grafischen Darstellungen anhand der adäquaten Antworten der Informationsfragen. Ist die Anzahl der adäquaten Antworten z. B. im Italienischen deutlich höher als im Deutschen, so wird das Italienische als die qualitativ besser verstandene Sprache klassifiziert.

1. Alexander

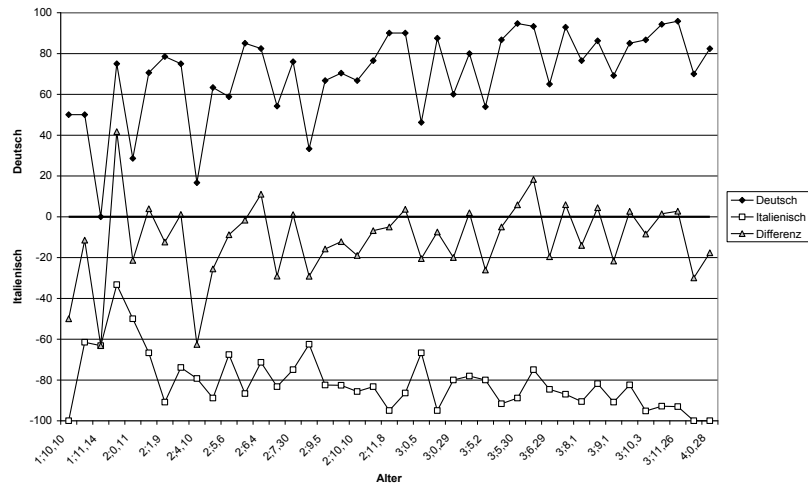
Alexander zeigt, wie aus der Grafik III.9 erkennbar, nur geringe Unterschiede in der Entwicklung des Hörverstehens in beiden Sprachen. Das Deutsche ist, nach anfänglichen Schwankungen, ab einem Alter von 2;8 Jahren immer adäquat. Die inadäquaten Antworten auf die Informationsfragen, die regelmäßig mit unterschiedlicher Intensität auftreten, sind ab diesem Zeitpunkt nur im Französischen zu finden. Im Laufe der Zeit tendieren sie ebenso immer häufiger zur vollständigen Adäquatheit. Diese Entwicklung weicht leicht von der Entwicklung der Sprachproduktion ab. Obwohl das Kind in der Sprachproduktion als balanciert mit Tendenz zum Französischen klassifiziert wurde, scheint das Deutsche bei Alexander etwas besser verstanden zu werden.



Grafik III.9 Anteil der adäquaten Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich Alexander

2. Aurelio

Das in der Sprachproduktion als unbalanciert bezeichnete Kind Aurelio hat in beiden Erstsprachen eine relativ hohe Anzahl an inadäquaten Antworten auf Informationsfragen. Trotz dieses hohen Anteils an inadäquaten Antworten zeigt sich in beiden Erstsprachen ein gradueller Anstieg der adäquaten Antworten, der im Italienischen schneller in Richtung erwachsenensprachlicher Akkuratheit verläuft. Die Kurve der adäquaten Antworten für das Italienische bleibt ab einem Alter von 3;6,14 Jahren oberhalb von 80 % der gestellten Fragen, d. h. dass weniger als 20 % der Antworten als inadäquat klassifiziert werden. Die Differenz der beiden Sprachen ergibt eine höhere Anzahl adäquater Antworten im Italienischen. Es bestätigt sich, die höhere Sprachentwicklung des Italienischen in der Sprachproduktion bei der Beantwortung der Informationsfragen. Insgesamt erweist sich Aurelio, auch mit Berücksichtigung der Ergebnisse der Antworten auf die Ja-Nein-Fragen, zwar als ein Kind mit einem hohen Anteil inadäquater Antworten. Es lässt sich jedoch eine Tendenz zur Adäquatheit erkennen; und zwar sprachunabhängig im Laufe der Zeit, die möglicherweise mit anderen Faktoren wie z. B. Steigung der Konzentration beim Gespräch mit Erwachsenen in Verbindung steht.

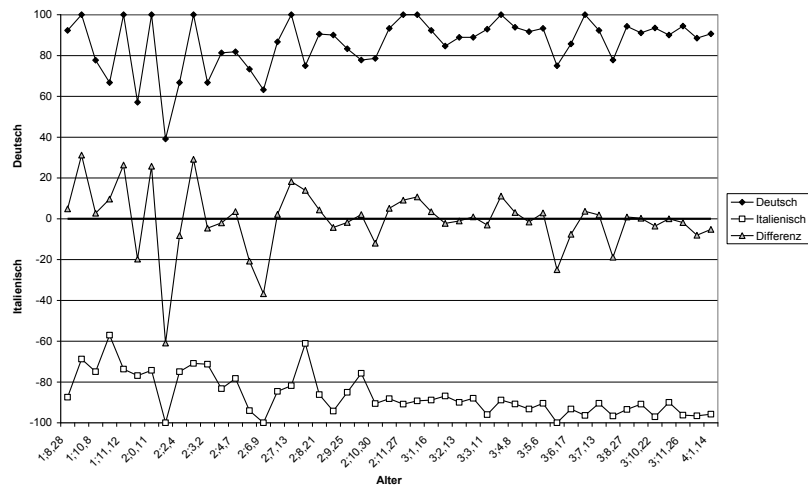


Grafik III.10 Anteil der adäquaten Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich Aurelio

3. Carlotta

Einen ähnlichen Verlauf der Entwicklung zur einer erwachsenensprachlichen Adäquatheit bei zunehmendem Alter wird ebenfalls beim Kind Carlotta beobachtet. Die zwei Erstsprachen von Carlotta zeigen eine ähnliche Anzahl adäquater Antworten. Im Laufe der Zeit steigen sie kontinuierlich an und stagnieren jedoch gegen Ende der Untersuchung, ab einem Alter von ca. 3 Jahren, auf einem Niveau von 90 %. Die Differenz der beiden Kurven pendelt in beiden Richtungen zu Beginn mit relativ großen Werten um die Nulllinie und nähert sich im Laufe der Untersuchung dieser immer weiter an.

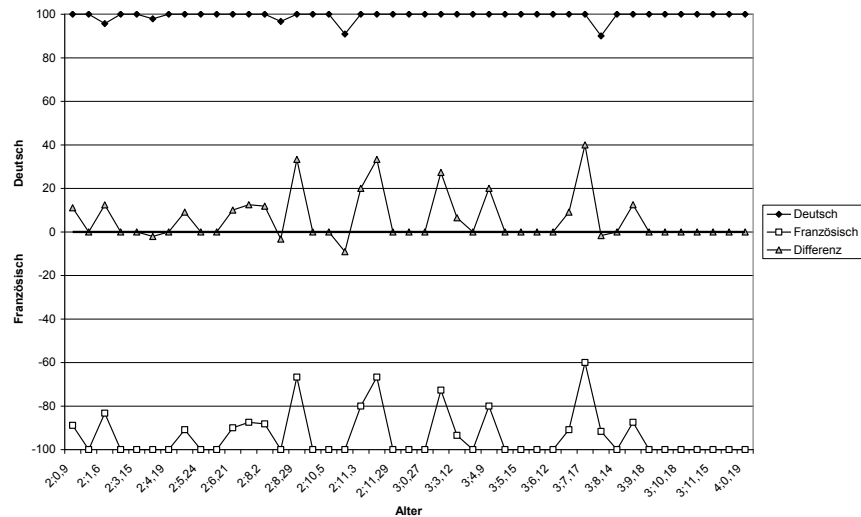
Da keine der zwei Erstsprachen deutlich besser verstanden wird als die andere, wiederholt sich hier deren ausgeglichenes Verhältnis aus der Sprachproduktion.



Grafik III.11 Anteil der adäquaten Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich Carlotta

4. Céline

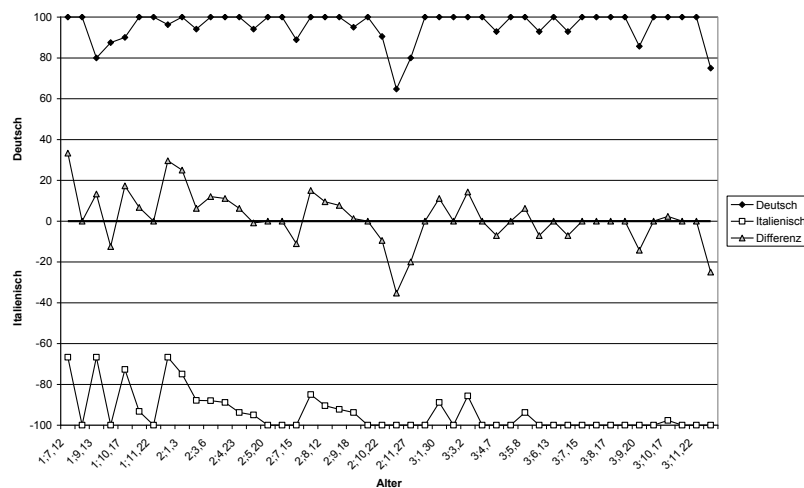
Wie aus der untenstehenden Grafik ersichtlich wird, sind die adäquaten Antworten von Céline hauptsächlich im Deutschen zu finden. Das Deutsche weist insgesamt nur in fünf Sprachaufnahmen minimal inadäquate Antworten auf. Außerdem sind diese so selten (der maximale Wert beträgt 10 %), dass sie den Wert der Differenz der adäquaten Antworten in beiden Erstsprachen nicht beeinflussen können. Der Anteil der adäquaten Antworten im Französischen ist nicht konstant, denn es kommen immer wieder inadäquate Antworten vor, die bis zu 40 % der Gesamtäußerungsanzahl bilden. Ab dem Alter von 3;9 Jahren erscheinen in beiden Sprachen keine inadäquaten Antworten mehr. Trotzdem weist bei dem Vergleich der beiden Erstsprachen das Deutsche wesentlich mehr adäquate Antworten auf.



Grafik III.12 Anteil der adäquaten Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich Céline

5. Lukas

Das Kind Lukas zeigt in der grafischen Darstellung seiner Reaktion auf Informationsfragen ähnliche Prozentsätze adäquater Antworten in beiden Sprachen. Die Darstellung deutet auf eine balancierte Entwicklung des Kindes im Bereich des Sprachverstehens hin. Während in der Sprachproduktion eine Phasenentwicklung festgestellt werden kann, gibt es dafür beim Sprachverstehen keinerlei Hinweise. In der Sprachproduktion weisen die verschiedenen gemessenen Werte (MLU, Lexikon, Redefluss etc.) auf eine negative Entwicklung des Italienischen ab einem Alter von 3;3 Jahren hin, die beim Sprachverstehen nicht beobachtet wird. Die adäquaten Antworten des Kindes auf Informationsfragen steigen in beiden Sprachen im Laufe der Zeit an; im Italienischen dabei sogar stärker als im Deutschen, da sich ab diesem Zeitpunkt (3;3 Jahre) nur vereinzelt inadäquate Antworten finden lassen. Während der ersten, balancierten Phase von Lukas lassen sich in erster Linie die adäquaten Werte im Deutschen feststellen. Damit kann die erste, in der Sprachproduktion als balanciert bezeichnete Phase, hier eher als eine Phase betrachtet werden, in der das Deutsche geringfügig besser verstanden wird. In der bei Lukas in der Sprachproduktion festgelegten zweiten Entwicklungsphase werden die beiden Erstsprachen nahezu gleich gut verstanden. Diese Ergebnisse lassen eine erste Vermutung zu, dass sich das nämlich Sprachverstehen trotz Rückentwicklung in der Sprachproduktion nicht analog verschlechtert.



Grafik III.13 Anteil der adäquaten Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich Lukas

Longitudinal betrachtet kann bei den Informationsfragen nicht immer von einer kompletten Adäquatheit, wie bei den Ja-Nein-Fragen, ausgegangen werden.

Die inadäquaten Antworten auf Ja-Nein-Fragen tendieren im Verlauf der Untersuchung oft gegen Null, d. h. dass sie im Vergleich zu den Informationsfragen zeitlich früher adäquat beantwortet und demzufolge früher verstanden werden.

Die Informationsfragen werden bei einigen Kindern auch gegen Ende der Untersuchung nicht immer adäquat beantwortet. Trotzdem handelt es sich in den meisten Fällen um eine positive Entwicklung hin zur Adäquatheit, d. h. die inadäquaten Antworten bilden bei einem Großteil der Kinder mit zunehmendem Alter eher die Ausnahme.

Wie die Kinder auf die hier gestellten Informationsfragen reagieren, ist sehr stark individuenabhängig. Während Kinder wie Aurelio, Carlotta und Jan inadäquate Antworten auf Informationsfragen während der ganzen Untersuchung mit beachtlichen Werten aufweisen, sind diese Werte jedoch bei anderen Kindern, wie z. B. Arturo oder Céline, eher der Ausnahmefall. Insgesamt betrachtet ist jedoch bei der Mehrheit der Kinder eine Abnahme der inadäquaten Antworten zu beobachten.

Parallel zu den Kriterien in der Sprachproduktion wurde bei den einzelnen Kindern eine Differenz der adäquaten Antworten in jeder Sprache, die die Adäquatheit bzw. Inadäquatheit im Entwicklungsverlauf aufzeigt, dargestellt. Um das Ausmaß dieser Differenzen bei den inadäquaten Antworten in beiden Sprachen zu berechnen, werden die Distanzen zwischen ihnen über den gesamten Untersuchungszeitraum addiert und

durch die Aufnahmeanzahl dividiert, um damit einen direkten Vergleich zur Sprachproduktion zu ermöglichen. Somit ergeben sich folgende durchschnittliche Differenzen über den gesamten Untersuchungszeitraum für jedes Kind:

Kind	Durchschnittliche Differenz der adäquaten Antworten auf Informationsfragen⁴²
Alexander	3,50 %
Amélie	1,07 %
Arturo	0,06 %
Aurelio	-11,21 %
Carlotta	0,80 %
Caroline	2,49 %
Céline	5,88 %
Jan	1,03 %
Lukas	1,70 %
Marta	-0,32 %

Tabelle III.1 Durchschnittliche Differenz der inadäquaten Antworten auf Informationsfragen

Diese durchschnittliche Differenz der adäquaten Antworten auf Informationsfragen gibt einige Hinweise auf das Verhalten des Hörverstehens bei den untersuchten Kindern. Erstens: Die größte Differenz im Sprachvergleich erreicht das Kind Aurelio (11,21 % mehr adäquate Antworten im Italienischen); somit ist er als das unbalancierteste Kind beim Sprachverstehen zu bezeichnen. Diese größte Differenz wird, wie bei den Sprachproduktionsmessmethoden, als maximaler Unbalanciertheitsgrad angenommen und wird als die hundertprozentige Unbalanciertheit bei den hier untersuchten Kindern verstanden. Parallel zur Sprachproduktion werden diese Ergebnisse in Gruppen aufgeteilt, um den Balanciertheitsgrad der Kinder im Sprachverstehen zu bestimmen. Eine Bestimmung des Sprachverstehens in verschiedene Stufen scheint auf Grund der

⁴² Ein negatives Ergebnis aus der durchschnittlichen Differenz der adäquaten Antworten auf Informationsfragen weist auf ein Übergewicht der adäquaten Antworten in den romanischen Sprachen hin. Darüber hinaus bedeutet ein Wert nahe Null Balanciertheit bzw. ein hoher Wert Überlegenheit einer Sprache über die andere.

geringen Differenz zwischen den Sprachen nicht so sinnvoll wie bei der Sprachproduktion.

Teilt man trotz dieser Problematik die maximal erreichte Unbalanciertheit in balancierte und unbalancierte Individuen, ergeben sich zwei Gruppen. Dadurch werden alle Kinder, bei denen die durchschnittliche Differenz der adäquaten Antworten auf Informationsfragen kleiner als 5 % ist, als balanciert klassifiziert. Dieser Berechnung zufolge ergibt sich folgende Gruppierung:

Balancierte Kinder im Bereich des Sprachverstehens: Alexander, Amélie, Aurelio, Carlotta, Caroline, Jan, Lukas und Marta.

Unbalancierte Kinder im Bereich des Sprachverstehens: Aurelio und Céline.

Die Tabelle III.1 stellt numerisch dar, dass sich diese zwei unbalancierten Kinder im Hinblick auf die weiter entwickelte Sprache unterscheiden. Bei Aurelio wird durch das negative Vorzeichen bei der Differenz deutlich, dass seine bessere Hörverstehenskompetenz im Italienischen zu finden ist, während Céline bessere Ergebnisse im Deutschen erzielt hat. Diese Ergebnisse bzw. Klassifizierungen werden ebenfalls in der longitudinalen grafischen Darstellung (siehe Grafik III.12) deutlich. Dieses Verhalten des Sprachverstehens bei den einzelnen Kindern lässt sich gut in folgender Klassifizierung erkennen:

Arturo > Marta > Carlotta > Jan > Amélie > Lukas > Caroline > Alexander > Céline > Aurelio

Ein weiteres interessantes Ergebnis aus der Untersuchung des Sprachverstehens ist, dass die Phaseneinteilungen der Kinder mit einem Wechsel der überlegenden Sprache in der Sprachproduktion beim Verlauf der adäquaten Antworten auf die Informationsfragen nicht bestätigt werden können. Dies lässt sich gut anhand der Daten der Kinder Lukas und Aurelio beobachten. Bei Lukas kann während der Rückentwicklung des Italienischen in der Sprachproduktion (ab dem Alter von 3;2 Jahren) zeitgleich beim Sprachverstehen sogar die höchste Rate adäquater Antworten im Italienischen gemessen werden. Im Sprachverstehen wird bei dem Kind Aurelio ein kontinuierlicher Verlauf der Differenz im Bereich des Italienischen während des ganzen

Untersuchungszeitraums festgestellt. Bei ihm ist ebenfalls eine Phaseneinteilung, wie bei der Sprachproduktion angenommen werden musste, im Sprachverstehen nicht mehr erkennbar.

Eine weitere Beobachtung der Untersuchung ist, dass alle Kinder mit Ausnahme von Marta und Aurelio mehr adäquate Antworten im Deutschen als in der romanischen Sprache zeigen. Man könnte annehmen, dass dieses Ergebnis im Hinblick der quantitativ höheren Frequenz des Deutschen in der Umgebung der Kinder zu interpretieren ist. Auch wenn in der direkten Umgebung der Kinder die romanische Sprache sehr präsent ist, muss davon ausgegangen werden, dass das Deutsche durch die Medien, Bekanntschaften etc. auch bei bilingualen Kleinkindern in Deutschland von Bedeutung ist. Diese Vermutung wird im folgenden Abschnitt erörtert.

III.3 Sprachverstehen und Umgebungssprache

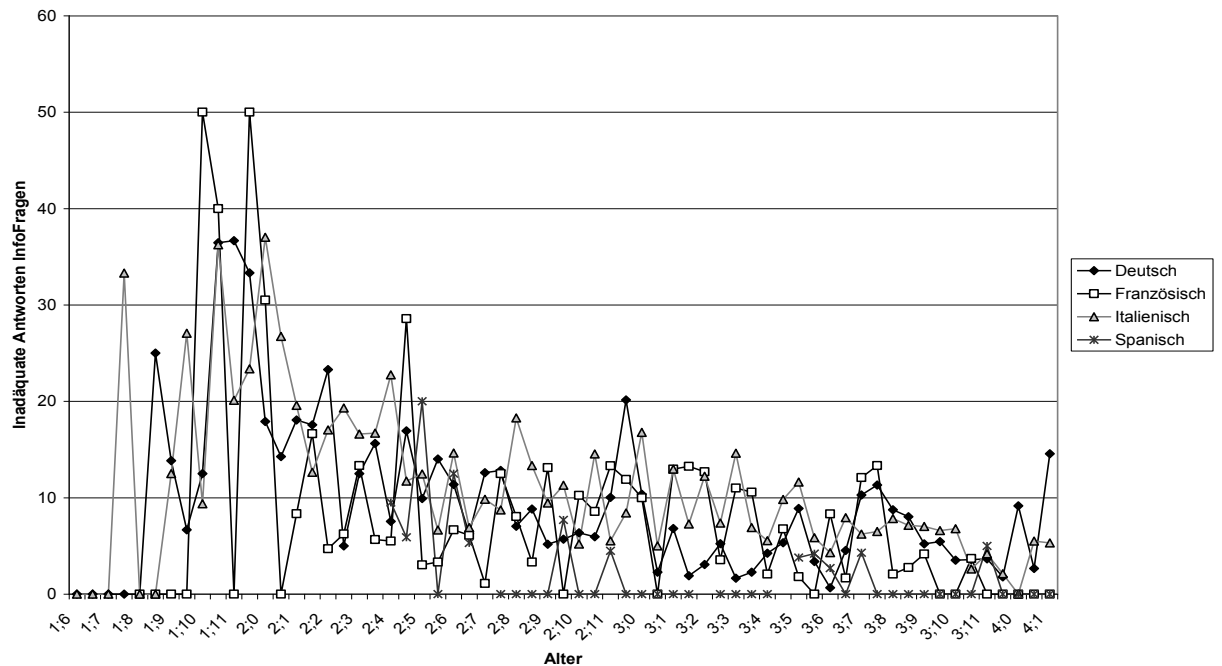
Wie die Untersuchung des Hörverstehens der bilingualen Kinder gezeigt hat, weist die Mehrheit der Kinder eine durchschnittliche Differenz adäquater Antworten im Bereich des Deutschen auf. Dennoch ist dieser Unterschied bei den meisten Kindern so minimal (meist um 1 %), dass er wenig aussagekräftig ist.

Aurelio und Marta sind die einzigen Kinder, deren Sprachverstehen in der romanischen Sprache besser ist. Bei Marta beträgt die durchschnittliche Differenz 0,32 % und ist über den gesamten Zeitraum kaum wahrzunehmen. Bei Aurelio, der einen Unterschied von über 10 % aufweist, kann von einem eindeutigen Vorteil des Italienischen im Hörverstehen gesprochen werden. Somit ist Aurelio das einzige Kind, das ein besseres Sprachverstehen in der Nicht-Umgebungssprache zeigt. Diese Einzigartigkeit Aurelios wurde im Kapitel II mit einer möglichen italienischen ‚Mikroumgebung‘, in der das Kind aufwächst, begründet.

Wäre das Deutsche aufgrund seiner stärkeren Präsenz in Deutschland die besser verstandene Sprache, dürfte auch ein deutlich besseres Verstehen bei allen Kindern zu vermuten sein. Um dies anschaulich zu machen, ist eine Darstellung des Hörverstehens individuenunabhängig, d. h. nur ein Sprachvergleich notwendig. Dieser wird in der Grafik III.13 dargestellt. Diese Grafik veranschaulicht sehr deutlich, dass alle hier untersuchten Sprachen auch ähnlich verstanden werden. Die Umgebungssprache entwickelt sich in diesem Bereich wie die romanischen Sprachen. Bei Untersuchungsbeginn (bis ca. 2;0 Jahre) geben die Kinder über 30 % inadäquate Antworten auf gestellte Informationsfragen. Mit der Zeit entwickeln sie die Fähigkeit, auf Informationsfragen adäquat zu antworten. Dieser Verlauf ist sprachenunabhängig, da keine der beiden Sprachen deutlich besser verstanden wird. Allein das Spanische kann auf den ersten Blick als die am besten verstandene Sprache bezeichnet werden. Diese Beobachtung soll jedoch nicht besonders hervorgehoben werden, da das Spanische anhand eines einzelnen Kindes betrachtet wurde und die Relevanz dieser Aussage dadurch relativiert werden muss.

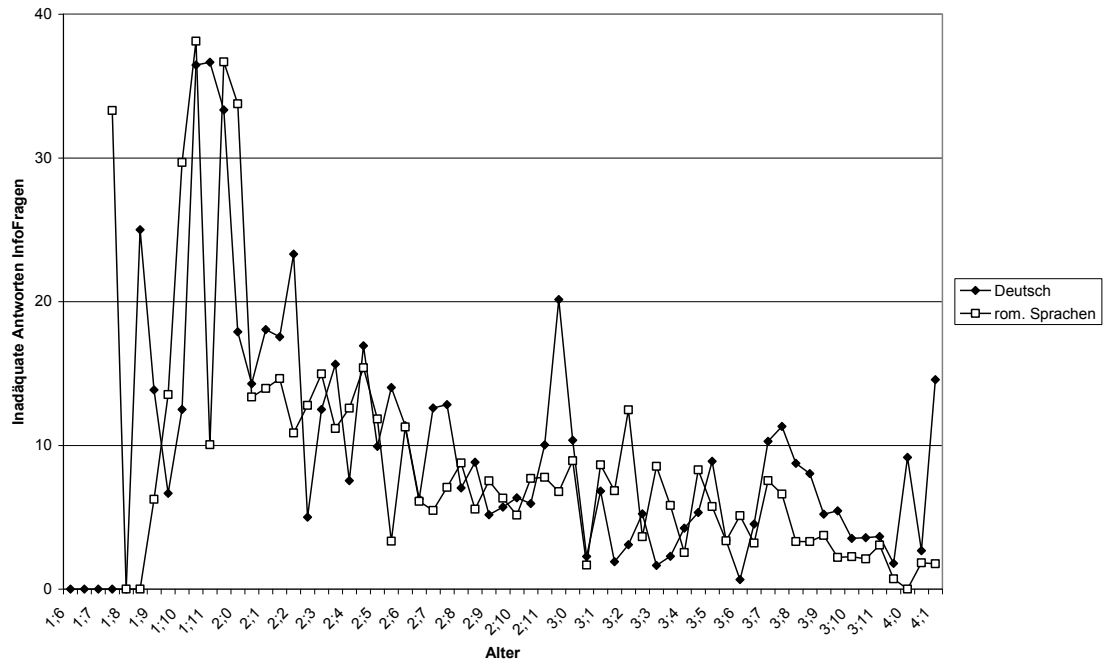
Darüber hinaus scheint die Streuung zwischen den Sprachen recht gering. Die Diskrepanzen verringern sich im Laufe der Entwicklung, wodurch die Idee von einem ähnlichen Sprachverstehensvermögen mit steigendem Alter unabhängig von der Umgebungssprache bekräftigt wird. Diese Annahme wird durch die Mittelwerte der inadäquaten Antworten des Deutschen und der romanischen Sprachen im Vergleich

untermauert. Die Mittelwerte für die inadäquaten Antworten in beiden Sprachen sinken mit steigendem Alter und bleiben ab 3;0 Jahren meistens unter 10 % (Grafik III.14).



Grafik III.14 Anteil der inadäquaten Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich aller Kinder

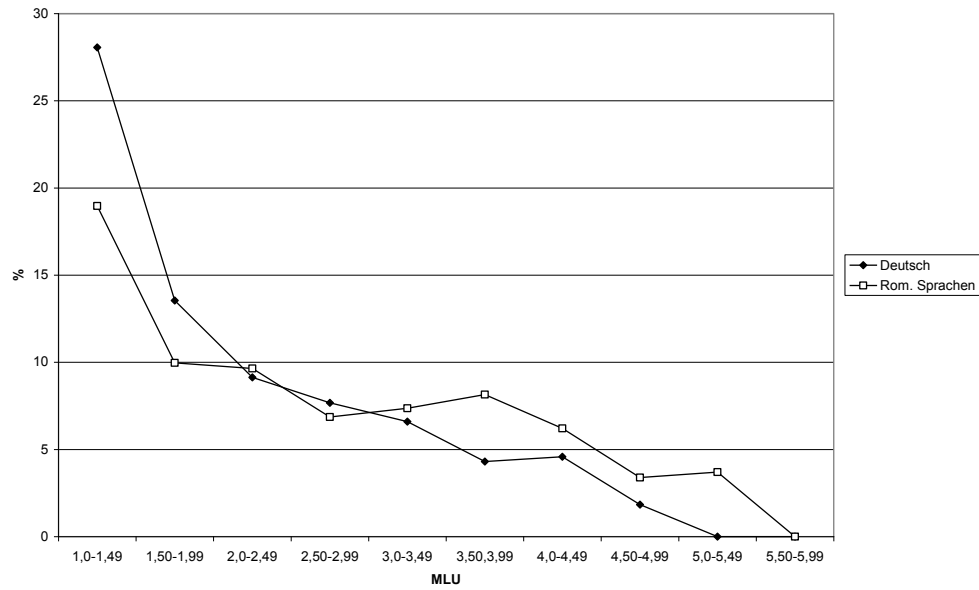
Beim ausschließlichen Vergleich des Mittelwerts der Umgebungssprache mit dem aller Nicht-Umgebungssprachen zeigt sich eine erstaunlich ähnliche Entwicklung in beiden Sprachgruppen. Das Deutsche und die romanischen Sprachen entwickeln sich bei bilingualen Kindern analog (sofern sie wie in dieser Untersuchung in Deutschland aufwachsen).



Grafik III.15 Inadäquate Antworten aller Kinder auf Informationsfragen im Vergleich Deutsch – romanische Sprachen

Eine Abnahme der inadäquaten Antworten erfolgt bei zunehmender Sprachentwicklung (hier in MLU gemessen). Im Sprachenvergleich Deutsch – romanische Sprachen ist festzustellen, dass beide Kurven sehr eng beieinander liegen und bei steigendem MLU die Antworten adäquater werden. Beide Sprachgruppen (die Umgebungs- und die Nicht-Umgebungssprache) zeigen bei fortgeschrittener Sprachentwicklung immer weniger inadäquate Antworten. Im Deutschen äußern die Kinder ab einem MLU von 5 Wörtern und in den romanischen Sprachen ab 5,5 Wörtern keine inadäquaten Antworten mehr. Dies ist ein Beleg dafür, dass die Fähigkeit Fragen adäquat zu beantworten, in Verbindung mit der Sprachproduktionsentwicklung steht. Das heißt, je länger die durchschnittliche Äußerung ist, desto besser versteht das Kind diese Sprache.

Mit zunehmendem Alter wird, wie bereits beobachtet, eine generell höhere Adäquatheit erzielt. Die Abnahme der inadäquaten Antworten wird ebenfalls bei zunehmender Sprachentwicklung (gemessen anhand des MLU) bestätigt.



Grafik III.16 Relation MLU - Durchschnittliche Menge inadäquater Antworten auf Informationsfragen im Sprachvergleich (Mittelwerte aus den Daten aller Kinder)

Im Resümee kann allgemein keine Korrelation zwischen der Umgebungssprache und dem Sprachverstehen bei den untersuchten Kindern festgestellt werden. Diese Annahme kann sogar dahin erweitert werden, dass auch ein geringer Input (in der Nicht-Umgebungssprache) ausreicht, um ein gutes Sprachverstehen zu entwickeln.

III.4 Schlussbemerkungen und Diskussion

In diesem Kapitel wird mit dem Sprachverstehen ein weiterer Aspekt der Balanciertheit der bilingualen Kinder untersucht. Mehrsprachige Kinder können, zumindest in der Sprachproduktion, eine Differenz zwischen beiden Sprachen entwickeln. Diese weitere Entwicklung zeigt sich in der Sprachproduktion daran, dass das Kind in der Lage ist, qualitativ besser und quantitativ mehr zu kommunizieren. Inwieweit sich die Überlegenheit auf das Sprachverstehen auswirkt, ist bei dieser passiven Sprachfertigkeit keine einfach zu beantwortende Frage.

Die hier angewandte Methode, um das Sprachverstehen der bilingualen Kinder in jeder Erstsprache zu bestimmen, unterscheidet sich von anderen Verstehensuntersuchungen bei Kindern, da es sich um eine longitudinale Analyse der Daten der Kinder handelt und diese sich außerdem in einem relativ fortgeschrittenen Alter für die Verstehensuntersuchung befinden. Aus diesem Grund wird auf eine auf dem Lexikon basierende Messung des Sprachverstehens verzichtet. Stattdessen werden andere Methoden verwendet, die für den Fremdsprachenunterricht konzipiert sind, welche jedoch an das bilinguale Kind angepasst werden. Schließlich ergeben sich für diese Untersuchung zwei mögliche Messverfahren für die Sprachverstehenskompetenz: der prozentuale Anteil an adäquaten Antworten auf Ja-Nein-Fragen und auf Informationsfragen.

Abgesehen von der Adäquatheit der beantworteten Fragen wird in der Untersuchung gezeigt, dass eine große Anzahl an Fragen (bei beiden Fragetypen) von den Kindern nicht beantwortet wird. Diese fehlende Reaktion auf die Fragen der Erwachsenen verringert sich im Laufe der Zeit, indem mit zunehmendem Alter die Anzahl der beantworteten Fragen steigt und der Diskurs dem Erwachsenendiskurs immer ähnlicher wird. Dieses Verhalten kann jedoch nicht für alle verallgemeinert werden, denn die Anzahl der beantworteten Fragen ist vom individuellen Sprachentwicklungsniveau des Kindes unabhängig.

Der erste hier untersuchte Typ von Fragen, die Ja-Nein-Fragen, wird durch seine geringere Verarbeitungskomplexität für die Messung des Sprachverstehens als nicht geeignet betrachtet und demzufolge aus der weiteren Untersuchung der Balanciertheit beim Sprachverstehen ausgeschlossen. Schon in einem sehr frühen Alter werden bei den Ja-Nein-Fragen sehr hohe Adäquatheitsanteile erreicht, so dass die inadäquaten

Antworten nur eine seltene Ausnahme darstellen und ein Untersuchungsergebnis daraus nicht abzuleiten ist.

Die Informationsfragen hingegen werden von den Kindern oft semantisch inadäquat beantwortet. Kinder wie Aurelio und Carlotta weisen während der gesamten Untersuchung genügend Daten für das Aufzeigen einer Differenz zwischen beiden Erstsprachen auf. Diese Differenz ist der entscheidende Faktor für die Bestimmung einer Balanciertheit im Bereich des Sprachverstehens. Beim Vergleich der Ergebnisse aus der Sprachproduktion mit den hier erhaltenen Werten zeigen sich folgende Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der jeweiligen beiden Sprachen:

	Sprachproduktion	Sprachverstehen⁴³
Alexander	balanciert mit Tendenz	Balanciert
Amélie	balanciert	Balanciert
Arturo	balanciert mit Tendenz	Balanciert
Aurelio	stark überlegen	Überlegen
Carlotta	stark balanciert	Balanciert
Caroline	stark balanciert	Balanciert
Céline	stark überlegen	Überlegen
Jan	überlegen	Balanciert
Lukas	überlegen	Balanciert
Marta	stark balanciert	Balanciert

Tabelle III.2 Vergleich von Sprachproduktion und Sprachverstehen der bilingualen Kinder

Der Durchschnitt der inadäquaten Antworten auf Informationsfragen ergibt, wie bereits in zwei Fällen, ein unterschiedliches Sprachverstehen, d. h. das Kind versteht eine Sprache deutlich besser als die andere: Es sind die Kinder Céline und Aurelio, bei denen keine Diskrepanz zwischen beiden Sprachfertigkeiten, Sprachproduktion und Sprachverstehen, festgestellt werden kann, d. h. ihre in der Sprachproduktion gemessene

⁴³ Da das Sprachverstehen des Kindes hier nur an einem Kriterium untersucht wurde und unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der Messung dieses Aspektes, wird hier nur die Ausgeglichenheit der Kinder untersucht und auf eventuelle Subklassifizierungen verzichtet.

Überlegenheit in einer Sprache entspricht der Klassifizierung für das Sprachverstehen. Betrachtet man dieses Resultat, so fällt zudem auf, dass diese Kinder auch diejenigen sind, deren Sprachüberlegenheit in der Sprachproduktion am stärksten ausgeprägt ist. Eine weitere Beobachtung aus dem Vergleich der Sprachproduktion und des Sprachverstehens belegt, dass eine deutliche Überlegenheit im Sprachverstehen zwar eine Auswirkung auf die Sprachproduktion hat, jedoch der umgekehrte Fall einer deutlichen Überlegenheit der Sprachproduktion keine Auswirkung auf das Sprachverstehen haben muss. Dies lässt sich zum Beispiel bei den Kindern Lukas und Jan bestätigen, deren Überlegenheit in der Sprachproduktion nicht groß genug zu sein scheint, um sich auf das Sprachverstehen auszuwirken.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wurde, gehen viele Psychologen und Psycholinguisten von einer Asymmetrie zwischen Sprachverstehen und Sprachproduktion in der frühen Kindheit aus. Mit fortschreitender Entwicklung des Kindes wird diese Diskrepanz bei monolingualen Kindern geringer. Bei bilingualen Kindern könnte ein weiterer Faktor, der Balanciertheitsgrad, eine wichtige Rolle spielen. Im Hinblick auf diese Fragestellung und vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Untersuchung der Adäquatheit der Informationsfragen können die am Anfang dieses Kapitels gestellten Hypothesen zum Teil verifiziert wurden und auch zum Teil widerlegt werden:

Die Ergebnisse der Entwicklung der Sprachproduktion sind oft, aber nicht immer, identisch mit den Ergebnissen des Sprachverstehens. Kinder wie Lukas oder Jan, die in der Sprachproduktion als überlegen in einer Erstsprache bezeichnet werden, sind bei der Untersuchung des Sprachverstehens als balanciert zu klassifizieren. Bei diesen Kindern reichen die Ergebnisse der Sprachproduktion nicht aus, um auf das Sprachverstehen zu schließen. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse bei Kindern, deren Sprachproduktion als balanciert oder stark überlegen klassifiziert wurde, mit dem Sprachverstehen übereinstimmen. Das Sprachverstehen und die Sprachproduktion sind demzufolge zwei separate, aber nicht vollständig voneinander unabhängige Sprachfertigkeiten.

Nur wenn eine Sprache in der Sprachproduktion stark überlegen ist, kann eine Unbalanciertheit im Sprachverstehen beobachtet werden, d. h. eine der beiden Erstsprachen des Kindes muss so viel weniger entwickelt sein, dass sich diese geringe Sprachentwicklung auf das Sprachverstehen auswirken kann. Ebenfalls nicht bestätigen

ließ sich hier die Annahme, dass die Umgebungssprache als häufiger gehörte Sprache einen Einfluss auf das Verstehen ausüben könnte. Die Umgebungssprache, im Sinne der Sprache mit dem höheren Input, spielt beim Sprachverstehen, wie hier gezeigt wurde, eine geringe Rolle, d. h. die Hörverstehenskompetenz ist von der Frequenz der gehörten Sprache (zumindest in dieser relativ fortgeschrittenen Phase der Verstehensentwicklung) unabhängig. Demzufolge kann angenommen werden, dass eine geringere Frequenz völlig ausreicht, um Sprachen auf ähnliche Weise zu verstehen und dass nur in Extremfällen, wie bei Aurelio, eine Unausgeglichenheit beim Sprachverstehen in beiden Sprachen vorkommen kann.

Generell ist nach den in dieser Untersuchung erhaltenen Ergebnissen eine Relation zwischen dem Balanciertheitsgrad in der Sprachproduktion und dem Sprachverstehen festzustellen. Bei acht von zehn untersuchten Kindern war dies der Fall. Dennoch sind Diskrepanzen zwischen den beiden Sprachfertigkeiten nicht immer auszuschließen. Es ist anzumerken, dass die sogenannte balancierte Entwicklung der Kinder in der Sprachproduktion ihre zwei Erstsprachen immer gleichartig verstehen. Stark überlegene Kinder zeigen ihre fortgeschrittene Entwicklung in einer ihrer beiden Erstsprachen sowohl in der Sprachproduktion als auch beim Sprachverstehen. Die zu Beginn dieses Kapitels aufgestellten Hypothesen 1 und 2 müssen somit relativiert werden. Der Verlauf beider Sprachfertigkeiten muss nicht immer miteinander übereinstimmen (wie bei Jan und Lukas gezeigt wird), eine komplette Trennung der Entwicklungen beider Sprachfertigkeiten wird durch die im vorliegenden Kapitel vorgestellten Ergebnissen aber ausgeschlossen. Eine Überlegenheit der Sprache A in der Sprachproduktion kann maximal einer Balanciertheit beim Sprachverstehen entsprechen, aber niemals einer Überlegenheit der Sprache B. Mit anderen Worten: Die Sprachüberlegenheit in der Sprachproduktion ist nicht immer mit der Überlegenheit beim Sprachverstehen identisch; eine gewisse Auswirkung kann, wenn die Sprachüberlegenheit sehr stark ausgeprägt ist, nach den Ergebnissen dieser Arbeit jedoch nicht ausgeschlossen werden.

IV Sprachdominanz und grammatische Entwicklung

Im vorliegenden Kapitel wird die Existenz einer Relation zwischen unausgeglichener Sprachentwicklung und grammatischer Entwicklung hinterfragt und exemplarisch am Beispiel von zwei Kindern mit unterschiedlichem Sprachentwicklungsgrad im Italienischen untersucht. Dabei soll geklärt werden, ob die weniger entwickelte Sprache im Vergleich zu der weiter entwickelten Sprache nur zeit- oder auch entwicklungsverzögert⁴⁴ ist. Eine Entwicklungsverzögerung in der weniger entwickelten Sprache, die sogar dem Entwicklungsverlauf einer L2 ähnelt, fanden einige Forscher (vgl. Schlyter 1993, 1994, Schlyter und Håkansson 1994), die den Erwerb dieser weniger entwickelten Sprache mit der weiter entwickelten Sprache oder mit der Muttersprache von monolingualen Kindern verglichen. Demzufolge weicht die weniger entwickelte Sprache quantitativ so stark vom „normalen“ Erwerb einer L2 im grammatischen Bereich ab, da sie fehleranfälliger ist als die weiter entwickelte Sprache. Diese Annahme ist jedoch ziemlich umstritten: Kritiker des Vergleichs der weniger entwickelten Sprache mit einer L2 (vgl. Müller und Kupisch 2003, Rieckborn 2006, Meisel 2007, Müller und Pillunat 2008, u. a.) sprechen hingegen nicht von einer ‚abnormalen‘ Entwicklung, sondern nur von einer ‚zeitlichen Verzögerung‘ oder ‚Altersverzögerung‘ (Müller und Pillunat 2008), die qualitativ nicht vom normalen Erwerb einer Erstsprache abweicht.

Diese zwei Annahmen zur grammatischen Entwicklung in der weniger entwickelten Sprache eines bilingualen Kindes werden im vorliegenden Kapitel an zwei bilingualen Kindern mit einem unterschiedlichen Balanciertheitsgrad im Italienischen geprüft. Dabei sollen exemplarisch zwei der zehn hier untersuchten Kinder im Italienischen miteinander verglichen werden. Für Aurelio ist das Italienische sowohl qualitativ (Messung des MLU-Wertes) als auch quantitativ (Messung des Redeflusses) die weiter entwickelte Sprache. Bei Jan hingegen entwickelt sich diese Sprache im Vergleich zu seiner anderen Erstsprache Deutsch in der Produktion deutlich verzögert, d. h. MLU und Redefluss erreichen erst wesentlich später ähnlich hohe Werte wie bei

⁴⁴ Unter ‚zeitverzögert‘ wird in der vorliegenden Arbeit Folgendes verstanden: der Erwerb eines bestimmten grammatischen Bereiches (z. B. der Erwerb der Determinanten) zu einem späteren Zeitpunkt als ein anderes bilinguales Kind mit der gleichen Sprachkombination, das als „Norm“ verwendet wird. Nachfolgend wird dies auch mit ‚verzögert‘ bezeichnet.

Unter ‚entwicklungsverzögert‘ wird hier der Rückstand beim Erwerb eines bestimmten grammatischen Bereiches (z. B. den Erwerb der Determinanten) im gleichen Entwicklungsstadium (d. h. gleichem MLU) definiert. Das Kind ist in diesem Fall in einem bestimmten Bereich im Vergleich mit einem balanciert bilingualen Kind, weniger entwickelt.

Aurelio. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen den Zusammenhang zwischen dem Grad der Sprachentwicklung in der Sprachproduktion und dem grammatischen Bereich klären und auf die Ergebnisse der restlichen bilingualen Kinder übertragbar sein. Dies soll als Erweiterung und Ergänzung der bisher erhaltenen Ergebnisse verstanden und in Zukunft in weiteren Untersuchungen vertieft werden. Die Auswahl von zwei Individuen ergibt nur wenige repräsentative Belege für oder gegen eine Entwicklungsverzögerung, es soll hier lediglich geprüft werden, ob die weniger entwickelte Sprache mit einer L2 vergleichbar ist. Darüber hinaus variiert der Erwerb einiger grammatischer Bereiche sehr stark von Sprache zu Sprache⁴⁵. Aus diesem Grund erfolgt hier eine Untersuchung innerhalb einer einzigen Sprache, dem Italienischen, und anhand der Spracherwerbsdaten von Kindern mit unterschiedlichem Balanciertheitsgrad. Folgende Bereiche sollen näher betrachtet werden: Erwerb der Nullsubjekteigenschaft, Erwerb der Determinanten, Verlauf der Objektauslassungen, Erwerb der Nebensätze sowie der Erwerb finiter Verbformen.

Dieser Vergleich des Italienischen mit unterschiedlichem Balanciertheitsgrad erfolgt in unterschiedlichen grammatischen Bereichen. Somit soll ein möglichst breites Bild der grammatischen Entwicklung entstehen und eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund möglicher Einflüsse in einem grammatischen Bereich ausgeschlossen werden, um schließlich bestätigen oder widerlegen zu können, ob die weniger entwickelte Sprache eines bilingualen Kindes dem Erwerb einer L2 entspricht.

⁴⁵ Ein Beispiel dafür ist der Erwerb der Wurzelninfinitive im Deutschen und im Italienischen bzw. Spanischen.

IV.1 Ist die „schwache“ Sprache Zeit- oder Entwicklungsverzögert?

Die Entwicklung der schwachen oder weniger entwickelten Sprache weicht in vielen Aspekten von der sogenannten „starken“ oder weiter entwickelten Sprache ab. Diese Abweichungen wurden bereits in der Sprachproduktionsmessung untersucht. Demnach ist die Sprache mit einer geringeren Entwicklung (niedrigerem MLU, niedrigerem Lexikon, niedrigerem Upper Bound oder geringerem Redefluss) im Vergleich zu der weiter entwickelten Sprache als „schwache“ Sprache bezeichnet worden. Die Kriterien aus der Sprachproduktion spiegeln verschiedene Sprachfähigkeiten des Kindes wider, wie z. B. die Fähigkeit Äußerungen von einer gewissen Länge zu bilden. Der Zusammenhang mit dem Verlauf in den unterschiedlichen grammatischen Bereichen bleibt bei diesen Kriterien aus der Sprachproduktion noch offen (siehe Kapitel II). Dieses ungeklärte Verhältnis zwischen beiden Aspekten der Sprache kann zu folgenden divergierenden Annahmen führen:

1. Die weniger entwickelte Sprache weicht deutlich von der starken Sprache ab, so dass die schwache Sprache nicht mit dem Erwerb einer Erstsprache vergleichbar ist. D. h. es werden nicht die gleichen Entwicklungsstadien wie bei der weiter entwickelten Sprache durchlaufen bzw. sie können evtl. nie erreicht werden.
2. Der Erwerb einer weniger entwickelten Sprache unterscheidet sich von dem der starken Sprache nur zeitlich. D. h. sie entwickelt sich zeitverzögert, durchläuft aber die gleichen Entwicklungsstadien wie die weiter entwickelte Sprache, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt.

Die erste Hypothese legt zugrunde, dass eine unterschiedliche Qualität der Entwicklung zwischen der weniger entwickelten und der weiter entwickelten Sprache vorliegt, obwohl das Kind von Geburt an mit beiden Sprachen konfrontiert wird. Wenn aber der Erwerb der schwachen Sprache nicht mit dem Erwerb einer Erstsprache verglichen werden kann, wie entwickelt sich diese Sprache dann? Einige Autoren (wie z. B. Schlyter 1993, 1994, Schlyter und Håkansson 1994) finden Parallelen beim Erwerb verschiedener grammatischer Bereiche in der weniger entwickelten Sprache mit dem Erwerb einer im Erwachsenenalter erlernten Zweitsprache. So postulieren beispielsweise Schlyter und Håkansson (1994: 49):

„The bilinguals having Swedish as the weaker language pass through a development which is similar to adult L2 learners of Swedish.“

„This variation is similar to what has been observed for L2 acquisition, as opposed to L1 acquisition.“

(Schlyter 1993: 295)

Belege für diese Annahmen fanden die genannten Forscherinnen beispielsweise im Bereich der Wortstellung. Da einige Kinder mit Schwedisch als weniger entwickelter Sprache am Anfang ihrer Entwicklung nicht fähig sind, den V2-Parameter zu setzen und einen sehr hohen Anteil an nicht-zielsprachlichen Wortstellungen⁴⁶ aufweisen, wird ihre Entwicklung als abweichend empfunden und mit von L2-Lernern gleichgesetzt. Im Gegensatz dazu ähnelt der Erwerb bestimmter grammatischer Bereiche in der weiter entwickelten Sprache dem Erwerb einer Muttersprache bei monolingualen Kindern (Schlyter und Håkansson 1994). Schlyter (1994) kommt zu den gleichen Ergebnissen bei der Untersuchung weiterer grammatischer Bereiche wie der Verbmorphologie und der Pluralbildung von Nomen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für diese Autorinnen der Erwerb der weniger entwickelten Sprache als so fehlerhaft im zeitlichen Vergleich mit den anderen bilingualen Kindern betrachtet wird, dass er nicht mit dem Erwerb einer Erstsprache vergleichbar sein kann. Diese Ansicht ist jedoch mittlerweile stark umstritten. Kritiker dieser Hypothese (Müller und Kupisch 2003, Rieckborn 2006, Meisel 2007, Müller und Pillunat 2008, u. a.) erklären die abweichende Entwicklung mit einer möglichen Zeitverzögerung. Mit anderen Worten, der Unterschied beim Erwerb einer bestimmten grammatischen Struktur ist nach Ansicht einiger der o.g. Forscher ausschließlich quantitativ⁴⁷:

⁴⁶ Unter ‚zielsprachlich‘ wird in diesem Kapitel ‚der Grammatik der Zielsprache entsprechend‘ verstanden. ‚Zielsprachliche Äußerungen‘ werden als adäquat in der Zielgrammatik betrachtet und nicht als ‚Äußerungen in der Zielsprache‘.

Im Kapitel V zu den Sprachmischungen wird der Begriff ‚zielsprachlich‘ im Zusammenhang mit der Sprachwahl verwendet, d. h. zielsprachlich wären dann die Äußerungen in der Sprache des Diskurses. Sie stehen den ‚nicht-zielsprachlichen‘ Äußerungen gegenüber, d. h. intersentential gemischten Äußerungen.

⁴⁷ „Les résultats montrent que l’enfant dit déséquilibré passe par les mêmes stades d’acquisition qu’un enfant monolingue ou un enfant bilingue dit équilibré. Ainsi, la trajectoire d’acquisition de la langue faible ne diverge pas de manière qualitative de celle de la langue forte. Toutefois, la langue faible se développe avec un certain retard.“ (Müller und Kupisch 2003: 145)

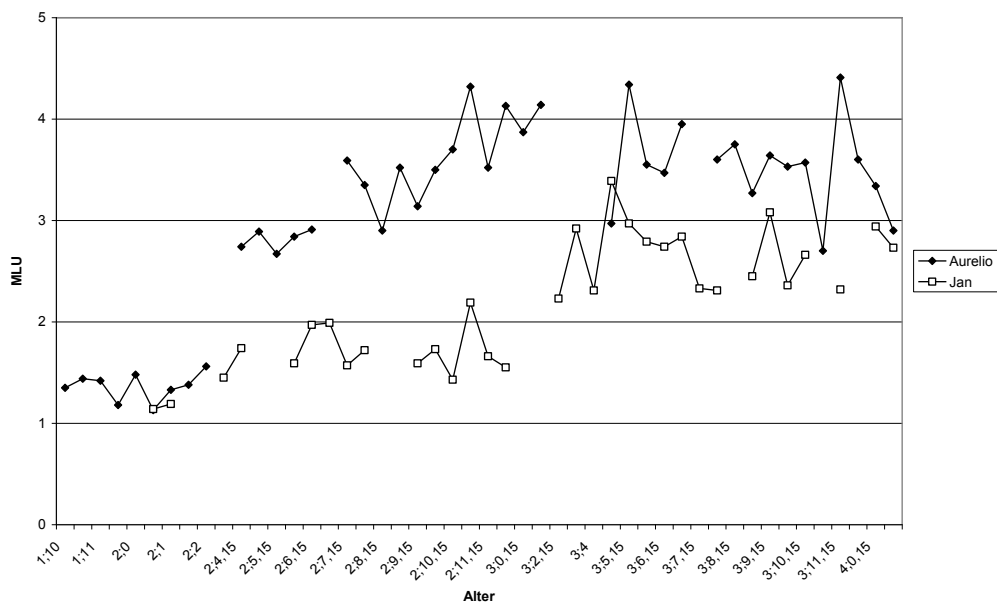
Müller und Kupisch plädieren für eine Verzögerung. Zum gleichen Zeitpunkt weisen Kinder in ihrer weniger entwickelten Sprache erheblich mehr nicht-zielsprachliche Äußerungen auf als in ihrer starken Sprache. Diese Situation scheint sich jedoch im Laufe der Zeit zu mildern, indem die Entwicklung der grammatischen Bereiche denselben Erwerbsverlauf wie bei einem monolingualen Kind oder einem balancierten bilingualen Kind zeigt.

Alle oben genannten Kritiker der Hypothese von Schlyter untersuchen unterschiedliche Bereiche der Grammatik. Einige davon sind: Verwendung des Artikels, Erwerb des Genus, Erwerb des Tempus sowie des Aspekts, u. a.; dabei finden sie eine Verzögerung in der Entwicklung der weniger entwickelten Sprache, aber keinen Beleg für Parallelen zwischen der schwachen Sprache und dem Erwerb einer Zweitsprache. Vielmehr verläuft „die Entwicklung abgesehen von der Verzögerung gegenüber anderen Kindern und gegenüber dem Deutschen sowie im L1-Erwerb erwartet“ (Rieckborn 2006: 31). Alle diese Arbeiten belegen einen quantitativen Unterschied (also eine Verzögerung) zwischen den zwei Erstsprachen beim Erwerb verschiedener grammatischer Bereiche. Müller und Pillunat (2008) sprechen sogar von einer Altersverzögerung, die nicht mit der Verzögerung hinsichtlich des Entwicklungsstands zu verwechseln sei.

IV.2 Grammatische Untersuchung der Sprachdaten bilingualer Kinder mit Italienisch als weniger oder als weiter entwickelter Sprache

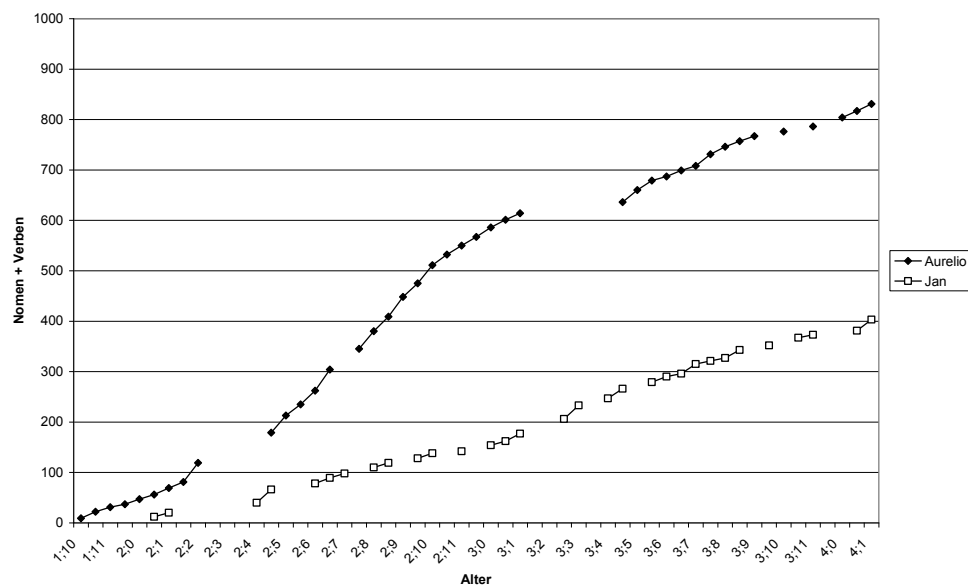
IV.2.1 Das Italienische als weniger und als weiter entwickelte Sprache in der Sprachproduktion

Beim Vergleich der Entwicklung der Sprachproduktion des Italienischen bei den zwei Kindern Aurelio und Jan ist ein sehr unterschiedlicher Verlauf festzustellen. Aus den unten stehenden Grafiken IV.1 und IV.2 wird diese Differenz im Bereich des MLU und des Lexikonanstiegs deutlich: Das Kind Aurelio ist nach diesen zwei Kriterien (für weitere Kriterien siehe Kapitel II) deutlich weiter entwickelt. Aurelio kann durchschnittlich deutlich mehr Wörter pro Äußerung verwenden und sein Lexikon ist deutlich größer, wenn man die Entwicklungen beider Kinder zum selben Zeitpunkt miteinander vergleicht. Das Italienische bei Aurelio, seine nach allen Kriterien weiter entwickelte Sprache in der Sprachproduktion, ist ‚doppelt so weit‘ entwickelt wie das Italienische von Jan, bei dem das Italienische die weniger entwickelte Sprache darstellt. Dieser Unterschied verringert sich in der dritten, balancierten Erwerbsphase von Aurelio. Während der überlegenen Phase von Aurelio sind seine durchschnittlichen Äußerungen doppelt so lang wie die von Jan. Der MLU bei Jan steigt kontinuierlich an und nähert sich gegen Ende der Untersuchung sogar den Werten Aurelios.



Grafik IV.1 MLU-Vergleich (Nomen und Verben) Aurelio vs. Jan im Italienischen

Beim Lexikonvergleich ist ebenfalls eine deutliche schneller Entwicklung der Werte von Aurelio während des gesamten Untersuchungszeitraums zu erkennen. Die Anzahl der Nomen und Verben in den Äußerungen dieses Kindes ist mindestens doppelt so groß wie bei Jan. Der Unterschied beträgt teilweise sogar das Dreifache (siehe Grafik IV.2), was wiederum die fortgeschrittene Entwicklung des Italienischen bei Aurelio gegenüber dem Italienisch von Jan bestätigt.



Grafik IV.2 Lexikonvergleich Aurelio – Jan Italienisch

IV.2.2 Die grammatische Untersuchung

Wie oben bereits erwähnt, wird der Erwerb der Grammatik in einer weniger entwickelten Sprache oft als „abnormale“ Entwicklung bezeichnet, die von der Entwicklung einer alleinigen Erstsprache abweicht (vgl. Schlyter, 1993). Diese Hypothese wird hier für verschiedene grammatische Bereiche geprüft. Bei Zutreffen der Hypothese sollte erwartet werden können, dass die grammatische Entwicklung des Italienischen bei Jan verglichen mit der von Aurelio nicht nur zeitlich verzögert, sondern auch entwicklungsverzögert ist. Während die Zeitverzögerung bei einem zeitlichen Vergleich der Kinder festgestellt werden kann (d. h. der Vergleichsmaßstab ist das Alter), konnte die Entwicklungsverzögerung bei einem qualitativen Vergleich eruiert werden (d. h. der Vergleichsmaßstab ist der MLU). Zunächst soll die

Entwicklung des Erwerbs der Null-Subjekt-Eigenschaft im Italienischen bei den genannten zwei Kindern dargestellt werden.

IV.2.2.1 Der Erwerb des Subjekts im Italienischen

Das Italienische als Null-Subjekt-Sprache kann das pronominalle Subjekt eines Satzes realisieren, wenn ein Kontrast gezeigt werden soll. In Fällen, in denen kein Kontrast oder keine Betonung vorgenommen wird, wird das Subjekt in der Regel nicht phonetisch realisiert, sondern aus der Morphologie des Verbs abgelesen und in der Syntax des Satzes mitverstanden. Diese Eigenschaft, Null-Subjekt-Eigenschaft genannt, zeichnet auch andere romanische Sprachen wie das Spanische, das Katalanische oder das Portugiesische aus. Demnach entspricht das nicht phonetisch realisierte Personalpronomen einem leeren Pronomen *pro* (Rizzi 1986). Die Formen *mangio* (des Italienischen) oder *vamos* (des Spanischen) müssten im Deutschen oder anderen Nicht-Null-Subjekt-Sprachen mit dem entsprechenden Subjektpronomen übersetzt werden: *ich esse*, *wir gehen*.

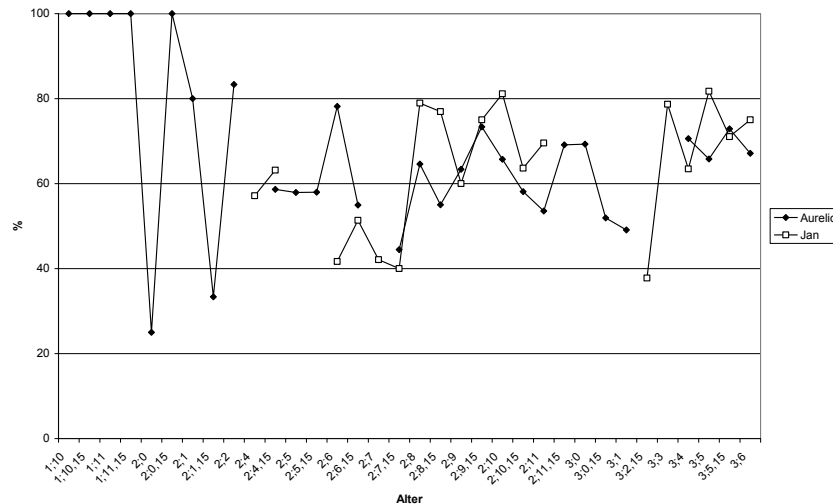
Beim kindlichen Spracherwerb liefert diese Variabilität bei der Einsetzung des realisierten oder nicht realisierten Pronomens einen erst einmal irreführenden Input für das Kind. Das Kind muss lernen, die zwei Möglichkeiten zu differenzieren und demnach die adäquate Setzung des Parameters, sowohl syntaktisch als auch pragmatisch anzuwenden. Wie Pillunat, Schmitz und Müller (2006) zeigen, handelt es sich bei der Null-Subjekt-Eigenschaft um ein Schnittstellenphänomen, das sowohl die Syntax als auch die Pragmatik betrifft. Der Schnittstellencharakter erschwert die Setzung des Parameters beim bilingualen Kind im Spracherwerbsprozess.

Trotz dieses irreführenden Inputs wird die zielsprachliche Setzung schon im frühen Spracherwerb nachgewiesen. Im Italienischen beispielsweise werden die zielsprachlichen Auslassungen bereits mit ca. 2 Jahren erreicht. Patuto (2008: 40) spricht von einer zielsprachlichen Quote der Subjektauslassungen beim monolingualen Kind Raffaello schon in einem Alter von 2;1 Jahren. Die Auslassungen liegen bei dem Kind ab diesem Alter durchgehend über 60 % und entsprechen somit der Erwachsenennorm im Italienischen. Sie variieren in dieser Sprache je nach grammatischer Person: 81,8 % für die 1. Person, 80,2 % für die 2. Person und 58,8 % für die 3. Person (Patuto 2008: 30).

Die oben aufgeführten Prozentsätze deuten auf eine Zielsprachigkeit der Auslassung hin, die je nach Person zwischen 60 und 80 % liegt und in einem relativ frühen Alter erreicht wird.

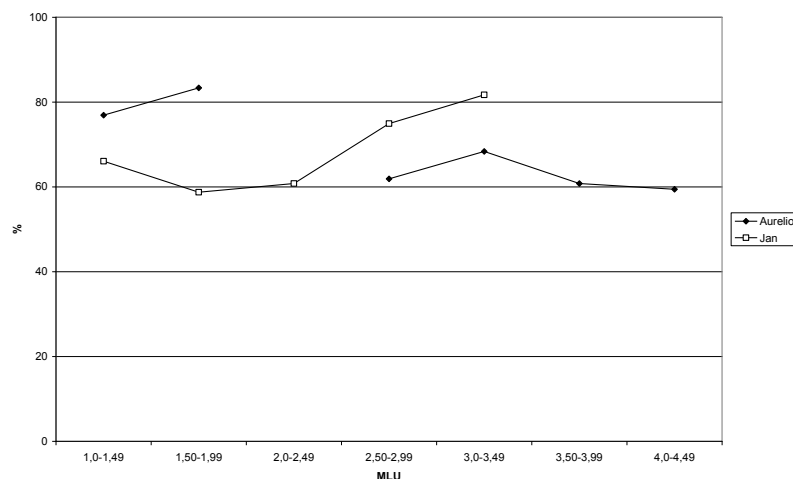
Bei den untersuchten bilingualen Kinder Aurelio und Jan⁴⁸ (Grafik IV.3) zeigt sich ein ähnlicher Verlauf der Subjektauslassungen im Italienischen. Bei Aurelio sind jedoch zu Untersuchungsbeginn und bis zum Alter von ca. 2;1 Jahren starke Schwankungen zu beobachten. Das Kind lässt am Anfang der Untersuchung bis zu 100 % der Subjekte aus. Diese Werte variieren von sehr niedrigen Auslassungsraten, wie im Alter von 2;0 und 2;1 Jahren, bis zu Auslassungen in ca. 30 % der relevanten Kontexte. Erst ab diesem Alter bleibt das Kind mit einer Auslassungsquote zwischen 60 % und 80 % innerhalb der erwachsenensprachlichen Norm in dieser Sprache. Das Kind Jan zeigt zu Beginn der Untersuchungen ähnliche Schwankungen wie Aurelio. Erst ab 2;8 Jahren erreicht das Kind im Italienischen entsprechende Auslassungen zwischen 60 und 80 %, mit einer Ausnahme im Alter von 3;2,15 Jahren. Beim Vergleich des Verhaltens beider Kinder miteinander zeigt sich, dass beide zu Untersuchungsbeginn Schwankungen in der Anzahl der ausgelassenen Subjekte aufweisen. Ab einem bestimmten Alter (bei Aurelio ist dies ab 2;4 und bei Jan ab 2;8 Jahren) entsprechen die Auslassungen jedoch der zielsprachlichen Norm, d. h. sie liegen bei einem Wert zwischen 60 und 80 %. Diese Resultate bedeuten eine zeitliche Verzögerung des Kindes Jan von ca. einem halben Jahr im Vergleich zu Aurelio. Beim Vergleich mit den Daten des monolingualen Kindes Raffaello (Patuto 2008) erwerben beide bilinguale Kinder die Null-Subjekt-Eigenschaft zu einem späteren Zeitpunkt. Das heißt, sie haben mehr Zeit benötigt, um die Subjektpronomen im Italienischen zielsprachlich zu realisieren bzw. auszulassen. Dies kann als Einfluss des Deutschen verstanden werden, da die Subjekte im Deutschen größtenteils realisiert werden müssen (mit wenigen Ausnahmen wie beispielsweise dem *topic-drop*). Beide bilingualen Kinder werden somit von diesem negativen Einfluss beim Erwerb der Null-Subjekt-Eigenschaft des Italienischen betroffen, mit anderen Worten die Bilingualität der Kinder mit der Sprachkombination Deutsch-Italienisch kann sich auf den zeitlichen Erwerb der Null-Subjekt-Eigenschaft negativ auswirken.

⁴⁸ Die Daten Subjektauslassungen im Italienischen sind Patuto (2008) entnommen.



Grafik IV.3 Vergleich der Subjektauslassungen von Aurelio und Jan im Italienischen

Vergleicht man die zwei Kinder in Bezug auf ihre Entwicklungsstadien (Grafik IV.4), die hier anhand eines MLU-Vergleichs dargestellt werden, so ist kein eindeutiger Unterschied bei den Subjektauslassungen in der zeitlichen Entwicklung festzustellen. Beide Kinder sind in der Lage, die Subjekte im Italienischen zielsprachlich auszulassen. Die bisher beobachtete Verzögerung des Kindes Jan bei der Altersentwicklung ist bei einem ähnlichen Entwicklungsstadium nicht mehr sichtbar. Dieses Ergebnis können wie folgt zusammengefasst werden: Beide Kinder bleiben ohne Unterschied im Rahmen der Subjektauslassungsnorm für diese Sprache, wenn sie sich im selben Entwicklungsstadium befinden.



Grafik IV.4 MLU-Match Subjektauslassungsvergleich Aurelio – Jan im Italienischen⁴⁹

⁴⁹ In der MLU-Spanne von 2,0 bis 2,49 Wörtern waren keine Daten des Kindes Aurelio vorhanden.

Demzufolge ist in diesem Bereich der Grammatik kein qualitativer Unterschied bei den untersuchten Individuen festzustellen. Die geringere Entwicklung einer Sprache lässt sich nur als Zeitverzögerung in diesem grammatischen Bereich betrachten. Jedoch befinden sie sich bei einem ähnlichen Entwicklungsstadium (MLU) und daher sind sowohl die weiter als auch die weniger entwickelte Sprache vergleichbar. Der Entwicklungsgrad einer Sprache spielt, wie an diesem Beispiel gezeigt wurde, nur eine Rolle beim Erwerbszeitpunkt, er kann allerdings nicht einen unterschiedlichen Entwicklungsverlauf bestimmen.

IV.2.2.2 Der Erwerb des Objekts im Italienischen

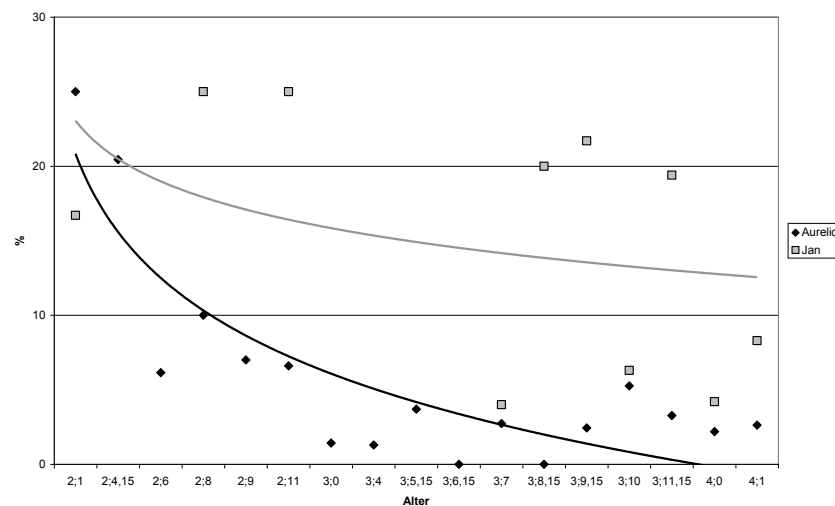
Der Erwerb der Objektrealisierungen zeigt eine Entwicklung, in der die Quote der nichtzielsprachlichen Auslassungen zuerst relativ hoch ist und dann mit der weiteren Entwicklung der Sprache langsam abnimmt, d. h. die Objektauslassungen werden mit der Zeit und zunehmender Entwicklung zielsprachlich. Anders als im Deutschen, in dem Topic-drop⁵⁰-Auslassungen erlaubt sind, sind die Kontexte, in denen das Objekt ausgelassen werden kann, im Italienischen ziemlich beschränkt, wie zum Beispiel bei Imperativen wie: *guarda!* Nichtsdestotrotz muss das bilinguale Kind die Kontexte erkennen, in denen die Objekte realisiert bzw. ausgelassen werden können. Eine nichtzielsprachliche Objektauslassung wäre die nicht-phonetische Realisierung eines obligatorischen Objektes, wie das folgende Beispiel in einem noch relativ frühen Kindesalter:

Beispiel IV.1 Aurelio: anche noi facciamo Ø (It. 2;7,30)

Darüber hinaus ist der Bereich der Objektauslassungen bei bilingualen Kindern, wie einige Mehrsprachigkeitsforscher bereits festgestellt haben (vgl. Müller und Hulk 2001), besonders anfällig für den Spracheneinfluss. Da die zwei hier untersuchten Kinder dieselbe Sprachkombination aufweisen, wird dieser Aspekt des

⁵⁰ Unter ‚topic-drop‘ wird in der vorliegenden Arbeit die ‚Auslassungen, die ein äußerungsiniales, unmittelbar präverbales sprachliches Element betreffen, verstanden. Ein Beispiel für eine Objekt- ‚Topic-drop‘-Auslassung im Deutschen ist z. B.: *Nee Ø hab’ ich schon gelesen* als Antwort auf die Frage *Möchtest du die Zeitung haben?*‘ (Hauser-Grüdl und Arencibia Guerra 2007: 63).

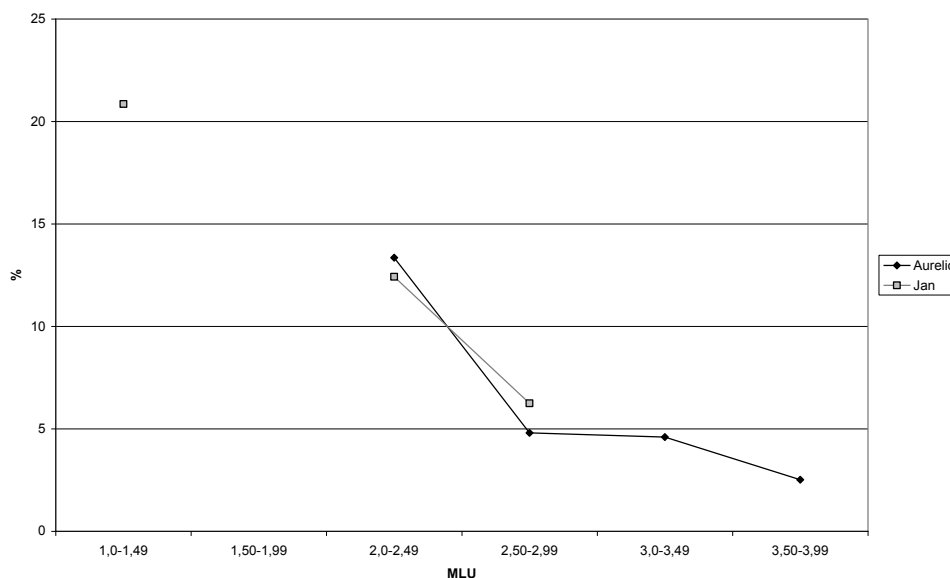
Spracheneinflusses außer Acht gelassen, denn die Zielsetzung dieser Untersuchung liegt in der Entwicklung der Objektrealisierungen bzw. Auslassungen im Zusammenhang mit der unbalancierten Sprachentwicklung mit dergleichen Sprachkombination. Dies wird für die untersuchten Kinder in der Grafik IV.5 veranschaulicht. Die nicht-zielsprachlichen Objektauslassungen im Italienischen sind bei Jan, vor allem am Anfang der Untersuchung, relativ hoch. Gegen Ende der Untersuchung nähern sich seine Werte denen von Aurelio an. Bei ihm beläuft sich die Auslassungsrate schon ab 2;8 Jahren auf unter 10 %. Bei Jan sind die ersten Anzeichen einer Rate von unter 10 % ab 3;7 Jahren zu erkennen. Diese niedrigen Werte alternieren jedoch recht lange mit Auslassungsraten um die 20 %.



Grafik IV.5 Nicht-zielsprachliche Objektauslassungen von Aurelio und Jan im Italienischen

Ob diese Ergebnisse ebenfalls nur für eine Zeitverzögerung sprechen, wird durch den sprachentwicklungsbasierten MLU-Vergleich deutlich. Bei der Gegenüberstellung der Mittelwerte aus der Entwicklung der Objektauslassungen bilden die leider nur wenigen vergleichbaren Punkte keinen deutlichen Unterschied zwischen beiden Kindern. Die Werte in der Entwicklungsspanne von 2,0 bis 2,99 Wörtern sind bei beiden Individuen erstaunlich ähnlich⁵¹ und lassen nur den Schluss einer zeitlichen Verzögerung zu.

⁵¹ Weitere Daten ab einem MLU über 3,0 sind für das Kind Jan nicht vorhanden.



Grafik IV.6 MLU-Match nicht-zielsprachlicher Objektauslassungen von Aurelio und Jan im Italienischen⁵²

Dies kann als weiterer Beleg für eine zeitliche und keine entwicklungsbasierte Verzögerung in der weniger entwickelten Sprache aufgefasst werden, denn beide Kinder weisen relativ hohe Auslassungsquoten auf, was nicht allein auf den Entwicklungsstand der Sprachen zurückzuführen sein kann.

IV.2.2.3 Der Erwerb der Determinante im Italienischen

Die Sprachentwicklung des Italienischen der Kinder Aurelio und Jan wird auch im Bereich des Determinantenerwerbs miteinander verglichen. Die Auslassung bzw. das Erscheinen der Determinante im Italienischen unterliegt einigen Regeln, die das Kind im Laufe des Spracherwerbsprozesses erlernen muss. Die Funktion der Determinante im Italienischen ist, das Nomen zu spezifizieren. Jedoch existieren auch Kontexte, in denen ihr Gebrauch fakultativ ist und wieder andere, in denen sie obligatorisch weggelassen werden muss:

⁵² Für die Berechnung der Mittelwerte wurden alle Entwicklungsräume mit mehr als einem Wert verwendet.

Beispiel IV.2

IV.2a	I bambini sono rimasti a casa	Obligatorische Realisierung
IV.2b	Ho bevuto (del) vino	Fakultative Realisierung
IV.2c	Luigi è andato in Ø vacanza	Obligatorische Auslassung

Diese drei Sätze bieten dem Kind unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten, d. h. der Input der Erwachsenensprache liefert die zwei Optionen der Realisierung oder Auslassung, deren grammatische und pragmatische Anwendung vom Kind differenziert werden muss. Es muss lernen, in welchen Kontexten die Realisierung einer Determinante notwendig ist und in welchen diese syntaktische Position leer bleiben kann. Das Italienische ist in diesem Aspekt variabler als z. B. das Französische, bei dem die Determinante nur in wenigen Kontexten nicht phonetisch realisiert wird. Darüber hinaus muss die große Auswahl an Determinanten vom Kind als solche erkannt bzw. die richtige ausgewählt werden.

Zu den Determinanten wurden in dieser Untersuchung folgende Formen gezählt, die in pränominaler Position das Nomen determinieren:

Bestimmte Artikel:	<i>il cane</i>
Unbestimmte Artikel:	<i>un cane</i>
Partitive Artikel:	<i>dei cani</i>
Demonstrativa:	<i>questo cane</i>
Quantoren:	<i>tanti cani</i>
Numeralia:	<i>due cani</i>
Possessivbegleiter:	<i>il mio cane</i> ⁵³

Trotz dieser Komplexität der Verwendung der Determinante im Italienischen, wird sie im Vergleich mit anderen Sprachen sehr früh erworben. Antelmi (1997) findet beispielsweise beim monolingualen Kind Camilla schon ab 1;10 Jahren eine Realisierung der Determinante, an der Genus und Numerus markiert werden. Die hier

⁵³ Bei den Possessivbegleitern wird die Realisierung als zielsprachlich gezählt, auch wenn der entsprechende Artikel *il* oder *la* ausgelassen wird. Diese werden nicht immer vom Kind wahrgenommen, da sie in einigen Kontexten (wie bei der Nennung von Familienmitgliedern, z. B. *mio padre*) ausgelassen werden.

untersuchten bilingualen Kinder Aurelio und Jan zeigen die ersten Belege für eine zielsprachliche Determinantenrealisierung mit 2;0 Jahren in einem ähnlichen Alter. Zusätzlich zu den genannten Realisierungsmöglichkeiten können Auslassungen ebenfalls zielsprachlich sein:

Beispiel IV.3

- IV.3a mettiamoa **per Ø terra** [...] /
 = mettiamola per terra e la [...]?
 (Aurelio It. 2;7,28)
- IV.3b **fa Ø rumore** /
 (Jan It. 2;11,27)
- IV.3c **è Ø pane** /
 (Jan It. 3;0,10)

Diese Beispiele zeigen, dass beide Kinder das Zielsystem der Determinanten erworben haben und in der Lage sind, Massennomen und Ähnliches zu erkennen und sie demzufolge zielsprachlich auszulassen. Diese Art von Determinantenauslassung muss für die gegenwärtige gesamte Auswertung berücksichtigt werden, da sie auch den Anteil an nicht-zielsprachlichen Auslassungen beeinflussen kann.

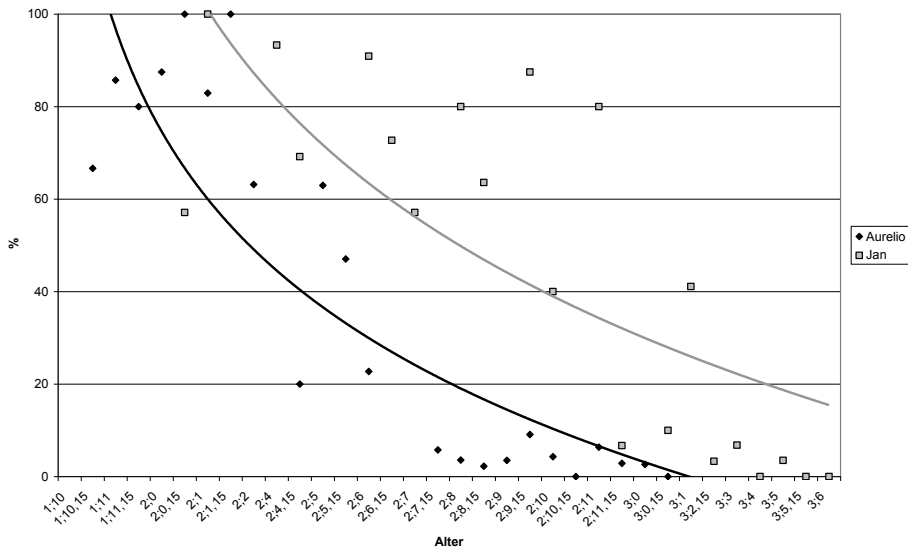
Nicht-zielsprachliche Auslassungen sind Fälle, in denen das Kind die Determinante phonetisch nicht realisiert, auch wenn die Kontexte eine solche verlangen:

Beispiel IV.4

- IV.4a **Ø caramelle** pi piasono /
 = le caramelle mi piacciono
 (Aurelio It. 2;4,23)
- IV.4b questo è **Ø zaino** /
 (Aurelio It. 2;9,29)
- IV.4c Ital. Interaktionspartner: e chi è? /
 Jan: **Ø bimba** /
 (Jan It. 2;3,26)

Diese Beispiele zeigen, wie bei den bei Bernardini (2003) untersuchten bilingualen Kindern und wie bei den von (Bottari et al. 1998) untersuchten monolingualen Kindern, dass zu Beginn der Sprachentwicklung ein großer Anteil an Determinanten nicht-zielsprachlich ausgelassen wird. Im Laufe der Entwicklung nimmt die Anzahl der zielsprachlich realisierten Determinanten zu. Die nicht-zielsprachlichen Realisierungen hingegen sind in Kombination mit Massennomen selten zu beobachten (z. B. *ancora un latte*, Jan It. 3;2,19). Man kann noch eine Zeit lang, nachdem das Kind den Gebrauch der Determinante beinahe zielsprachlich realisiert, Auslassungen beobachten, die nicht der Erwachsenennorm entsprechen. Diese nicht-zielsprachlichen Auslassungen verringern sich ebenfalls im Laufe der Zeit, bis sie nur noch einen minimalen Anteil (weniger als 10 %) ausmachen. Der Verlauf der nicht-zielsprachlichen Auslassungen wird hier im Hinblick auf die Sprachentwicklung der zwei untersuchten bilingualen Kinder im Italienischen vorgestellt. Wie in der unten stehenden Grafik IV.7 veranschaulicht wird, entwickelt sich Jan, das Kind mit Italienisch als weniger entwickelter Sprache, zeitlich verzögert im Vergleich zu Aurelio, der schon im Alter von unter drei Jahren kaum noch nicht-zielsprachliche Auslassungen aufweist. Beide Kinder verwenden am Anfang der jeweiligen Untersuchung einen hohen Anteil an nicht-zielsprachlichen Auslassungen. Sie bleiben bei beiden Kindern ziemlich lange bei Werten von über 60 % der obligatorischen Kontexte. Jedoch sinken die nicht-zielsprachlichen Auslassungen von Aurelio ab 2;7 Jahren unter 10 %. Das Kind zeigt zu Untersuchungsbeginn (mit 2;1 Jahren) ebenfalls eine fast hundertprozentige Auslassung der Determinante in determinantenerfordernden Kontexten. Im Laufe der Zeit verringert sich auch bei ihm die Anzahl der nicht-zielsprachlichen Auslassungen, bis sie mit 3;2 Jahren weniger als 10 % aller obligatorischer Kontexte darstellt. Diese Entwicklung der Determinante kann dahingehend interpretieren werden, dass das Kind etwa ein halbes Jahr später als das Kind im Italienischen als weiter entwickelte Sprache die Fähigkeit erworben hat, die Determinante der Norm entsprechend einsetzen zu können. Der einzige Unterschied zwischen beiden Kindern wäre die Zeitspanne, die sie brauchen, um diesen grammatischen Bereich der Norm der Zielsprache entsprechend zu verwenden. Die Entwicklung der zielsprachlichen Realisierungen der Determinante dauert bei Jan fast doppelt so lang wie bei Aurelio. Das heißt, sein Erwerb der Determinantenrealisierung verläuft langsamer als bei Aurelio, qualitativ betrachtet

durchläuft Jan jedoch die gleiche Entwicklung wie Aurelio, was am parallelen Verlauf der Entwicklungskurven in der folgenden Grafik beobachtet werden kann:

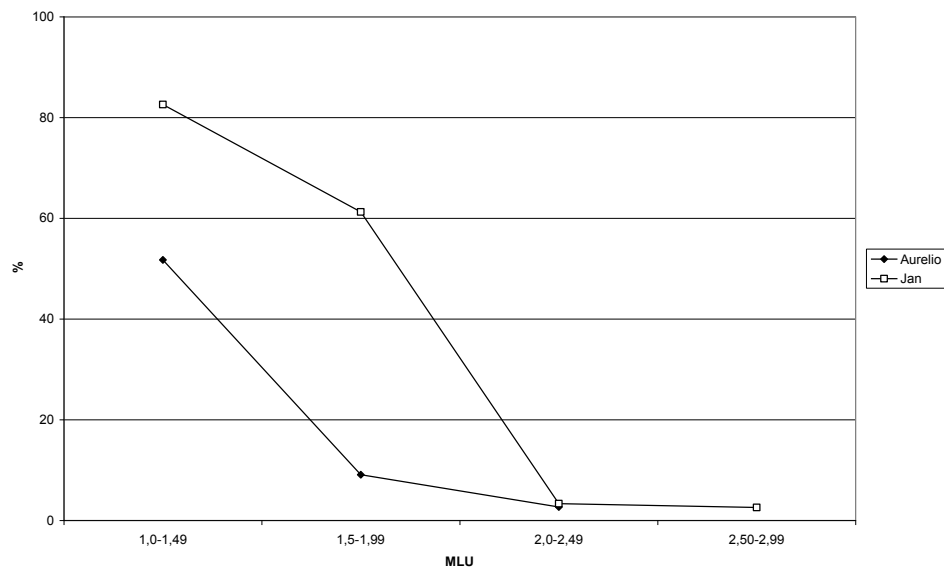


Grafik IV.7 Nicht-zielsprachliche Determinantenauslassungen im Italienischen Vergleich Aurelio – Jan

Diese zwei Zeitpunkte stimmen auch mit einem bestimmten Entwicklungsstadium überein: Ab dem oben genannten Alter (2;7 Jahre) entwickelt sich das Italienische bei Aurelio um und oberhalb von durchschnittlich drei Wörtern pro Äußerung. Bei Jan bleiben die nicht-zielsprachlichen Determinantenauslassungen ab 3;2 Jahren bei einem Wert von unter 10 %. Gleichzeitig bleibt der MLU des Kindes durchschnittlich konstant bei über zwei Wörtern (siehe Kapitel II für die Entwicklung des MLU). Dieser Zusammenhang zwischen der nicht-zielsprachlichen Determinantenauslassung und der Entwicklung des MLU kann wie folgt interpretiert werden: Wenn das Kind eine durchgängige und komplexere Sprachentwicklung (mit einem MLU-Wert von mehr als zwei Wörtern) erreicht hat, werden die Determinanten zielgemäß realisiert bzw. ausgelassen.

Im Vergleich der nicht-zielsprachlichen Determinantenauslassungen der beiden Kinder bezüglich der Sprachentwicklung (Grafik IV.8) kann diese Verzögerung des Kindes Jan nur bis zu einem bestimmten Entwicklungsgrad bestätigt werden. Jan ist bei einem MLU von unter zwei Wörtern deutlich verzögert im Bereich der nicht-zielsprachlichen Determinantenauslassung. Aurelio scheint bereits bei einem MLU von 1,5 bis 1,99 Wörtern das Determinantensystem zielsprachlich erworben zu haben. Im gleichen Entwicklungsstadium liegt die Anzahl der nicht-zielsprachlichen

Auslassungen bei Jan noch bei einem Wert von 60 %. Im nächsten Entwicklungszeitraum (MLU 2,0-2;49) gleicht sich dieser Unterschied jedoch aus. Ab diesem Zeitraum bleiben die nicht-zielsprachlichen Auslassungsraten unter 5 % und das Determinantensystem kann als erworben gelten.



Grafik IV.8 MLU-Match nicht-zielsprachliche Determinantenauslassungen, Vergleich Aurelio – Jan im Italienischen

Bei dieser Entwicklung der Determinanten im Hinblick auf den Entwicklungsgrad des Italienischen wird eine zeitliche, aber ab einem MLU von über zwei Wörtern keine entwicklungsbasierte Verzögerung festgestellt.

Jan braucht verhältnismäßig lange, bis er die Determinanten zielsprachlich auslässt. Das Wissen um die zielsprachliche Realisierung oder Auslassung der Determinanten wird vom Kind Aurelio in einer kürzeren Zeit erreicht, während Jan etwas länger für die korrekte Verwendung benötigt. Vergleicht man diese beiden Entwicklungsverläufe, so sind ab einem bestimmten Entwicklungsstadium (MLU von gleich oder mehr als zwei Wörtern pro Äußerung) keine Unterschiede mehr festzustellen. Jan ist beim MLU-Vergleich bis zu diesem Stadium auch entwicklungsverzögert. Sobald die Sprachentwicklung die Realisierung einer Determinante zulässt, ab dem Erwerb von Zwei-Wort-Äußerungen, die meist einem MLU von über zwei Wörtern entsprechen, wird diese auch realisiert.

Diese Ergebnisse stimmen mit denjenigen früherer Arbeiten (wie beispielsweise Bernardini, 2003) überein. Bernardini untersucht den Erwerb von Determinanten

sowohl bei bilingualen Kindern mit dem Italienischen als starker und als schwacher Sprache als auch bei Erwachsenen L2-Lernern. Bernardini fand sowohl qualitative Ähnlichkeiten als auch quantitative Unterschiede in der Entwicklung des Italienischen als Erstsprache. Sogar bei dem von Bernardini untersuchten Kind Lukas, dessen weniger entwickelte Sprache das Italienische ist, wird keine Auslassung durch den Einfluss der weiter entwickelten Sprache, in diesem Fall des Schwedischen, festgestellt (2003: 199). Die Forscherin fand nur aus quantitativer Sicht Ähnlichkeiten mit der L2 beim Erwerb der Determinante:

„L’italiano L₁₂ è simile all’italiano L₁, soprattutto per quanto riguarda le omissioni di determinanti in generale e le omissioni rispetto al contesto“ [...] „Per quanto riguarda la quantità di omissioni all’inizio del periodo studiato l’italiano L₁₂ è più simile all’italiano L₂ che all’italiano L₁.“ (S. 206-207)

Diese hohen Auslassungsraten zu Beginn der Sprachentwicklungen wurden in der gegenwärtigen Untersuchung ebenfalls bei dem Kind mit Italienisch als weniger entwickelte Sprache beobachtet. Wie jedoch die Grafik IV.8 zeigt, handelt es sich dabei um eine zeitliche Entwicklung: Sobald die Äußerungen des Kindes einen MLU-Wert von über zwei Wörtern aufweist, wird die Determinante realisiert. Dies deutet in erster Linie auf einen starken quantitativen Unterschied hin, d. h. auf eine zeitliche Verzögerung des Kindes Jan und nur einen geringfügigen Unterschied beim Vergleich des Sprachentwicklungsstands (gemessen anhand des MLU).

IV.2.2.4 Der Erwerb von Nebensätzen im Italienischen

Der Spracherwerb ist ein Prozess, bei dem die erworbenen Strukturen an Komplexität gewinnen. Dies lässt sich auch am Auftreten der Nebensätze beobachten. Bevor die ersten Nebensätze erscheinen, muss ein bestimmtes Entwicklungsstadium erreicht werden, da diese komplexe syntaktische Strukturen voraussetzen. Von dieser Schwierigkeit bei der Satzbildung sind sowohl monolinguale als auch bilinguale Kinder betroffen. Am Anfang der Entwicklung beginnen die Kinder mit Einwortäußerungen und entwickeln ihre Sprachen weiter, bis sie komplexe Sätze mit Mehrwortäußerungen produzieren können. Die Einleitung eines Nebensatzes ist ein Beleg für das Erlangen eines bestimmten Komplexitätsgrades. Müller (1993: 83)

untersucht den Erwerb von Nebensätzen im Deutschen und Französischen und stellt fest, dass „Kinder eine Phase durchlaufen, während der sie Hauptsätze, aber noch keine durch eine Konjunktion eingeleiteten Nebensätze produzieren.“ Diese Entwicklungsstufe der komplexeren Strukturen wird erst später erreicht.

Für den Erwerb der Nebensätze bei den verschiedenen Kindern (und in unterschiedlichen Sprachen) lässt sich auch eine große Variabilität feststellen. Das Alter, in dem die Nebensätze zum Beispiel im Deutschen und im Französischen erworben werden, schwankt zwischen „zwei bis dreieinhalb Jahren“ (Müller 1993: 83). Sie gehören somit zu den später erworbenen Strukturen.

Wann ein bilinguales Kind diese sprachliche Komplexität erreicht, kann von dem Sprachentwicklungsstand in einer der zwei Sprachen beeinflusst werden. Wenn dies zutrifft, sollte in der hier vorgelegten Untersuchung zu erwarten sein, dass die ersten Nebensätze bei dem Kind mit dem Italienischen als weiter entwickelter Sprache zu finden sind. Wie in dem folgenden Beispiel beobachtet werden kann, äußert Aurelio seinen ersten Nebensatz in einem frühen Alter (2;6,4 Jahren):

Beispiel IV.5 Aurelio: pecché no che non vojo e pecché-/
 = perché no, perché non voglio e perché-

Das erste Erscheinen eines Nebensatzes bei Jan hingegen verzögert sich um einige Monate (bis zum Alter von mit 3;3,8):

Beispiel IV.6 Jan: quando grande poi poi vado già a scuola/
 = quando (sarò / sono) grande poi vado a scuola

Setzt man das Erscheinen des ersten Nebensatzes in Bezug zur Sprachentwicklung (basierend auf dem MLU), so fällt der zuvor beim Altersvergleich festgestellte Unterschied weg. Trotz der zeitlichen Verzögerung werden die Nebensätze zu einem ähnlichen MLU-Entwicklungsstadium (bei ca. drei Wörtern pro Äußerung) erreicht. Der Unterschied zwischen beiden Kindern beträgt bezüglich der durchschnittlichen Äußerungslänge (MLU) 0,23 Wörter und kann als minimal bezeichnet werden.

	Alter	MLU
Aurelio	2;6,4	2,91
Jan	3;3,8	3,14

Tabelle IV.1 Vergleich des Nebensatzerwerbs bei Aurelio und Jan im Italienischen

Es lässt sich somit noch einmal die zeitliche Verzögerung in der weniger entwickelten Sprache beobachten, die aber bei dem Sprachentwicklungsvergleich entfällt. Demzufolge kann auch im Bereich des Erwerbs bzw. des Erscheinens der ersten Nebensätze nur eine zeitliche Verzögerung auf Grund des zeitlichen Rückstandes des Italienischen beim bilingualen Kind Jan festgestellt werden.

IV.2.2.5 Der Erwerb der finiten Verbformen im Italienischen

Anders als im Deutschen wird im Italienischen die Verbflexion sehr früh erworben. Dieser frühe Erwerb im Italienischen muss im Zusammenhang mit der geringen Anzahl an Wurzelinfinitiven (Root Infinitives, ab hier RI genannt) in dieser Sprache betrachtet werden. Die RI sind in einigen Sprachen, wie beispielsweise im Deutschen oder im Französischen, über einen relativ langen Zeitraum zu beobachten, in etwa, bis die Kinder ca. 3 Jahre alt sind:

Beispiel IV.7	Dormir petit bébé (Daniel 1;11)
	S[ch]okolade holen (Andreas 2;1)
	(Guasti 2002: 128)

Während im Deutschen RI relativ häufig bei Kindern mit einem geringen Alter vorkommen, sind sie in einigen Sprachen wie dem Spanischen oder dem Italienischen sehr selten (Guasti 2002: 129) und in der Erwachsenensprache selbst auf einige Kontexte, wie z. B. wenige Imperative, beschränkt. Guasti nennt als eine der Eigenschaften der RI, dass sie nicht in Null-Subjekt-Sprachen, wie dem Italienischen, vorkommen, d. h. in Sprachen mit einer reichen Verbalflexion, die in der Regel auf die phonetische Realisierung von Subjektpronomen verzichten können.

Anhand der zwei untersuchten bilingualen Kinder wird in dieser Untersuchung gezeigt, dass die finiten Formen des Verbs sehr früh bei beiden Kindern auftreten. Diese finiten Formen sind ein Beleg dafür, dass Kinder mit Italienisch als Erstsprache die Verbalflexion, zumindest zum Teil, erworben haben. Kinder mit Deutsch als Erstsprache zeigen hingegen fast die Hälfte der Verbalformen als RI im sehr frühen Spracherwerb (20 bis 49 Monate) (Guasti 2002: 130).

Um den Erwerb der finiten Formen zu bestätigen, wird in dieser Untersuchung das Auftreten von zwei oder mehr finiten Verbformen während einer Sprachaufnahme gefordert, um vom Erwerb von Finitheit zu sprechen. Da die Sprachaufnahmen eine ähnliche Dauer haben (ca. 30 Minuten), haben beide Kinder die gleiche Zeit, um diese Formen zu äußern. Nach dieser kontrastiven Untersuchung ist eine zeitliche Verzögerung von etwas über einem halben Jahr beim Kind mit Italienisch als weniger entwickelter Sprache messbar. Aurelio äußert bereits mit 1;10,10 Jahren während einer Aufnahme folgende Äußerungen: ‚*guardo*‘ und ‚*è lá*‘. Jan äußert erstmals mit 2;5,26 Jahren zwei kontrastive Formen während einer Sprachaufnahme, in der 3. und 1. Person: ‚*qui è rotto*‘ und ‚*io ho fatto questo*‘.

Setzt man das kontrastive Erscheinen der ersten zwei Verbformen in einer Aufnahme in Bezug zum MLU, ist erneut kaum ein Unterschied auszumachen. Wie die Tabelle IV.2 verdeutlicht, werden mehr als eine Flexionsform bei einem MLU von ca. 1,5 Wörtern pro Äußerung erreicht. Die Kontrastivformen werden von Aurelio bei einem MLU von 1,44 Wörtern erworben, ähnlich wie von Jan, bei dem die Verbformen bei einem MLU von 1,59 Wörtern als erworben gelten dürfen. Es lässt sich somit im Fall der Verbalflexion eine zeitliche Verzögerung bestätigen: eine Differenz, die wie die folgenden Daten zeigen, wieder bei einem ähnlichen Entwicklungsstand (MLU-basiert) entfällt.

	Alter	MLU
Aurelio	1;10,10	1,44
Jan	2;5,26	1,59

Tabelle IV.2 Flexionsvergleich Aurelio – Jan im Italienischen

IV.3 Schlussbemerkungen und Diskussion

Das Aufwachsen mit zwei Erstsprachen kann trotz ähnlicher Bedingungen, wie derselben Sprachkombination oder einer ähnlichen Umgebung, zu einem unterschiedlichen Entwicklungsstand in jeder einzelnen Erstsprache führen. Bei den hier untersuchten Kindern zeigt sich dieser Unterschied in der Entwicklung des Italienischen. Bei Aurelio entwickelt sich diese Sprache schneller, während bei Jan das Italienische seine weniger entwickelte Sprache darstellt. Der unterschiedliche

Entwicklungsgrad wirkt sich zum Beispiel (wie im Kapitel II vorgestellt wurde) auf die Fähigkeit aus, längere Äußerungen zu bilden. Die Auswirkung auf die Grammatik ist jedoch, wie bereits gezeigt, stark umstritten. Einige Forscher deuten bei der grammatischen Entwicklung auf Parallelitäten zum Erwerb einer Fremdsprache hin, wenn eine der beiden Erstsprachen nicht so weit entwickelt ist wie die andere.

Im Laufe dieser Untersuchung wurde zwar eine unterschiedliche Entwicklung der untersuchten grammatischen Bereiche (wie z. B. der Erwerb der Determinanten oder der nicht-zielsprachlichen Objektauslassungen) beobachtet, dieser Unterschied wirkt sich jedoch ausschließlich auf den Zeitpunkt aus, zu dem die Kinder einen grammatischen Bereich erwerben. Das Kind mit Italienisch als weiter entwickelter Sprache, Aurelio, erwirbt alle hier untersuchten grammatischen Bereiche früher als das Kind mit Italienisch als weniger entwickelter Sprache, Jan. Diese Verzögerung in der weniger entwickelten Sprache beträgt je nach grammatischem Bereich ca. sechs Monate bis knapp ein Jahr. Qualitativ betrachtet sind keine Unterschiede beim Erwerb der hier analysierten grammatischen Bereiche zu beobachten. Die Kinder, unabhängig davon, ob sie das Italienische als weiter oder weniger entwickelte Sprache erwerben, weisen keine auffälligen, von monolingualen Kindern abweichenden Erwerbsmuster auf. Bei einem Vergleich der Kinder mit gleichem Entwicklungsstand zeigen sich, wenn überhaupt, nur minimale Unterschiede zwischen den Kindern. Andere Untersuchungen von monolingualen Kindern haben ergeben, dass sie in der Regel die hier untersuchten grammatischen Bereiche (vgl. Antelmi 1997 für die Realisierung von Determinanten im Italienischen) schneller erwerben als bilingualen Kinder in ihrer weiter entwickelten Sprache; jedoch handelt es sich ausschließlich um eine auf dem Zeitpunkt des Erwerbs basierende Differenz. Weder eine Zeit- noch eine Entwicklungsverzögerung wurden beobachtet. Beide Kinder zeigen ab dem Alter von 2;2 Jahren eine beinahe zielsprachliche Verwendung dieser Subjekteigenschaft. Sowohl bei Aurelio als auch bei Jan werden die Subjekte zwischen 60 % und 80 % ausgelassen und bleiben somit innerhalb der zielsprachlichen Norm.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beim Erwerb der hier untersuchten grammatischen Bereiche nur eine zeitliche Verzögerung zu beobachten ist. Anders als von Schlyter (1993,1994) und Schlyter und Håkansson (1994) angenommen, sind die hier festgestellten Unterschiede nicht so groß, dass von einer Parallelität beim Erwerb der schwachen Sprache und einer Fremdsprache ausgegangen werden darf, d. h. ein

weiterer Entwicklungsgrad einer bestimmten Sprache im Vergleich zu der weniger entwickelten Erstsprache eines bilingualen Kindes hat einen Effekt auf die Erwerbgeschwindigkeit: Die grammatischen Bereiche in der weiter entwickelten Sprache werden in Bezug auf das Alter früher erworben, während diejenigen Bereiche in der weniger entwickelten Sprache im Vergleich dazu verzögert erworben werden. Der zeitliche Vorteil bzw. Nachteil des Erwerbs der grammatischen Bereiche entfällt beim Vergleich der Entwicklungsstadien gemessen anhand des MLU. Diese Ergebnisse bestätigen die Untersuchung von Müller und Pillunat (2008), in der das Kind Caroline mit zwei schwachen Sprachen im Vergleich zu anderen bilingualen Individuen nur als ‚altersverzögert‘, nicht aber ‚entwicklungsverzögert‘ bezeichnet wird. Annahmen, die den Erwerb einer Sprache als weniger entwickelte Sprache mit dem Erwerb einer Fremdsprache gleichsetzen, müssen relativiert werden. Einige Untersuchungen (vgl. Schlyter 1993) zeigen, dass Kinder mit einer weniger entwickelten Sprache eine große Variation und mehr „Fehler“ als beim Erwerb einer weiter entwickelten Sprache aufweisen. Jedoch handelte es sich dabei, wie hier gezeigt wurde, um eine zeitliche Frage, die mit dem Spracherwerb eines jüngeren Kindes vergleichbar ist (vgl. Schlyter 1995) und nicht mit gleichaltrigen monolingualen oder bilingualen Kindern in der weiter entwickelten Sprache gleichzusetzen ist, da beide Kinder die zielsprachliche Norm früher oder später erreichen. Jan erreicht zwar höhere nicht-zielsprachliche Quoten bei den Objektauslassungen und weist relativ lange Zeit nicht-zielsprachliche Determinantenauslassungen auf, das zeigt jedoch nur, dass das Kind in seiner Sprachentwicklung ein „langsamer“ Erwerber ist. Ihn aus diesen Gründen als entwicklungsverzögert zu bezeichnen, scheint nach der auf dem Entwicklungsstand basierenden Untersuchung übertrieben. Der Erwerb grammatischer Eigenschaften in der weniger entwickelten Sprache ist zwar langsamer, erreicht aber später auch die zielsprachliche Norm. Es scheint somit für die Entwicklung der Terminus „altersverzögerte“ oder „verspätete Sprachentwicklung“ zutreffender zu sein als der Begriff „entwicklungsverzögert“.

V Der unbalancierte Spracherwerb und Sprachmischungen

Die Sprachmischungen stellen eines der am besten untersuchten Gebiete in der Mehrsprachigkeitsforschung der letzten Jahrzehnte dar. Sie werden sehr oft im Zusammenhang mit dem unbalancierten Spracherwerb betrachtet. Zahlreiche Studien (wie z. B. Volterra und Taeschner 1978, Petersen 1988, Lanza 1992, 1997/2004, Schlyter 1993, 1994, Genesee et al. 1995, Juan-Garau und Pérez-Vidal 2001, Bernardini und Schlyter 2004 u. a.) suchen den Grund für die Sprachmischung in der unterschiedlichen Sprachentwicklung bei bilingualen Individuen. Die Sprachmischungen sind ein komplexes Thema, bei dem ein Erklärungsansatz aus verschiedenen Sichtweisen gesucht wird. Nach Einschätzung der oben genannten Studien sind die Sprachmischungen ein unidirektionales Phänomen, d. h. der Einfluss der Sprachen verläuft von der sogenannten starken in die so genannte schwache Sprache und deutet somit indirekt auf den Zusammenhang zwischen Sprachmischung und Sprachdominanz hin. Im Gegensatz zu diesen frühen Studien zeigen aktuellere Arbeiten, wie Cantone (2007), dass das von ihr genannte Code-switching⁵⁴ (wie die o. g. Arbeiten im Sinne intrasententialer Sprachmischung) individuenabhängig ist und nicht auf eine unbalancierte Sprachentwicklung zurückgeführt werden kann. Dieser These folgend vertritt die Autorin die Annahme, dass die Mischung der Sprachen bidirektional sein kann, d. h. sowohl von der weiter in die weniger entwickelte Sprache, als auch umgekehrt stattfinden kann. Die Idee von einer Bidirektionalität der Sprachmischungen, als intrasententiale Mischungen verstanden, wird ebenfalls von Yip und Mattwes (2006) geteilt. Die Autoren finden Fälle von Bidirektionalität und begründen die Sprachmischungen nur partiell mit der von ihnen definierten „dominance“. Wie später die in der vorliegenden Arbeit gezeigt wird, läßt sich ebenso eine bestimmte Direktionalität der Sprachmischungen bei balancierten Kindern nachweisen.

Yip und Mattwes führen ihre Untersuchung in der bilingualen Sprachgemeinschaft in Hong Kong durch. In dieser Sprachgemeinschaft fügen Erwachsene oft englische Verben oder Nomen im kantonesischen Kontext ein, so dass dieses Verhalten der Erwachsenen eine mögliche Ursache für das Mischen der bilingualen Kinder sein kann (S. 112-113). Die Sprachmischungen werden in der vorliegenden Arbeit als Ergebnis des familiären

⁵⁴ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff ‚Code-switching‘ als eine Form von Sprachmischung verstanden.

Bilinguismus behandelt, in dem sich das Kind befindet und unterscheidet sich somit vom gesellschaftlichen Bilinguismus, der von Yip und Mattes geschildert wird.

Abgesehen von möglichen soziokulturellen Einflüssen der Gesellschaft auf die kindliche Sprachentwicklung ist das Verhältnis der Sprachmischungen zum Balanciertheitsgrad zu prüfen, indem zwei mögliche Arten von Sprachmischungen⁵⁵, den intersententialen und intrasententialen Mischungen, unterschieden werden. Wie später die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen werden, ist eine Differenzierung beider Mischarten notwendig, um das Phänomen zu analysieren, da sich die beiden Mischarten in Bezug auf den Balanciertheitsgrad anders verhalten. Weitere Aspekte des Mischens, wie die Beschaffenheit oder der Ursprung dieses Mischens, werden (aus sozio-, pragmalinguistischen oder anderen Gründen) in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht. Das Hauptaugenmerk wird ausschließlich auf das quantitative Verhältnis der zwei Phänomene, Sprachmischung und Balanciertheitsgrad, gelegt und desweiteren nachgefragt, ob der Balanciertheitsgrad im Zusammenhang mit der Anzahl und Art von Sprachmischungen steht.

Diese wissenschaftliche Betrachtung zwischen Sprachentwicklungsgrad und der Existenz von Sprachmischungen hat sich in den letzten Jahrzehnten weiter entwickelt und als kontroverses Thema erwiesen. Für die anfänglichen Studien sind die Sprachmischungen auf die nicht-existierende Sprachendifferenzierung zurückzuführen, wie es die sogenannte ‚Unitary Language System Hypothesis‘ von Volterra und Taeschner (1978) behauptet. Diesen anfänglichen Arbeiten wurde danach von anderen Forschern (vgl. u. a. Meisel (1989) und Genesee (1989) mit der sogenannten „Separate Language Hypothesis“ widersprochen, wonach beide Erstsprachen trotz Sprachmischungen als separate Systeme erworben werden. Eine weitere Annahme erklärt die Sprachmischung als Resultat der Bilinguität des Kindes, in der sich die Sprachen gegenseitig beeinflussen können. Diese Hypothese, die sich generell mit dem Spracheneinfluss beschäftigt, die so genannte „Cross-Linguistic Influence“ Hypothese, bleibt bei der Annahme zweier getrennter Sprachsysteme, ohne

⁵⁵ Syntaktischer Spracheneinfluss im Sinne von syntaktischem Borrowing (‚bootstrapping‘ nach Tracy und Gawlitzek-Maiwald 1996) wird in dieser Untersuchung außer Acht gelassen. Es ist hierbei nicht immer klar, ob es sich um eine Übertragung der syntaktischen Strukturen der Sprache A in die Sprache B, oder um ein Performanzproblem, z. B. [im Bereich der Wortstellung in derselben Sprache, handelt. Es wird somit ausschließlich das Auftreten von Sprachmaterial aus zwei Sprachen in einer Äußerung / im inneren Diskurs \(unabhängig von deren Funktion\) betrachtet.](#)

einen Einfluss zwischen ihnen auszuschließen (vgl. Hulk und Müller 2000, Müller und Hulk 2001).

Im vorliegenden Kapitel werden diese Ansätze außer Acht gelassen und ausschließlich vor dem Hintergrund einer Beziehung von Sprachmischung und Balanciertheitsgrad betrachtet. Diese Relation wird für den gesamten hier untersuchten Zeitraum bis zum Alter von vier Jahren präsentiert und zeigt, dass Kinder im frühen Alter ein anders „Mischverhalten“ aufweisen können als in späteren Phasen ihres Lebens. Um ein besseres Verhalten beider Aspekte darzustellen, wird zusätzlich noch eine Unterscheidung zwischen inter- und intrasententialen Mischungen vollzogen. In der frühen Phase des Spracherwerbs ist diese Grenze zwischen inter- und intrasententialen Mischungen außerdem, wie hier gezeigt wird, nur schwer zu ziehen. Diese Problematik trifft auf einen großen Anteil von Mischungen in der frühen Phase zu und wird in Kapitel V.2 vorgestellt. In Kapitel V.3 werden die inter- und intrasententialen Mischungen in der späteren Phase anhand der Daten von zehn Kindern untersucht. Beide Mischtypen werden in Relation zu Faktoren wie Sprachkompetenz und Sprechbereitschaft gesetzt, um die Relation zum Entwicklungsgrad in jeder Sprache zu unterscheiden. In Kapitel V.4 werden die erzielten Ergebnisse erörtert und es wird ebenfalls ein möglicher Einfluss der Umgebungssprache auf die Sprachmischung diskutiert.

V.1 Sprachmischungen beim bilingualen Kleinkind

Den Ansatz der Existenz von Sprachmischungen aufgrund des unterschiedlichen Sprachentwicklungsgrads wird von vielen Forschern vertreten. Für dieses Verhältnis wird in der vorliegenden Arbeit eine neue Perspektive vorgestellt. Dazu werden zuerst einige Arbeiten zu den Themen Sprachmischungen und Sprachwahl präsentiert, um von hier aus die Ergebnisse der hier vorgelegten Untersuchung der Sprachdaten der zehn bilingualen Kinder in Bezug auf ihre Sprachmischungen darzustellen und im Anschluss die Ergebnisse zu diskutieren. Da die Analyse der Sprachmischungen auf der Anzahl von Mischtypen beruht, ist es wichtig darzustellen, welche Mischung als intra- und welche als intersentential gezählt wird, um den Zusammenhang zwischen Mischung und Balanciertheitsgrad untersuchen zu können.

V.1.1 Die Forschung der Sprachmischungen: Literaturüberblick

Fast alle Arbeiten zu Sprachmischungen im frühen Kindesalter stimmen dahingehend überein, dass zu Beginn des Spracherwerbs ein besonders hoher Anteil Mischungen vorliegt (vgl. Lanza 1992, Köppe und Meisel 1995, u. a.). Verschiedene Forscher sehen den Grund für dieses Sprachmischen in einem Mangel an pragmatischem (Meisel 1989), grammatischem (Meisel 1994) oder lexikalischem (Clark 1987) Wissen. Abgesehen von ihrer Natur erzielen die qualitativen Analysen der verschiedenen Sprachmischungsuntersuchungen sehr unterschiedliche Ergebnisse. Während einige Forscher mehr Mischungen im Bereich der Funktionswörter finden (Vihman 1985, Meisel 1994, Cantone 2007), sehen andere Autoren (Poplack 1980, De Houwer 1990) mehr Mischungen im Bereich der Nomina. Unabhängig von der Form der Mischung beobachten die meisten Mehrsprachigkeitsforscher, dass in der frühen Phase eine große Anzahl von Sprachmischungen auftritt. Eine Ausnahme ist die Untersuchung von Cantone (2007), bei der sich keine relevanten Unterschiede zwischen einer früheren und einer späteren Mischphase finden.

Die Fähigkeit des bilingualen Kindes, die Sprache treffend zu wählen, ist auch ein wichtiger Faktor für seine Sprachentwicklung. Anders als monolinguale müssen bilinguale Kinder, wie Paradis (2007: 22) betont, lernen, eine der beiden Sprachen auszuwählen. Mit anderen Worten, bilingualen Kinder entscheiden bewusst oder unbewusst, welches Sprachsystem sie in ihrer Kommunikation verwenden. Dazu zählt

ebenfalls die Möglichkeit der Nutzung von zwei Sprachen in der Kommunikation. Diese Sprachwahl hängt dabei von vielen Faktoren ab:

McClure (1981) sieht eine Beeinflussung der Sprachwahl durch situative Faktoren, das bedeutet, dass die Sprachwahl von dem Gesprächsthema, von den in der Konversation involvierten Personen, etc. abhängt. In Bezug auf den Erwerb der frühkindlichen Sprache bleibt die Frage, ob kleine Kinder diese Faktoren ebenfalls berücksichtigen oder ob andere Gesichtspunkte in der frühkindlichen Entwicklung eine Rolle spielen. McClure fand für seine jüngeren untersuchten Kinder (im Alter von fünf Jahren und jünger) heraus, dass die Sprachwahl hauptsächlich von drei Faktoren abhängt: von der Sprachfähigkeit, der Sprachpräferenz und der sozialen Identität.

Grosjean (1982: 136) gibt mit insgesamt vierundzwanzig Kriterien, darunter Alter, Geschlecht, ethnischer Hintergrund, sozio-ökonomischer Status, Sprachfähigkeit, Sprachpräferenz etc., die größte Auswahl für die Wahl eines Sprachsystems an. Diese Gesichtspunkte bezieht er allerdings auf die Sprachwahl allgemein und sie sind nicht immer auf den frühkindlichen Spracherwerb anwendbar.

Für Romaine (1989: 30) spielen andere Kriterien bei der Sprachwahl eine Rolle: Ansprechpartner, Ort und Thema. Diese Auffassung wird auch von anderen Autoren geteilt, wie z. B. von Hoffman (1991: 89), die diese Faktoren durch weitere ergänzt: Umgebung und Funktion der Interaktion.

Für andere Autoren liegen die Gründe für das Mischen beim Kleinkind in der mehrsprachigen Gesellschaft (Paradis und Nicoladis 2007), in der Sprachfähigkeit (Goodz 1998), in der lexikalischen Entwicklung (Deuchar und Quay 1998, 2000) oder in der ungleichen grammatischen Entwicklung (Gawlitzek-Maiwald und Tracy 1996, Bernardini und Schlyter 2004).

Für Goodz (1989) ist das kindliche Mischen auf den gemischten elterlichen Input zurückzuführen. Diese Annahme wird von Goodz (1998) selbst korrigiert, indem sie aufgrund ihrer vergleichenden Untersuchung von kindlichen Sprachmischungen und elterlichem Mischen für eine Erklärung des Mischens durch die unzureichende Entwicklung der schwachen Sprache plädiert⁵⁶. Das bedeutet ebenfalls, dass Kinder mehr gemischte Äußerungen in ihrer weniger entwickelten Sprache produzieren.

⁵⁶ "Most mixing occurred when the language of the conversation was the child's less proficient language." (Goodz 1998: 77)

Weitere Untersuchungen wie de Houwer (1991) und Lanza (2004) heben hervor, dass trotz der Existenz von Mischungen die Mehrheit der Äußerungen des Kindes in der Zielsprache stattfindet.

Dennoch existiert das untersuchte Phänomen der intersententialen Mischungen, in denen keine Relation zwischen der Sprachwahl des Kindes und der Sprache des Partners, Ortes oder des Gesprächsthemas festgestellt werden kann.

Lanza (2004) untersucht die Diskursalternative der intersententialen Mischungen getrennt von den intrasententialen Mischungen bei den bilingualen Kindern Tomas und Siri:

Beispiel V.2

Vater: Hwem var-var det da? (Norwegisch: wer war- war das denn?)

Siri: *woman* (Englisch: Frau)

Vater: Woman. Hva sier Papa da?

(Engl./Norw.: Frau. Was sagt Papa?)

Siri: *damen* (Norw.: eine Dame)

Vater: En dame. Ja (Norw.: eine Dame. Ja)

(aus Lanza 2004: 202)

Wie dieses Beispiel zeigt, kann die sprachliche Reaktion des Interaktionspartners bzw. der Eltern eine Rolle für das Sprachverhalten der Kinder spielen. Nach einer nicht-zielsprachlichen Äußerung des Kindes wiederholt der Erwachsene diese oft nicht in seiner Muttersprache. Diese Reaktion kann ebenfalls das Sprachverhalten des Kindes beeinflussen und als Signal für eine mögliche Diskursform aufgefasst werden.

Die Ergebnisse der zwei von Lanza untersuchten Kinder Siri und Tomas zeigen, dass die intersententialen Mischungen nicht immer von der von der Autorin genannten Dominanz der Kinder beeinflusst werden.

Bei Siri (nach Lanza dominant im Norwegischen) sind die intersententialen Mischungen bei der Interaktion mit der englischen Mutter fast immer häufiger als bei der Interaktion mit dem norwegischen Vater. Außerdem findet sie eine graduelle Abnahme der intersententialen Mischungen im englischen und im norwegischen Kontext mit steigendem Alter (wie bei Redlinger und Park, 1980), d. h. in der englischen Interaktion steigt im Laufe der Entwicklung die Anzahl der englischen

Äußerungen an, während die der norwegischen im englischen Kontext sinkt. In der Interaktion mit dem norwegischen Vater erwartet Lanza aufgrund der Überlegenheit des Kindes keine Mischungen. Siri mischt aber auch im Norwegischen. Obwohl dieses Phänomen als ein eventueller Mangel des Kindes an Sprachdifferenzierung gedeutet werden könnte, wird dies direkt relativiert, da das Kind wesentlich mehr Englisch mit der Mutter als mit dem Vater spricht, und umgekehrt, spricht sie mehr Norwegisch mit dem Vater als mit der Mutter.

Ein Gegenbeispiel für eine auf dem Balanciertheitsgrad basierende Erklärung für die Sprachmischungen im Allgemeinen ist zudem die Rate der lexikalischen Mischungen im Sprachvergleich. Anders als erwartet ist der Anteil der lexikalischen intrasententialen Mischungen im Norwegischen höher als im Englischen. Dieses Verhalten wird in Lanzas Arbeit durch das sprachliche Verhalten der Eltern im Umgang mit dem Kind erklärt und nicht aufgrund des Entwicklungsstands.

Ähnliche Ergebnisse wie Lanza erhalten Juan-Garau und Pérez-Vidal (2001) bei der Untersuchung des bilingual katalanisch-englischen Kindes Andreu. Laut den Autorinnen ist das Katalanische die weiter entwickelte Sprache des Kindes Andreu. Im Hinblick auf die Sprachmischungen zeigt es kaum intrasententiale Sprachmischungen in beiden Sprachen; die intrasententialen Mischungen kommen nur im Englischen vor.

Vor der Analyse der unterschiedlichen Sprachmischungen und deren Relation zum Balanciertheitsgrad werden hier die Ergebnisse aus Cantone (2007) für den Bereich der frühen Mischphase dargestellt. Die Autorin untersucht die fünf bilingualen deutsch-italienischen Kinder, die in dieser Arbeit auch vorgestellt werden.

Für die Analyse der Sprachmischungen schließt Cantone die intersententialen Mischungen aus und konzentriert sich auf die intrasententialen Mischungen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Beispiel V.3 Marta: casa is hier

(Marta Dt. 2;0,16)

(Cantone 2007: 115)

Im Gegensatz zu den intrasententialen Mischungen wurden die Äußerungen in der anderen Erstsprache des Kindes für Cantone, wie folgendes Beispiel im deutschen Kontext zeigt, nicht analysiert:

Beispiel V.4 Marta: c'è mamma

(Marta Dt. 2;1)

(Cantone 2007: 115)

Die Autorin teilt auch den Spracherwerb der Kinder in eine frühe und eine spätere Phase ein. Die von Cantone vorgeschlagene quantitative Grenze für das Ende der frühen Phase basiert einerseits auf einem durchschnittlichen Wert des MLU, der 2 Wörter nicht überschreitet, und andererseits auf minimal 10 % Sprachmischungen in aufeinander folgenden Aufnahmen (S. 115).

In der genannten Arbeit weist das Kind Lukas, das hier ebenfalls analysiert wird, beispielsweise im Deutschen so gut wie keine Sprachmischungen auf. So bleibt diese Phase ausschließlich durch einen MLU von bis zu 2 Wörtern definiert. Hier findet sich die Individualität dieses Phänomens wieder: Ein niedriger MLU-Wert ist keine Voraussetzung für eine hohe Mischrates, vielmehr existiert bei einigen Individuen eine niedrige Mischrates bei niedrigen MLU-Werten. Dies kann man an zwei von Cantone untersuchten Kinder sehen: Jan im Italienischen (MLU 1,07-1,64) sowie Marta im Italienischen (MLU 1,12-1,83). Es gibt laut Cantone bei diesen Kindern so gut wie keine Sprachmischungen, weder Ein-Wort- noch Zwei-Wort-Mischungen. Zu einem ähnlichen MLU-Wert und Zeitpunkt sind die Mischwerte von anderen Kindern wesentlich höher: Beispielsweise erreicht Lukas im Italienischen (MLU 1,1-1,4) eine Mischquote von 25 % bis 42 %, mit fast ausschließlich Ein-Wort-Äußerungen. Diese Ergebnisse bestätigen laut Cantone die Schwankungen der Mischwerte von Individuum zu Individuum und von Sprache zu Sprache innerhalb desselben Individuums.

Für die Sprachmischungen im frühen Kindesalter listet Cantone (2007) folgende Ergebnisse auf:

- Die Sprachmischungen der Kinder unterscheiden sich quantitativ. Carlotta und Aurelio durchlaufen eine Phase, während der sie in beiden Sprachen mischen. Lukas und Jan mischen nur im Italienischen, während Marta dies nur im deutschen Kontext macht.

- Der Prozentsatz der Sprachmischungen bleibt während einer langen Periode konstant und kann über das Ende der frühen Phase des Spracherwerbs hinaus andauern.
- Die qualitative Untersuchung der Daten ergibt einen hohen prozentualen Anteil an Funktionswörtern.
- Das Mischen findet häufiger im Italienischen als im Deutschen statt.
- Das Mischen ist von der Balanciertheit der Kinder unabhängig.
- In Bezug auf die grammatische Entwicklung in beiden Sprachen gibt es keinen Beleg dafür, dass die weniger entwickelte Sprache von der weiter entwickelten profitiert. Sprachmischungen sind von der unterschiedlichen morphosyntaktischen Entwicklung unabhängig. Eine Entwicklung der Sprachmischungen à la *Ivy Hypothesis*⁵⁷ (Bernardini und Schlyter 2004) wurde für die frühe Phase von Cantone nicht bestätigt.

Cantone (2007) begründet die erste Phase des Sprachmischens aus sprachproduktiven Gründen: Ihrer Ansicht nach können diese zwei Phasen, eine frühere und eine spätere Mischphase, nur durch Entwicklungsunterschiede differenziert werden. Sie findet keinen qualitativen Unterschied zwischen der frühen und späteren Phase, da sie sich nur durch die unterschiedlich hohe Anzahl an Mischungen unterscheiden. Sprachmischungen stellen für die Forscherin eine Alternative des Ausdrucks in der Sprachentwicklung bilingualer Kinder sowie im Sprachverhalten Erwachsener dar, welche nicht von allen Individuen genutzt wird, sondern ein individuelles Merkmal der sprachlichen Kommunikation ist.

V.1.2 Der Balanciertheitsgrad und die Sprachmischungen: Grundlagen für die Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wird der Verlauf der Sprachentwicklung in der Interaktionspartnersprache bzw. der Verlauf der zwei Sprachmischungsarten, intra- und intersententiale Mischung, anhand der Daten der zehn aus der

⁵⁷ Siehe Kapitel I für die Erläuterung dieser Hypothese.

Sprachproduktionsanalyse bekannten Kinder gemessen. Dieser Entwicklungsverlauf der Sprachmischungen wird einerseits in Relation zum Kindesalter dargestellt und andererseits in Bezug zu Sprachproduktionskriterien wie MLU oder Redefluss gesetzt, die den Entwicklungsstand des Kindes repräsentieren. Daraus soll dann eine Relation zwischen der höheren Entwicklung einer Sprache in der Produktion und den Sprachmischungen untersucht werden. Dafür werden alle Äußerungen als intersententiale Mischungen gezählt, die unabhängig von ihrer Länge komplett in der anderen Erstsprache des bilingualen Kindes geäußert werden bzw. der Sprache des Interaktionspartners nicht entsprechen. Dazu zählen sowohl Ein- als auch Mehr-Wort-Äußerungen. Im Gegensatz zu den intersententialen Mischungen werden alle Äußerungen mit Lexemen aus den zwei Erstsprachen des bilingualen Kindes als intrasententiale Mischungen bezeichnet. Nach der hier angewandten Definition zählen zu den intersententialen Mischungen auch Ein-Wort-Äußerungen, da sie nur Elemente aus einer Sprache enthalten.

Was unter inter- und intrasententialen Mischungen zu verstehen ist, wird durch folgende Beispiele deutlich:

Beispiel V.6 Intrasententiale Mischungen:

V.6a

It. Interakt.: questo che cos' è?/

Jan: mh, il fernsehn/

It. Interakt.: la televisione/

come quella là/ [R: Fernseher im Buch]

(Jan It. 2;4,15)

Weitere Beispiele für intrasententiale Mischungen sind:

V.6b el ball (Arturo Sp. 2;6,4)

V.6c ich qua (Carlotta Dt. 2;2,4)

V.6d il est kaputt le train (Alexander Frz. 2;4,20)

V.6e oh die vache die will rausgehn (Amélie Dt. 2;5,28)

V.6f ci sarà qualcosa rein (Aurelio It. 3;8,13)

V.6g heidi deine berge sind die monti (Carlotta It. 3;7,0)

Zu den intersententialen Mischungen zählen die Äußerungen, die nicht der Sprache des Interaktionspartners entsprechen:

Beispiel V.7 Intersententiale Mischungen:

V.7a

Dt. Interakt.: was ist mit dem?

Arturo: *no tien diente/ no tien diente/*

[zeigt dem deutschen Interaktionspartner mit dem Finger am Pandabär, was er meint]

Dt. Interakt.: hat 'ne rote schleife da um ne ↑/

(Arturo Sp. 2;7,14)

V.7b

It. Interakt.: che cos' è questo / questo qua che cos' è?/

ma chi è? / ma chi è?/

Carlotta: *da/*

[zeigt auf eine Tasche]

It. Interakt.: questa è la mia borsa, e questo di chi è?/

(Carlotta It. 2;0,11)

Beispiel V.8 Zielsprachliche Äußerungen⁵⁸:

Frz. Interakt.: qu'est-ce qu' y a d'dans?/

Amélie: *ça s' ouvre/*

Frz. Interakt.: c' est tout tes vêtements / oh ah/

(Amélie Frz.1;9,27)

Wie in Beispiel V.6.a ersichtlich wird, erscheinen in dieser Zwei-Wort-Äußerung zwei Elemente, eine Determinante und ein Nomen, die aus unterschiedlichen Sprachen, Italienisch und Deutsch, stammen. Somit handelt es sich um eine intrasententiale Mischung.

Die Beispiele in V.7 zeigen Interaktionen, bei denen das Kind nicht in der Sprache des Interaktionspartners antwortet. Da die Antwort nur Lexeme aus der Sprache enthält, die nicht die Sprache des Interaktionspartners ist, gilt sie als intersententiale Mischung.

⁵⁸ Bei der zielsprachlichen Äußerung wird nur der lexikalische Aspekt der Äußerungen, unabhängig von seiner Grammatik bzw. semantischen Adäquatheit, berücksichtigt.

Das Beispiel V.8 stellt eine Kommunikation in der Zielsprache des Interaktionspartners dar. Das Kind kommuniziert in diesem Fall in der Sprache des Interaktionspartners. Ob die jeweilige Sprachkompetenz der Kinder der Grund für ihre Sprachwahl ist oder dafür andere Gründe vorliegen, wird hier nicht vertieft. Welche Gründe die Kinder haben, um sich für eine der unterschiedlichen Diskursalternativen zu entscheiden, ist hier irrelevant. Die Gründe für diese Sprachmischungen, ob es sich um eine Präferenz für eine bestimmte Sprache oder für einen anderen sprachentwicklungsverlauf spricht, wird oft thematisiert. Diese Frage liegt außerhalb des Schwerpunkts dieser Untersuchung. Demzufolge kann nicht beantwortet werden, ob es sich um eine Bereitschaft zur Verwendung einer bestimmten Sprache (im Sinne von einer Präferenz für eine Sprache) handelt oder es an fehlenden sprachlichen Mitteln in der einen Sprache liegt.

Bei der zielsprachlichen Äußerung handelt es sich um einen monolingualen Diskurs, bei dem es sich um Abweichungen von einer Kommunikation monolingualer Individuen handelt⁵⁹.

Zu dieser Auswertung muss der situative Kontext berücksichtigt werden:

- a. Wenn das Kind während der Aufnahme mit dem Interaktionspartner spricht, der gerade anwesend ist, die Aufnahme aber nicht durchführt:

Beispiel V.9

V.9a

Ital. Interakt.: *ma quanto de neri?/*

Carlotta: *ich hab noch eins/*

[zur Kamera. R: Glas]

(Carlotta It. 3;4,8)

V.9b

Franz. Interakt.: *non merci c'est bon/*

⁵⁹ Die Bezeichnungen ‚ziel-‘ oder ‚nicht-zielsprachlich‘ beziehen sich auf die kommunikative Ebene. Es handelt sich hiermit um ein kommunikatives und nicht um ein grammatisches Phänomen, d. h., ob das Kind in der Sprache der Interaktionspartner kommuniziert (in der Zielsprache) oder nicht. Im ersten Fall, zielsprachliche Äußerungen, wird eine Antwort oder Interaktion mit dem Partner in seiner Muttersprache durchgeführt. Im zweiten Fall, der nicht-zielsprachlichen Äußerung, erfolgt eine Äußerung oder Interaktion in der Nicht-Muttersprache des Interaktionspartners, und damit eine rein monolinguale Äußerung in der anderen Erstsprache des bilingualen Kindes, unabhängig von ihrer Grammatikalität.

Alexander: *und du?/*

[er bietet dem deutschen Interaktionspartner etwas an]

Dt. Interakt.: okay / danke schön/

(Alexander Frz. 2;7,0)

b. Eigennamen sowie Familienmitglieder in Ein-Wort-Äußerungen wie: Heidi, Alex, nonno, Oma, abuelo.

Beispiel V.10

Amélie: *c'est abualeita⁶⁰ qui m' l'a donné/*

Frz. Interakt.: *c'est que t' l'a donné?/*

Amélie: *abuelita/*

Frz. Interakt.: *un voisin?/*

Amélie: *non/*

Frz. Interakt.: *tu veux que' j' t'aide?/ attends!/ j'ai pas compris ce que t' as dis/ qui est-c'qui t' l'a a donné?/*

Amélie: *abualita/*

Frz. Interakt.: *abouanita?/ c'est qui?/*

Amélie: *oui/ ben la- l- la dame de la abualita/ non aoulito/*

(Amélie Frz. 3;2,27)

c. Die Kombinationen aus Eigennamen und Familienmitgliedern werden, wenn sie einzeln auftreten, ausgeschlossen: Oma Bärbel (deutsche Großmutter von Aurelio), (a)belito Juan (spanischer Großvater von Arturo).

d. Nomen ohne Übersetzung bzw. Entsprechung in die andere Erstsprache:

Beispiel V.11

V.11a bretzel (Carlotta It. 3;6,17)

V.11b Benjamin Blümchen (Carlotta It. 3;9,3)

⁶⁰ Das Kind Amélie nennt ihre französischen Großeltern mit den spanischen Familienbezeichnungen „abuelita“ und „abuelito“; Nomen, die vom Interaktionspartner nicht verstanden werden.

e. Der Interaktionspartner spricht nicht seine Muttersprache oder wechselt selbst die Sprachen:

Beispiel V.12

Mutter: tiens ma chérie!/
Céline: *mh mh ich will das anziehen/*
Mutter: da/
Céline: *gleich schmetterling sein/*
Mutter: ça va/
Céline: *du musst-/*
Mutter: voilà/

(Céline Frz.3;5,15)

Alle weiteren Äußerungen, in denen das Kind sich für die andere Muttersprache entscheidet, werden als Sprachmischungen (intersententiale Mischungen) behandelt. Dies soll als weitere Diskursalternative des bilingualen Kindes ohne negative Konnotation aufgefasst werden.

Zu den intrasententialen Mischungen gehören folgende Fälle, die in dieser Untersuchung dementsprechend ausgeschlossen wurden:

a. Sprachmischungen mit Eigennamen, die nicht in die andere Sprache übersetzt werden bzw. Namen von Familienmitgliedern, die als Eigennamen behandelt werden:

Beispiel V.13

V.13a guarda lo schwarzer Peter (Carlotta It. 3;6,17)

V.13b quello di hänschen klein no (Marta It. 2;6,10)

V.13c

Frz. Interakt.: wow/ et tu vas chez qui?/

Céline: *chez ma oma/*

Frz. Interakt.: chez/

Céline: *chez ma oma/*

Frz. Interakt.: euh, chez ta mami/

(Céline Frz. 4;1,3)

b. Nomen, die in beiden Sprachen gleich sind (Lehnwörter), werden nicht berücksichtigt:

Beispiel V.14

Dt. Interakt.: mh, was isst du denn noch gerne?

Lukas: *-paghetti/*

Dt. Interakt.: nur spaghetti, spaghetti/

Lukas: *spaghetti/*

Dt. Interakt.: spaghetti mit tomatensoße?/

Lukas: *ja/*

(Lukas Dt. 2;5,6)

Folgende Ausnahmen zu den o. g. ausgeschlossenen Fällen sind:

a. Wenn eine Übersetzung vorhanden ist, wird die Äußerung als intrasententiale Mischung gewertet, da es sich um eine Mischung handelt. Das Kind hätte die Alternative, diesen Namen in der Diskurssprache auszudrücken, es realisiert ihn aber in der anderen Erstsprache.

Beispiel V.15

V.15a der pinocho is sehr lieb ne↑/ (Arturo Dt. 2;9,19)

V.15b il s' appelle könig der löwen/ (Céline Frz. 3;8,0)

Die Sprachbezeichnung zeigt nur die Sprache des Interaktionspartners an. Eine Sprachklassifizierung der intrasententialen Mischungen aufgrund der Qualität der Satzkonstituenten (z. B. deutscher Satz mit einem französischen Nomen wie im Beispiel V.1e) wird hier nicht versucht. Die Frage nach der Basis oder Matrixsprache (Grosjean, 1982) wird hier ebenfalls nicht gestellt, die intrasententialen Mischungen werden nur in Relation zur Sprache des Gesprächspartners bzw. des Kontexts gesetzt und getrennt von den monolingualen Äußerungen untersucht. Alle anderen Äußerungen, die rein monolingual produziert wurden, werden als zielsprachlich oder als intersententiale Mischungen betrachtet.

Die hier festgelegte Grenze zwischen den zwei monolingualen Äußerungen ist, im Gegensatz zu Poplack (1980), die Äußerungsgrenze. Sätze wie „sometimes I'll start a sentence in English y termino en español“ würden in der hier vorgestellten Untersuchung als intrasententiale Mischung und nicht als intersententiale Mischung wie bei Poplack gelten, denn auch wenn sie einen komplexeren Ausdruck, bestehend

aus mehreren Sätzen, darstellt, bildet sie eine einzelne Äußerung im Sinne eines „Turns“ oder Redebeitrags.

Die intrasententialen Mischungen werden, genau wie die intersententialen, als „conversational strategy“ (Gafaranga, 2007) oder als „discourse strategies“ (Gumperz 1982) interpretiert.

Trotz mehr oder weniger Präsenz von Sprachmischungen bei den bilingualen Kindern wird davon ausgegangen, dass anders als in frühen Mehrsprachigkeitsarbeiten (wie Volterra und Taescher 1978) eine Sprachtrennung vorliegt und dass die Sprachmischung nicht aufgrund einer fehlenden Sprachtrennung vorkommt.

Für die Untersuchung der Sprachmischungen ist es sinnvoll, diese in eine frühe und eine spätere (bzw. eine erste und zweite) Phase zu unterteilen. Diese beiden Phasen werden dann in Bezug auf die Sprachmischungen getrennt beobachtet und analysiert. Wie im Laufe dieser Untersuchung beobachtet wird, kennzeichnet sich die frühe Phase durch einen großen Anteil an Sprachmischungen. Diese frühe Phase darf, trotz einer hohen Anzahl an Sprachmischungen, nicht als ein Zeitraum verstanden werden, in dem das bilinguale Kind seine Erstsprachen nicht trennen kann. Die Ursachen können ganz anderer Natur sein: hohe Anzahl an Sprachmischungen, ein Mangel der Äquivalente in beiden Lexika, Probleme bei der schnellen bzw. automatischen Abrufbarkeit der Zielsprache oder die noch nicht weit genug entwickelte pragmatische Kompetenz.

Die Einteilung der Sprachentwicklung in eine frühe Phase des Spracherwerbs und ein spätere Phase ist nicht unproblematisch. Von einer Festlegung einer auf dem Alter basierenden Grenze ist aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen bei gleichem Alter abzuraten. Ein auf dem Entwicklungsstand basierende Unterscheidung scheint für den Individuenvergleich geeigneter zu sein. Er erlaubt einen Vergleich von mehreren Kindern hinsichtlich bestimmter Entwicklungsabschnitte unabhängig vom Alter. Dennoch bleibt die Frage, welcher der geeignete Moment für diese Unterscheidung ist. Das Auftreten von Zwei-Wort-Äußerungen ist ein Entwicklungsmoment, bei dem sich syntaktische Strukturen zu bilden beginnen, d. h. die Kinder haben eine relativ hohe sprachliche Komplexität erreicht, die ihnen erlaubt, viele grammatische Phänomene zu erwerben: Erwerb der Determinante, Flexion etc. Demzufolge wird hier die Abgrenzung der ersten von der zweiten Phase durch einen MLU von mehr als zwei Wörtern vorgenommen. Um das Ende der frühen Phase zu

erreichen, genügt das einmalige Überschreiten der MLU-Grenze von zwei Wörtern nicht, sondern es ist ein dauerhafter Erhalt der Entwicklungsstufe erforderlich. In der Mehrheit der Fälle steigt der MLU, wie im Kapitel II gesehen wurde, kontinuierlich, doch bei einigen Ausnahmen trifft das nicht zu. In diesen Fällen darf der MLU nach einem oder zwei Untersuchungszeitpunkten nicht wieder sinken, sondern es wird eine konstante Entwicklung verlangt, um die erste Phase als abgeschlossen gelten zu lassen. Dies wird beispielsweise am Kind Amélie im Deutschen gezeigt. Sie erreicht im Alter von 2;2,15 Jahren einen MLU von 2,06 Wörter. Danach sinkt der MLU wieder, um erst ab 2;3,19 Jahren konstant bei einem Wert von über 2 Wörtern zu verbleiben. Dieser Zeitpunkt (2;3,19) ist daher für Amélie im Deutschen das Ende der frühen Phase.

Diese auf dem MLU basierende Unterscheidung beinhaltet drei Konsequenzen. Erstens sind unterschiedliche Zeitspannen für jede Sprache vorhersehbar, da sich der unausgeglichene Spracherwerb beim bilingualen Kind nicht immer zeitlich gleich entwickelt. Das bedeutet auch, dass für eine Sprache möglicherweise ein längerer Zeitraum als für die andere Sprache untersucht werden muss. Zweitens ist diese frühe Phase der Sprachentwicklung nicht bei allen Kindern zu beobachten. In der Untersuchung der frühen Phase der Sprachmischungen werden die Werte von Alexander im Französischen sowie von Céline im Deutschen nicht berücksichtigt, da diese Kinder diese frühe Mischphase in den genannten Sprachen zu Beginn der Aufnahmen bereits hinter sich gelassen hatten.

Drittens bei einem MLU von unter zwei Wörtern ein Großteil der Äußerungen Ein-Wort-Äußerungen. Erst ab den Zwei-Wort-Äußerungen können intrasententiale Sprachmischungen beobachtet werden. Es ist daher in der ersten Phase eine hohe Anzahl an intersententialen im Vergleich zu intrasententialen Mischungen zu erwarten. Dies impliziert aber nicht, dass in den folgenden Phasen intrasententiale Mischungen im Vergleich zu intersententialen stark zunehmen müssen.

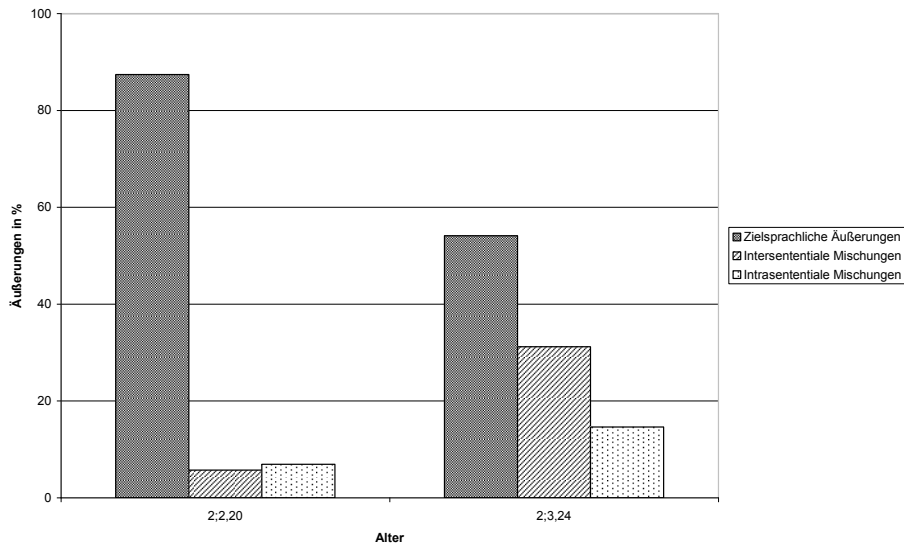
V.2 Sprachmischungen in der frühen Erwerbsphase

Wie bereits angesprochen, zeigen zu Beginn der Sprachentwicklung biliguale Kinder bekanntlich eine relativ hohe Anzahl an Sprachmischungen. Diese Phase wird daher hier getrennt von der weiteren Sprachentwicklung betrachtet, um zwei Ziele zu erreichen. Einerseits soll beobachtet werden, ob Kinder anfangs tatsächlich mehr mischen als in der späteren Sprachentwicklung und welche Art der Mischungen sie verwenden. Andererseits soll das Hauptanliegen dieser Arbeit (die Relation zwischen Sprachmischungen und Balanciertheitsgrad) auf den Prüfstand gestellt werden. Nachfolgend wird das Sprachverhalten aller Kinder in jeder der Erstsprachen betrachtet.

V.2.1 Sprachmischungsuntersuchung

1. Alexander

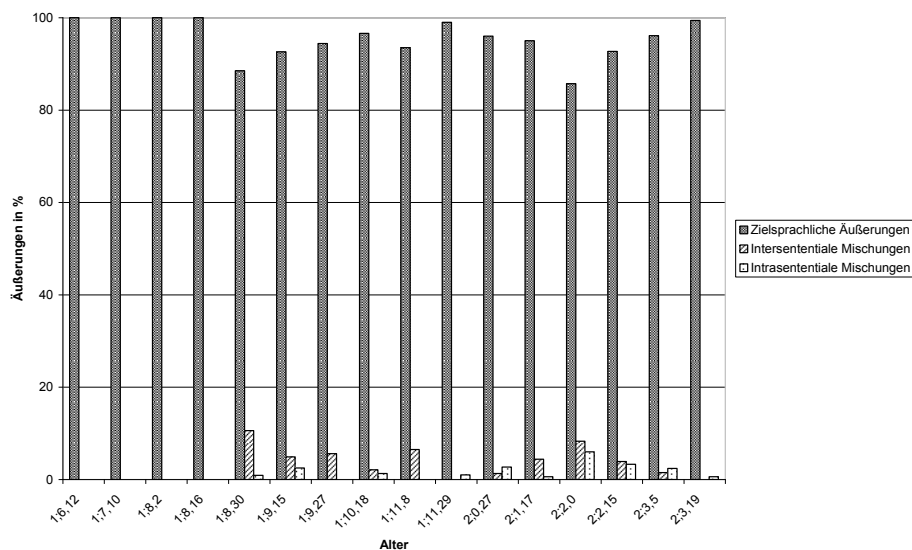
Wie aus der Darstellung der Sprachproduktion ersichtlich wurde (siehe Kapitel II), ist Alexander ein relativ balanciertes Kind mit einer Tendenz zum Französischen. Der leichte Vorsprung des Französischen macht sich bei der Untersuchung der Sprachmischungen in der frühen Phase bemerkbar. Bei Aufnahmebeginn, mit 2;2,6 Jahren, hat Alexander bereits die hier angewandte Grenze von einem MLU bis zu zwei Wörter im Französischen überschritten. Ein ähnliches Bild stellt sich im Deutschen dar. Nur die ersten zwei Aufnahmen liegen unter diesem Wert. Im Alter von 2;3,24 sind sowohl die Anteile der nicht-zielsprachlichen Äußerungen mit knapp 30 % als auch die der intrasententialen Mischungen im Deutschen mit knapp 15 % relativ hoch. Nach diesem Anstieg der nicht-zielsprachlichen Äußerungen fallen sie, wie in der späteren Phase zu sehen sein wird, im weiteren Entwicklungsverlauf ab. Da sich die Datenbasis nur auf zwei Punkte im Deutschen stützt und im Französischen keine Daten vorhanden sind, werden die Ergebnisse des Kindes bei den generellen Aussagen außer Acht gelassen.



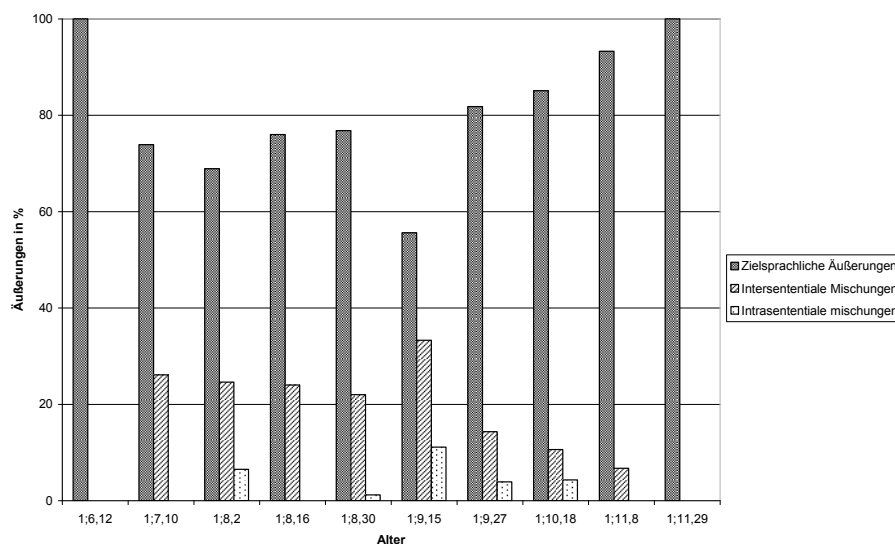
Grafik V.1 Sprachmischungen frühe Phase Alexander Deutsch

2. Amélie

In dieser ersten Phase der Sprachmischungen weist Amélie im Sprachvergleich einen Vorteil im Deutschen auf, d. h. die Anteile der inter- und intrasententialen Mischungen sind wesentlich geringer als im Französischen. In der französischen Aufnahme ist die Anzahl der nicht-zielsprachlichen Äußerungen ziemlich hoch: Sie erreicht einen Wert von bis zu 33 %. Der Anteil an intrasententialen Mischungen ist, wie erwartet, geringer als der der nicht-zielsprachlichen Äußerungen, er überschreitet aber immerhin einmal die 10%-Grenze. Im Deutschen sind beide Sprachmischungstypen selten. Die intersententialen Mischungen erreichen nur einmal die gesetzte Grenze von 10 %, während die intrasententialen Mischungen mit einem Spitzenwert von 6 % noch darunter bleiben. Abgesehen von diesen Unterschieden erreicht das Kind im Französischen die Grenze des MLU bis zu zwei Wörter fast vier Monate früher. Dies erklärt die unterschiedlichen Untersuchungszeitspannen.



b)

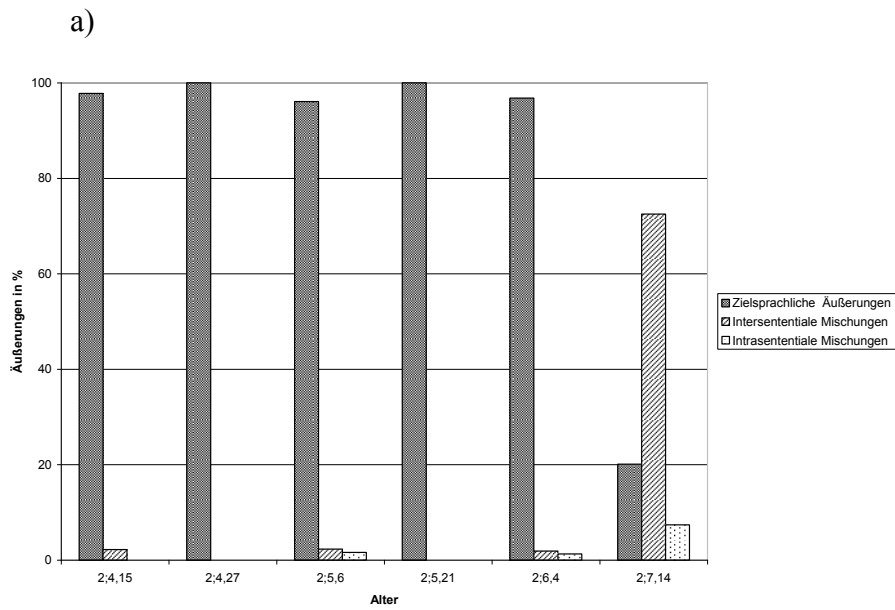


Grafik V.2 Sprachmischungen frühe Phase Amélie
V.2a Deutsch, V.2b Französisch

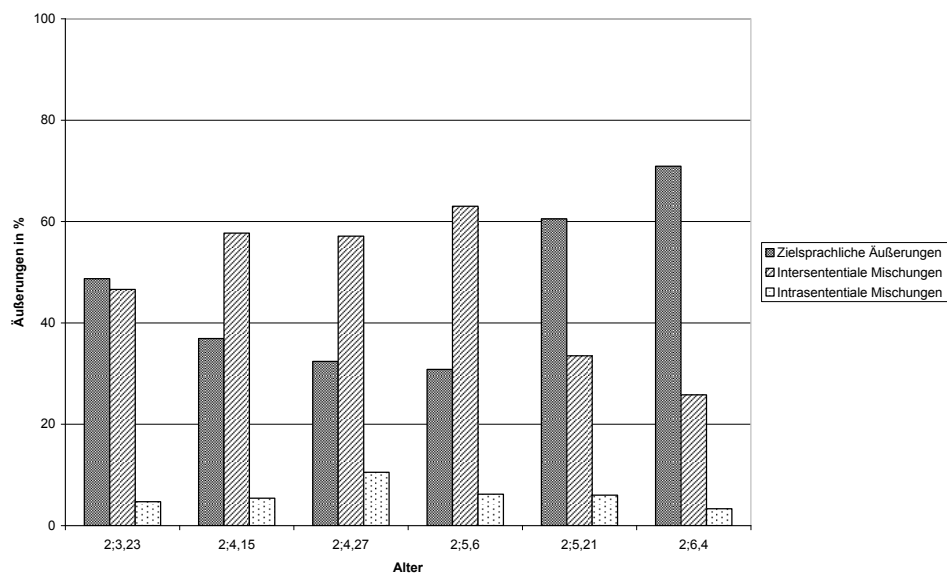
3. Arturo

Arturo ist im Bereich des MLU in dieser ersten Phase ein ziemlich balanciertes Kind. Die untersuchte Zeitspanne ist in beiden Sprachen fast identisch (mit Ausnahme des ersten Zeitpunkts, zu dem keine deutsche Aufnahme stattgefunden hat). Im Spanischen zeigt das Kind jedoch eine sehr große Anzahl intersententialer Mischungen, die sogar die Werte der zielsprachlichen Äußerungen wesentlich überschreiten. Die Rate der intrasententialen Mischungen im Spanischen bleibt während der gesamten frühen Phase konstant, sie liegt meistens unter 10 %. Im Gegensatz dazu sind im Deutschen die Sprachmischungen beider Typen fast nicht existent mit Ausnahme der Aufnahme

2;7,14, die als Sonderfall zu betrachten ist. Diese Ausnahme muss als Besonderheit angesehen werden, da sie kurz nach einem mehrwöchigen Aufenthalt in Spanien durchgeführt wurde und sich demzufolge die Sprachumgebung von der familiären Bilingualität auf eine monolingual spanische Umgebung für diese Periode verändert hatte.



b)



Grafik V.3 Sprachmischungen frühe Phase Arturo
V.3a Deutsch, V.3b Spanisch

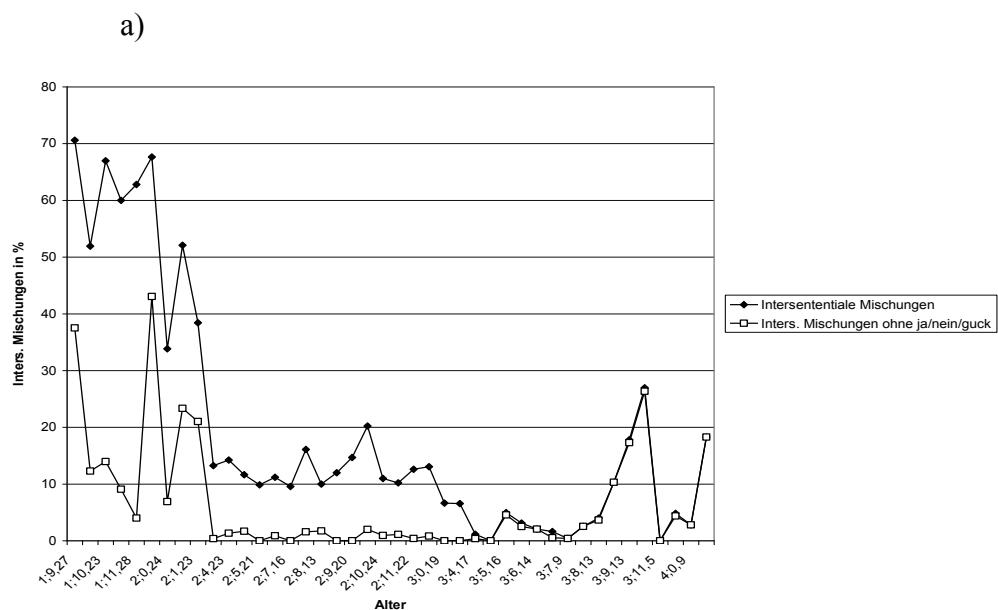
4. Aurelio

Aurelio weist in seiner sprachlichen Entwicklung einen speziellen Verlauf im Bereich der intersententialen Mischungen auf. Trotz der klaren Balanciertheit in der Sprachproduktion zu Beginn seiner Entwicklung äußert das Kind viele intersententiale Mischungen im Italienischen. Es handelt sich bei diesen Mischungen jedoch keinesfalls um eine Verweigerung der italienischen Sprache. Aurelio spricht sehr gern und viel Italienisch. Das Problem besteht in der hohen Frequenz einiger weniger Wörter. Er wiederholt, vor allem zu Beginn der Untersuchung, sehr oft drei Wörter: ‚ja‘, ‚nein‘ und ‚guck‘⁶¹ in der italienischen Aufnahme, die meistens als Ein-Wort-Äußerungen und damit als intersententiale Mischungen auftreten. Diese drei Wörter bilden daher zwischen 57 % bis 100 % der gesamten intersententialen Mischungen bis zum Alter von 3;4,17 Jahren⁶². Ab diesem Zeitpunkt nehmen die intersententialen Mischungen durch einen Wechsel des Entwicklungsverlaufs erneut zu. Die Werte der

⁶¹ Hierzu wurden auch die Varianten ‚nee‘ sowie die Wiederholungen und Kombinationen dieser Wörter innerhalb einer Äußerung wie ‚nein nein‘ oder ‚nee nein‘ gezählt.

⁶² Ein Beispiel für diese hohe Frequenz ist die Aufnahme 3 mit 1;10,23 Jahren. Das Kind äußert folgende intersententiale Mischungen: ‚ja‘ 19 Token, ‚nein‘ 47 Token, ‚guck‘ 4 Token, und einige wenige sonstige Äußerungen wie: ‚Torte auch‘ 2 Token, ‚alle‘ 1 Token, ‚Tisch am‘ 1 Token, ‚deins meins‘ 1 Token. Von insgesamt 75 Token machen die drei nicht mit einbezogenen Äußerungen 93 % der intersententialen Äußerungen aus.

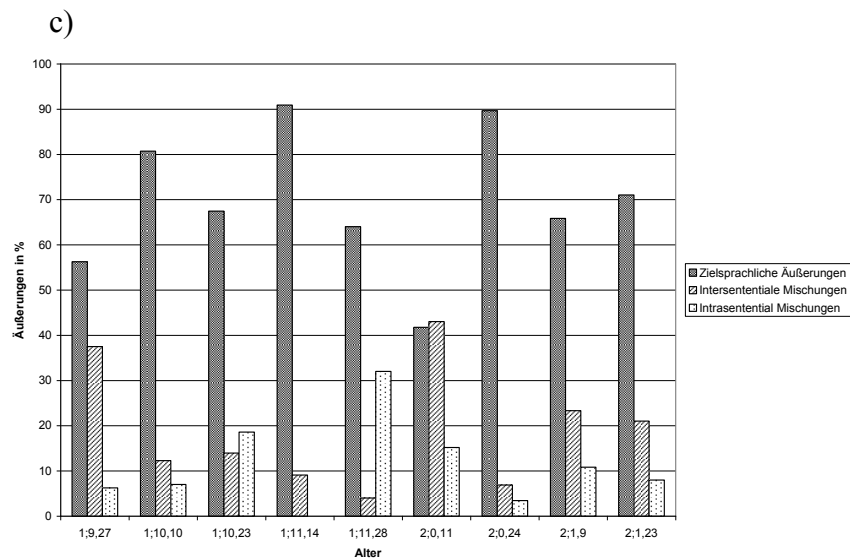
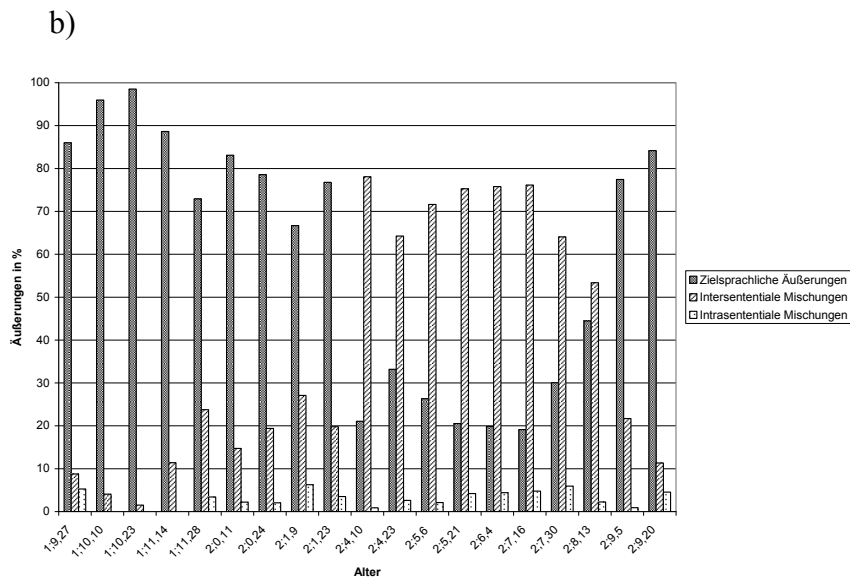
intersententialen Mischungen, mit und ohne die drei Wörter ‚ja‘, ‚nein‘ und ‚guck‘, unterscheiden sich in beiden Sprachen kaum. Außerdem verwendet das Kind ab diesem Zeitpunkt in der italienischen Aufnahme die entsprechenden Äquivalente: ‚sì‘, ‚no‘ und ‚guarda‘. Wie aus der unten stehenden Grafik ersichtlich wird, ist der Unterschied der intersententialen Mischungen mit und ohne diese Werte bis zum Alter von ca. 3;5 Jahren relevant. Da diese Differenz nicht auf den höheren Gebrauch des Deutschen (Typen) in der italienischen Aufnahme zurückgeführt werden kann, sondern durch die hohe Frequenz dieser drei Wörter begründet ist, werden die hier vorgestellten Daten, sowohl in der frühen als auch in der späteren Phase, ohne diese Wörter vorgestellt, um das Gesamtergebnis der Untersuchung nicht zu verfälschen.



Grafik V.4a Intersentientiale Mischungen Italienisch im Vergleich, Aurelio: Daten mit und ohne ‚ja‘, ‚nein‘ und ‚guck‘

Ohne die o. g. Äußerungen ist die Kommunikation von Aurelio durch die Präsenz von sowohl inter- als auch intrasententialen Mischungen in beiden Sprachen charakterisiert. Die Anteile an intrasententialen Mischungen sind in beiden Sprachen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg nachweisbar, aber mit höheren Werten im Italienischen. Im Gegensatz dazu stehen die höheren Anteile intersententialer Mischungen im Deutschen, die oft mehr als die Hälfte der Gesamtäußerungen erreichen. Bis zum Alter von 2;1,23 Jahren (Ende der frühen Phase im Italienischen) wurde Aurelio als balanciert klassifiziert (siehe Kapitel II). Nach dieser Balanciertheit entwickelt sich Aurelio in der Sprachproduktion zu einem im Italienischen überlegenen Kind (bis zum Alter von 3;4,17 Jahren). Diese Tatsache

spiegelt sich bei den Sprachmischungen in einer starken Zunahme der intersententialen Mischungen im Deutschen wider. Die Balanciertheit des Kindes erklärt jedoch nicht, dass sich Aurelio zu dieser Zeit in knapp 80 % der Fälle für seine weiter entwickelte Sprache entscheidet. Dies ist somit ein gutes Beispiel für die Präsenz von intersententialen Mischungen aufgrund der Unbalanciertheit des Kindes.

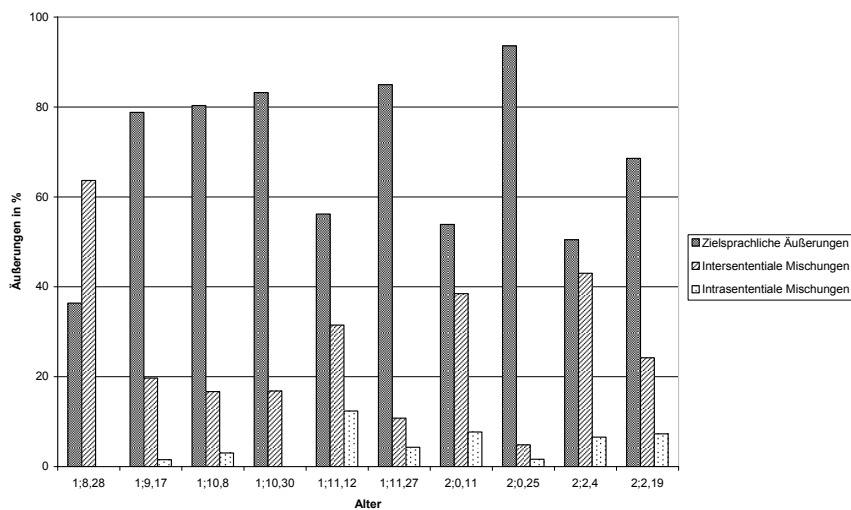


Grafik V.4 Sprachmischungen frühe Phase Aurelio
V.4b Deutsch, V.4c Italienisch

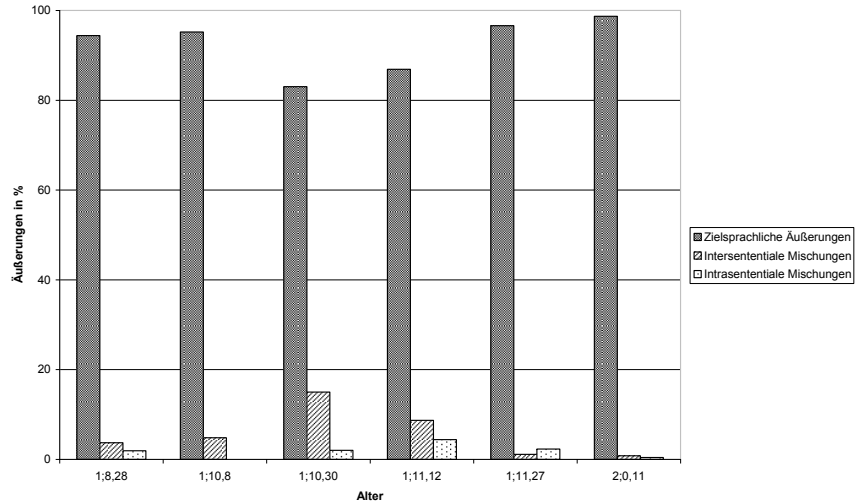
5. Carlotta

Das Kind Carlotta zählt ebenfalls zu den balancierten Kindern im Bereich der Sprachproduktion. Generell liegen die Anteile an italienischen Äußerungen in den italienischen Aufnahmen über 80 %. Die intrasententialen Mischungen sind so gut wie nicht existent; sie liegen immer unter der 10%-Marke. Die deutschen Äußerungen im italienischen Teil bleiben konstant, aber gering, mit einer Ausnahme liegen sie immer unter 10 %. Im Gegensatz dazu ist die Entwicklung im Deutschen weniger konstant. Der Anteil an Sprachmischungen schwankt zwischen 0 % und 12,4 %. Die italienischen Äußerungen in der deutschen Sprachaufnahme bleiben auf einem konstanten Niveau und sind während der ganzen Untersuchung ebenfalls relativ hoch. Die zielsprachlichen Äußerungen im deutschen Aufnahmeteil bleiben dementsprechend aufgrund der Präsenz der Sprachmischungen relativ niedrig und erreichen nur einmal 90 % der gesamten Äußerungen.

a)



b)

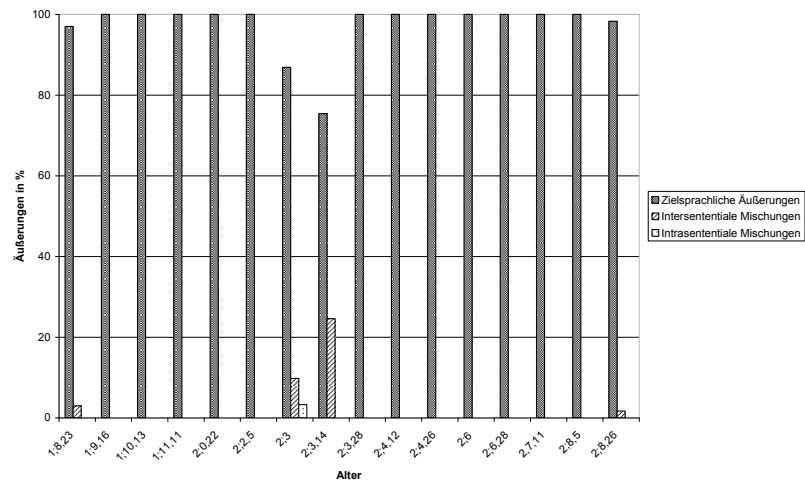


Grafik V.5 Sprachmischungen frühe Phase Carlotta
V.5a Deutsch, V.5b Italienisch

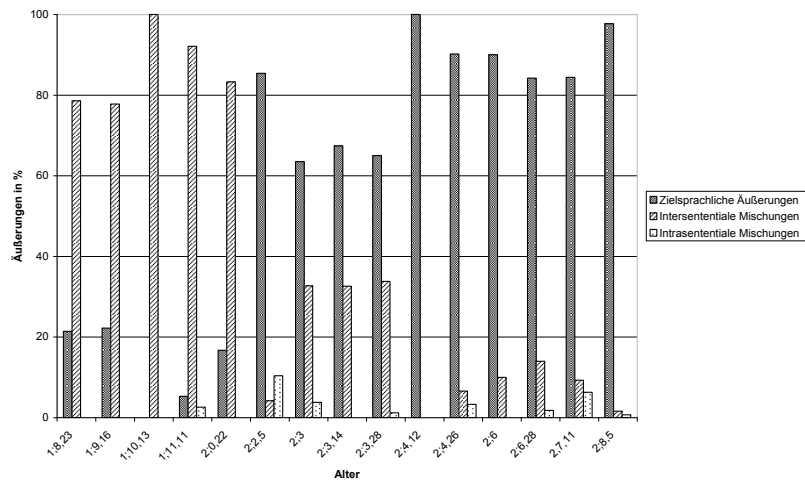
6. Caroline

Das Kind Caroline ist durch eine balancierte, aber im Vergleich mit anderen Kindern verzögerte Sprachentwicklung in der Sprachproduktion charakterisiert. Dies erklärt, weshalb die erste Phase bei diesem Kind in beiden Sprachen fast bis zum Ende des dritten Lebensjahres (2;8) anhält. Trotz dieser Balanciertheit verlaufen die Sprachmischungen in beiden Sprachen sehr unterschiedlich. Während im Deutschen so gut wie keine Sprachmischungen auftreten und der Anteil nicht-zielsprachlicher Mischungen nur einmal über 10 % liegt, ist diese Phase im Französischen durch sehr viele nicht-zielsprachliche Äußerungen gekennzeichnet. Bis zum Alter von 2;0 Jahren liegen die Werte um 80 %, bei einer Aufzeichnung erreichen sie sogar 100 %. Im Alter von 2;2,5 Jahren brechen sie drastisch ein und liegen im Anschluss um die 30 %. Ab 2;4 Jahren schwanken sie stark, jedoch immer unterhalb der 20%-Marke. Die intrasententialen Mischungen sind insgesamt, wie es während dieser frühen Phase zu erwarten ist, unregelmäßig und eher niedrig.

a)



b)

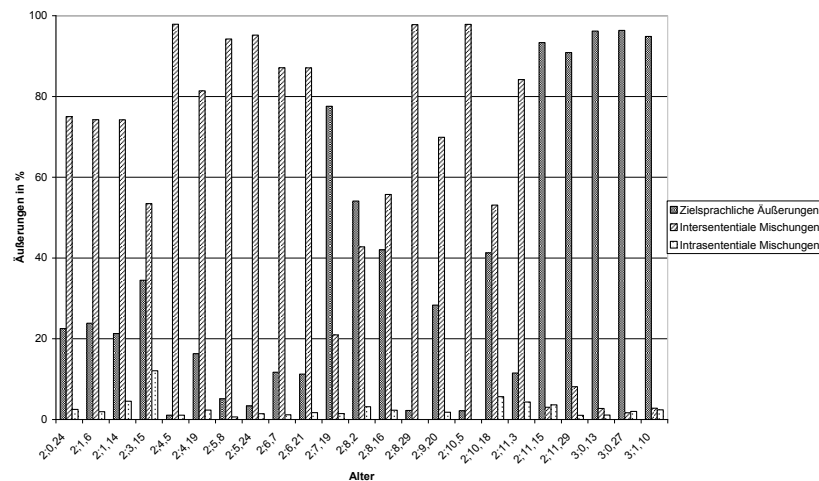


Grafik V.6 Sprachmischungen frühe Phase Caroline
V.6a Deutsch, V.6b Französisch

7. Céline

Céline ist in ihrer Sprachproduktion sehr unbalanciert. Ihr Französisch ist im Vergleich zum Deutschen stark verzögert. Während im Deutschen keine Phase mit einem MLU unter zwei protokolliert ist, verspätet sich die Etablierung der späten Mischphase im Französischen bis zu einem Alter von über 3 Jahren. Die Marke eines MLU-Wertes von über zwei Wörtern wurde während dieser Phase mehrere Male überschritten, es fehlt aber eine Kontinuität in der Entwicklung, die dazu führt, dass die frühe Phase anhand der vorgestellten Kriterien andauert.

Auffällig ist bei diesem Kind ebenfalls die extreme Verweigerung oder Verzögerung in der französischen Sprache. Célines Verzögerung wird nicht durch die intrasententialen Mischungen verursacht, die immer geringfügig präsent sind, sondern vielmehr durch ihre fehlende Bereitschaft bzw. Fähigkeit, Französisch zu sprechen. Die deutschen Äußerungen im französischen Aufnahmeteil erreichen in mehr als der Hälfte der Sprachaufnahmen Werte von über 60 % der gesamten Äußerungen.

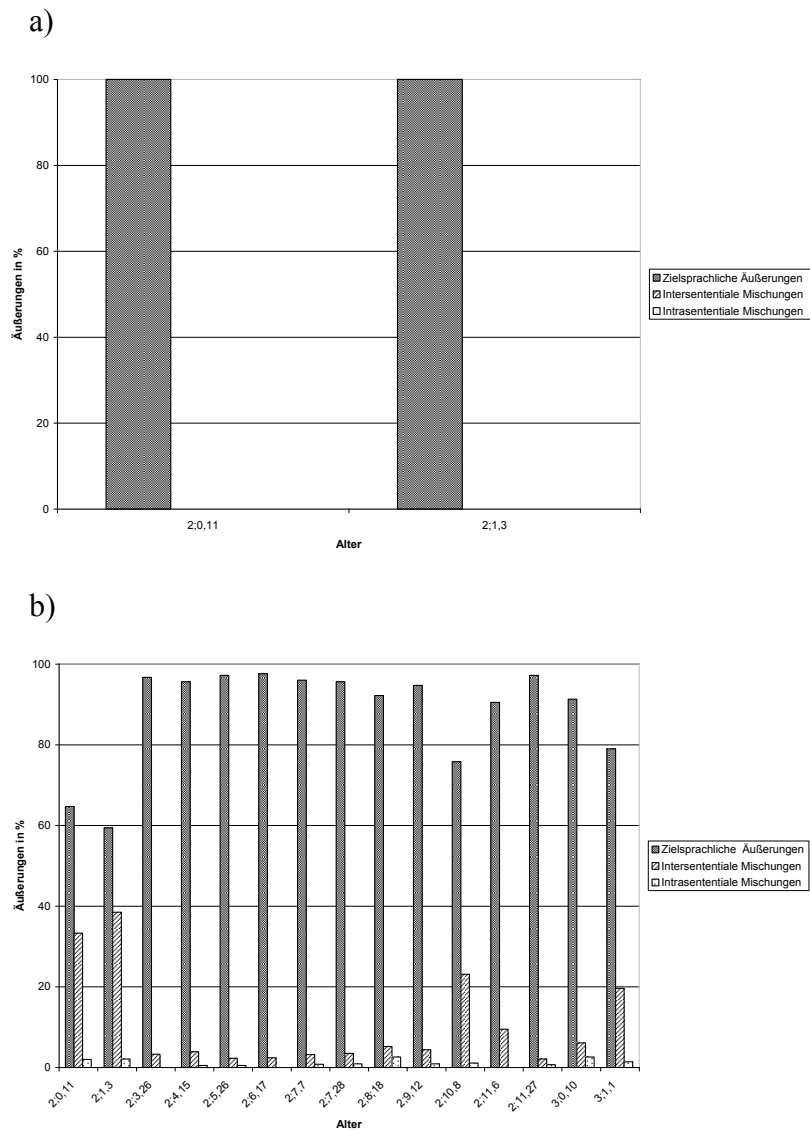


Grafik V.7 Sprachmischungen frühe Phase Céline Französisch

8. Jan

Jan gehört in seiner Sprachproduktion ebenfalls zur Gruppe der unbalancierten Kinder. Dies wird aus den zwei folgenden Grafiken ersichtlich. Die erste Untersuchungsphase im Deutschen beschränkt sich auf zwei Zeitpunkte bis zum Alter von 2;1,3 Jahren und ihr wird daher wenig Beachtung geschenkt. Die Phase erstreckt sich im Italienischen über zwei Jahre, d. h. bis zum Alter von 3;1,1 Jahren. Während dieser langen Periode erreicht das Kind nur einmal die als Ende der frühen Phase festgelegte Grenze von mehr als durchschnittlich zwei Wörtern pro Aufnahme. Anders als Céline ist Jan bereit bzw. fähig, die romanische Sprache (hier Italienisch) zu sprechen. Sprachmischungen sind sogar im Italienischen so gut wie nicht existent. Die deutschen Äußerungen sind während der italienischen Aufnahme zwar immer präsent, jedoch schwankt der Prozentsatz dieser Mischungen im Entwicklungsverlauf und erreicht einmalig fast 40 %. Meistens bleiben die Anteile intersententialer Mischungen sehr niedrig. Dies ist der Unterschied zwischen beiden Kindern: Die lange Dauer der frühen Phase bei Céline wird durch die geringe Produktion in der romanischen Sprache verursacht. Bei

Jan kann nicht von einer niedrigen Sprachproduktion in Bezug auf den MLU oder Redefluss gesprochen werden. Seine zielsprachlichen italienischen Äußerungen, für die er einen langen Zeitraum benötigte, um den genannten Komplexitätsgrad zu erreichen, werden nicht durch die Verweigerung des Italienischen verursacht. Sie sind in dieser Sprache einfach nicht komplex genug, um den MLU von über 2 Wörtern zu erreichen.

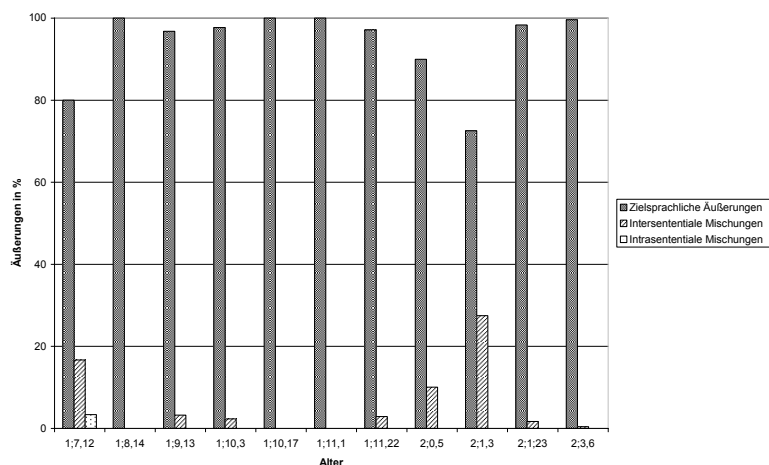


Grafik V.8 Sprachmischungen frühe Phase Jan
V.8a Deutsch, V.8b Italienisch

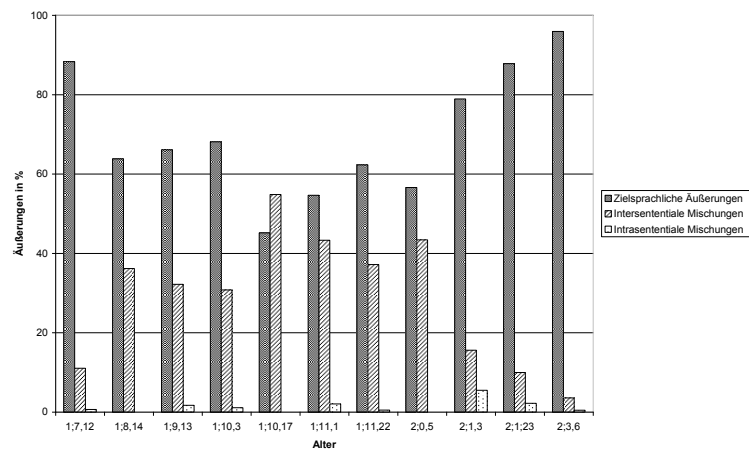
9. Lukas

Wie aus dem Untersuchungszeitraum ersichtlich wird, ist Lukas in dieser ersten Phase und bis zum Alter von ca. 3;3 Jahren ein sehr balanciertes Kind in der Sprachproduktion. Er wird hier hinsichtlich seiner Sprachmischungen in beiden Sprachen in der Zeitspanne von 1;7,12 bis 2;3,6 Jahren untersucht. Eine weitere Analogie in beiden Sprachen im Verlauf der Sprachentwicklung ist die geringe Anzahl an intrasententialen Mischungen. Auch wenn sie im Italienischen häufiger vertreten sind als im Deutschen, sind sie dennoch selten im Vergleich zu den Daten anderer Kinder (der höchste Wert liegt bei 5,5 %). Der Grund ist vermutlich in der geringen Anzahl an Zwei- und Mehr-Wort-Äußerungen in beiden Sprachen zu suchen. Der große Unterschied zwischen den Erstsprachen des Kindes besteht in der Anzahl der intersententialen Mischungen. Im Italienischen sind sie bis zum Alter von 2;0 Jahren mit über 40 % sehr stark repräsentiert. Im Gegensatz dazu weist das Deutsche fast ausschließlich zielsprachliche Äußerungen auf.

a)



b)

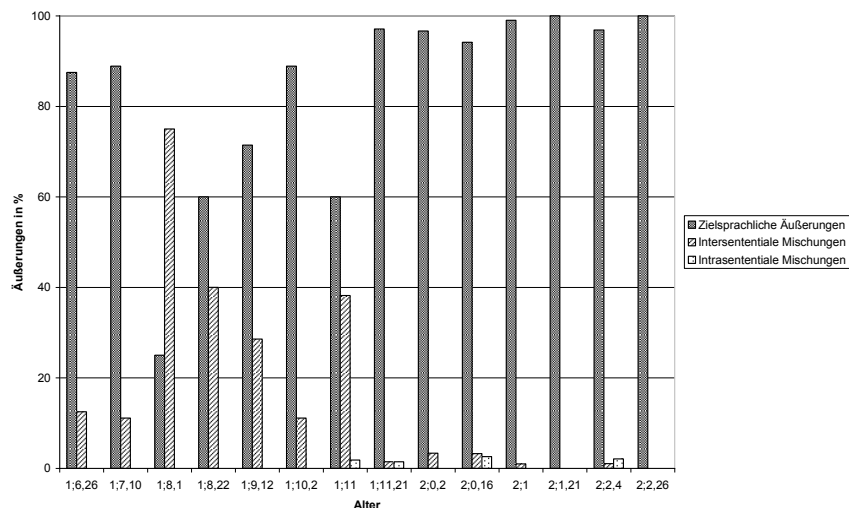


Grafik V. 9 Sprachmischungen frühe Phase Lukas
V.9a Deutsch, V.9b Italienisch

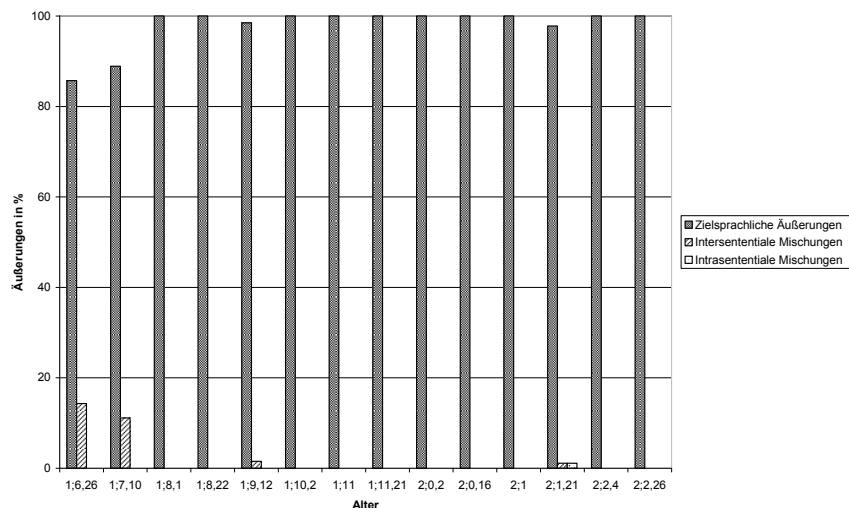
10. Marta

Marta ist ebenfalls ein sehr balanciertes Kind und erreicht einen MLU von mehr als zwei Wörtern zum selben Zeitpunkt in beiden Sprachen. Das Kind wurde bereits sehr früh (ab 1;6 Jahren) aufgenommen und war noch in einer frühen Phase der Sprachentwicklung, in der es fast nur Ein-Wort-Äußerungen produzierte. Da Marta zu Beginn der Aufnahmen ausschließlich Ein-Wort-Äußerungen produzierte, sind intrasententiale Mischungen in beiden Sprachen fast nicht existent. Die intersententialen Mischungen unterscheiden sich quantitativ in den zwei Erstsprachen des Kindes. Der Verlauf der italienischen Äußerungen ist nahezu zielsprachlich. Die Entwicklung des Deutschen ist variabler. Bis zum Alter von 1;11 Jahren schwankt die Rate nicht-zielsprachlicher Äußerungen in dieser Sprache. Ab diesem Zeitpunkt sinken sie auch hier unter 5 % und bleiben bis zum Ende dieser Phase selten.

a)



b)



Grafik V.10 Sprachmischungen frühe Phase Marta
V.10a Deutsch, V.10b Italienisch

V.2.2 Ergebnisse und Diskussion aus der frühen Phase

Aus der Untersuchung der intrasententialen Mischungen bei allen hier untersuchten Kindern in beiden Erstsprachen während der ersten Phase sprechen die Ergebnisse für kein eindeutiges Bild. Diese Art von Sprachmischung scheint eine Gesprächsalternative zu sein, die nicht von jedem Kind genutzt wird und wenn doch,

können sie in einer der beiden Erstsprachen vorkommen. Demzufolge kann diese Diskursalternative als nicht nur individuen-, sondern darüber hinaus auch sprachabhängig bezeichnet werden. Das bedeutet, dass intrasentientiale Mischungen in einer Sprache auftreten können, während sie in der anderen Erstsprache des bilingualen Kindes nicht vorhanden sind.

Die hier untersuchte frühe Phase der Sprachentwicklung der Kinder wird in Bezug auf die Äußerungstypen durch ihre Arbitrarität und Individualität charakterisiert. Jedes Kind verhält sich hinsichtlich des Äußerungstyps anders. Die drei untersuchten möglichen Äußerungstypen variieren von Individuum zu Individuum und von Sprache zu Sprache. Nichtsdestotrotz teilen die intrasentientialen Mischungen während dieser Phase eine Gemeinsamkeit: Sie sind nur selten im Gespräch vertreten⁶³. Bemerkenswert bei der Untersuchung der intrasentientialen Mischungen ist, dass keines der Kinder in beiden Erstsprachen mischt und dass ein Großteil der Kinder so gut wie gar keine intrasentientialen Mischungen aufweist. Im Gegensatz dazu weisen die Kinder Arturo und Aurelio eine relativ hohe Anzahl an intrasentientialen Mischungen in der romanischen Sprache im Vergleich mit den anderen untersuchten Kindern auf.

Ein Zusammenhang zwischen dem Sprachentwicklungsgrad und der Präsenz von intrasentientialen Sprachmischungen kann somit für diese frühe Phase nicht bestätigt werden. Für eine Aussage hinsichtlich des Verlaufs der intrasentientialen Mischungen und der Sprachentwicklung der Kinder insgesamt erweist sich diese frühe Phase demzufolge als ungeeignet.

Was die intersentientialen Mischungen betrifft, ist die Untersuchung zu folgender Erkenntnis gekommen: Intersentientiale Mischungen sind im Diskurs aller Kinder vertreten, auch wenn sie nur in einer der Erstsprachen vorkommen und verglichen mit den intrasentientialen Mischungen zahlreicher sind. Diese Tatsache trifft auch auf Kinder zu, die, wie Céline, sich weigern, eine der zwei Erstsprachen zu sprechen, d. h. sie ist, was Lanza als ein rezeptives bilinguales Kind bezeichnet: „bilingual but not

⁶³ An diesem Punkt soll daran erinnert werden, dass die niedrigen Werte dieser Art von Sprachmischung auch durch die Zählmethode beeinflusst werden können. Da es sich um eine sehr frühe Phase der Sprachentwicklung handelt, sind die überwiegende Mehrheit der Äußerungen Ein-Wort-Äußerungen, die nicht als intrasentientiale Mischungen gezählt werden.

actively“ (2004: 245). Die intersententialen Mischungen sind auch bei Kindern wie Amélie oder Lukas, die eine sehr ausgeglichene Entwicklung während dieser Phase aufweisen, vertreten.

Ein weiterer Unterschied zu den intrasententialen Mischungen ergibt sich dadurch, dass die intersententialen Mischungen in beiden Sprachen vorkommen können (wie beispielsweise bei Aurelio, der konstante Werte von über 10 % aufweist). Jedoch stellt sich der am häufigsten vertretene Fall bei den intersententialen Mischungen dahingehend dar, dass die Kinder in der Regel deutsche Äußerungen während der romanischsprachigen Aufnahme produzieren (vgl. die Kinder Amélie, Arturo, Caroline, Céline und Lukas). Der umgekehrte Fall (italienische Äußerungen während der deutschen Sprachaufnahme) wurde nur bei den Kindern Carlotta und Marta beobachtet. Die intersententialen Mischungen unterscheiden sich qualitativ und quantitativ von den intrasententialen Mischungen, d. h. die nicht-zielsprachlichen Äußerungen treten im Allgemeinen wesentlich häufiger und mit höheren Werten auf.

Nach der hier vorgenommenen Auswertung der Sprachmischungen kann die Aussage von Cantone (2007), nach der sie keine Relation zwischen dem Balanciertheitsgrad und dem Anteil an Sprachmischungen sieht, bestätigt werden. Das Mischen von Sprachen ist zumindest während dieser frühen Phase unabhängig von der Balanciertheit der Kinder, denn es existiert in dieser Phase kein Zusammenhang zwischen MLU-Wert und der Anzahl der verschiedenen Sprachmischungstypen⁶⁴.

Bezüglich der Quantität der intersententialen Mischungen weichen die hier erzielten Ergebnisse von Cantones Untersuchung jedoch ab. Cantone beobachtet fast keine intersententialen Mischungen⁶⁵. Dies kann nicht für alle hier untersuchten Kinder verallgemeinert werden. Nach der Untersuchung der französischen Kinder und des spanischen Kindes, die in Cantone (2007) nicht untersucht wurden, ergeben sich bei einigen Kindern sogar mehr intersententiale Mischungen als zielsprachliche Äußerungen (beispielweise bei Céline im Französischen oder Arturo im Spanischen).

⁶⁴ „Therefore, one result is that the MLU does not make any prediction with respect to the existence of a stage of mixing. It has only been used for delimiting an ES (Early Stage) of language acquisition.“ (Cantone, 2007: 123)

⁶⁵ „The children hardly speak the *wrong* language that is, the non context language“ (Cantone 2007: 126), „Nevertheless, the children are quite capable of addressing the interlocutors in the correct language, that is, the language of the context“ (Cantone 2007: 156)

Abschließend konnte bisher ein Zusammenhang zwischen der Balanciertheit bzw. Sprachüberlegenheit und der Anzahl an intersententialen Mischungen in der frühen Phase nicht bestätigt werden. Einige in dieser frühen Phase balancierte Kinder, wie z. B. Lukas oder Marta, mischen hauptsächlich in einer Sprache, genauso wie unbalancierte Kinder. In dieser frühen Phase mischen einige Kinder, ob balanciert oder nicht, sehr viel, vor allem intersentential.

V.3 Sprachmischungen in der späteren Erwerbsphase

An die frühe Phase anschließend wird nach folgend der Zusammenhang zwischen Balanciertheitsgrad und Sprachmischungen bei einem Entwicklungsgrad MLU >2 Wörter pro Äußerung geprüft. Im Verhältnis zur ersten Phase gibt es in dieser späteren Phase weniger Ein-Wort-Äußerungen, d. h. es besteht ein Entwicklungsgrad, der mehr intrasententiale Mischungen zulässt. Somit ist eine klarere Differenzierung der zwei Sprachmischungstypen möglich.

Demzufolge ergeben sich drei mögliche Interaktionstypen im Gespräch mit dem bilingualen Kind: zielsprachliche Äußerungen, intersententiale Mischungen und intrasententiale Mischungen, die koexistieren können.

V.3.1 Die intersententialen Mischungen

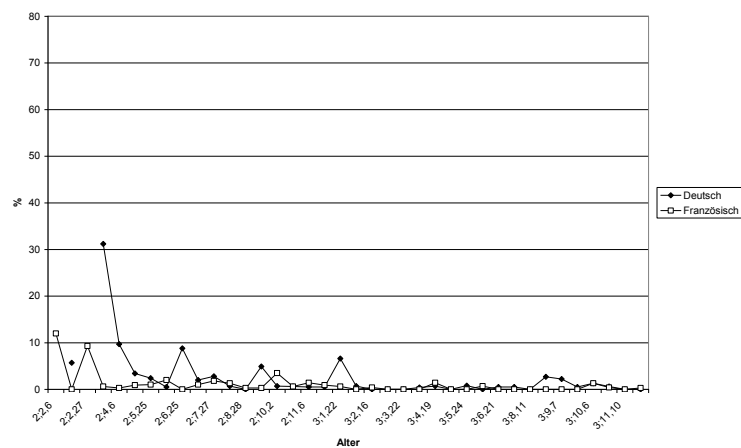
Wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, zählen zu den intersententialen Mischungen alle monolingualen Äußerungen, die nicht der Sprache des Interaktionspartners entsprechen. Ob die intersententialen Mischungen mit einem höheren Entwicklungsstand der Kinder zusammenhängen oder ob das Phänomen nur bei bestimmten Individuen auftritt, wird hier an den Daten von zehn bilingualen Kindern in Relation zu verschiedenen Kriterien wie dem MLU und dem Redefluss untersucht.

V.3.1.1 Die Untersuchung der intersententialen Mischungen

Aufgrund unterschiedlicher Ergebnisse in der Literatur (Lanza, 1997 / 2004, Juan-Garau und Pérez-Vidal 2001) bleibt der Zusammenhang zwischen intersententialen Mischungen und dem Balanciertheitsgrad unklar. Da die hier genannten Arbeiten

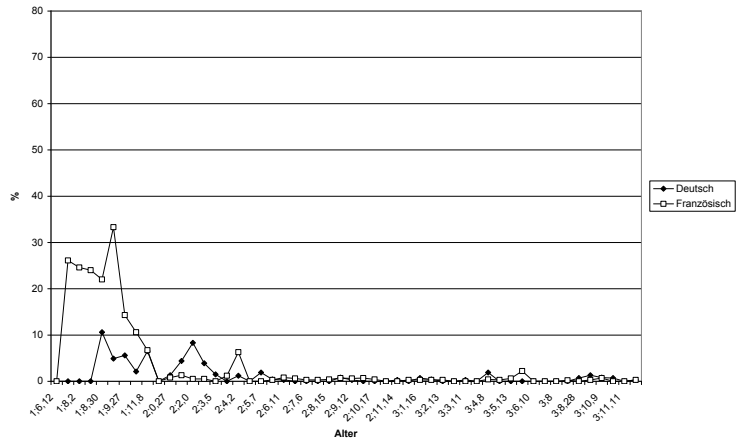
jeweils nur eine geringe Anzahl an Kindern einbeziehen, lässt sich anhand des aktuellen Forschungsstands kein allgemeiner Zusammenhang feststellen. Dass die Kinder sich im Hinblick auf die Sprachmischungen sehr unterschiedlich verhalten, wurde in der Untersuchung der frühen Erwerbsphase festgestellt. Ob sich diese Variabilität in der späteren Phase bestätigt, wird hier anhand derselben, für die frühe Phase bereits untersuchten Kindern gezeigt. Dafür wird in den folgenden Grafiken der Anteil intersententialer Mischungen an der Gesamtmenge der Äußerungen in einer Aufnahme dargestellt. Bei der Kurve ‚Deutsch‘ handelt es sich um die der intersententialen Mischungen während der deutschen Aufnahme, d. h. es handelt sich um romanische Äußerungen in der deutschen Aufnahme. Die Darstellung erfolgt von Beginn der Aufnahmen an, um ein Gesamtbild zu erhalten; also inklusiv der frühen Phase, auch wenn diese für die Interpretation der Ergebnisse der zweiten Phase nicht relevant ist und nicht berücksichtigt wird. Im Folgenden werden beide Sprachen bei jedem Kind einzeln präsentiert.

1. Alexander



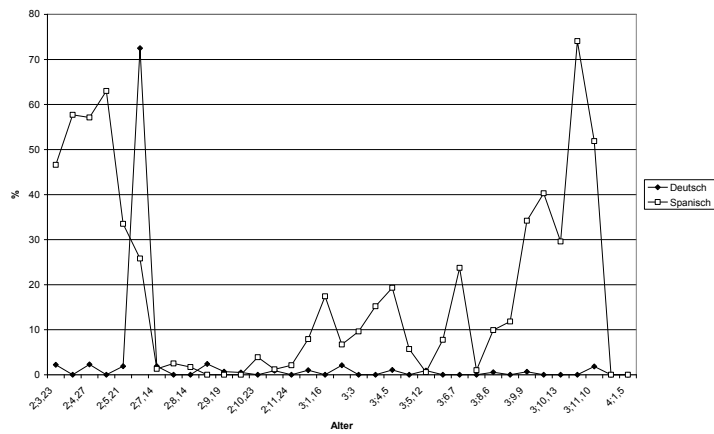
Grafik V.11 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Alexander

2. Amélie



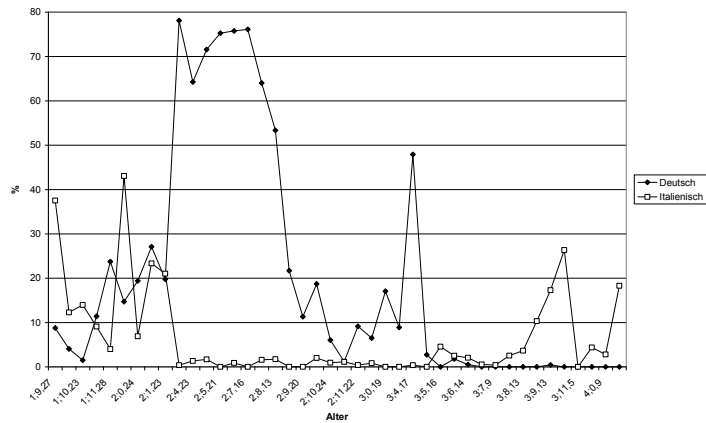
Grafik V.12 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Améli

3. Arturo



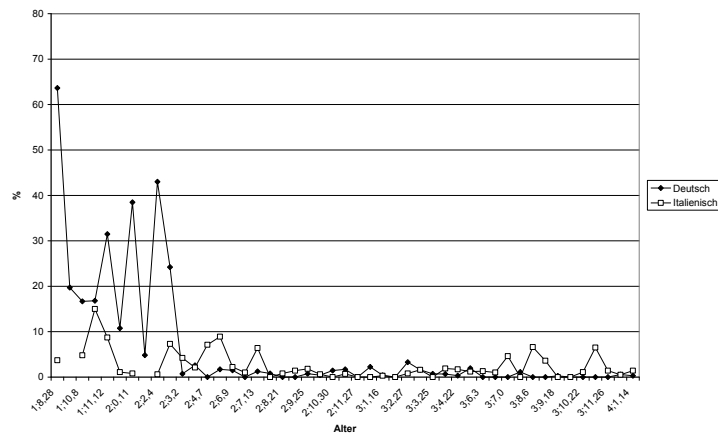
Grafik V.13 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Arturo

4. Aurelio



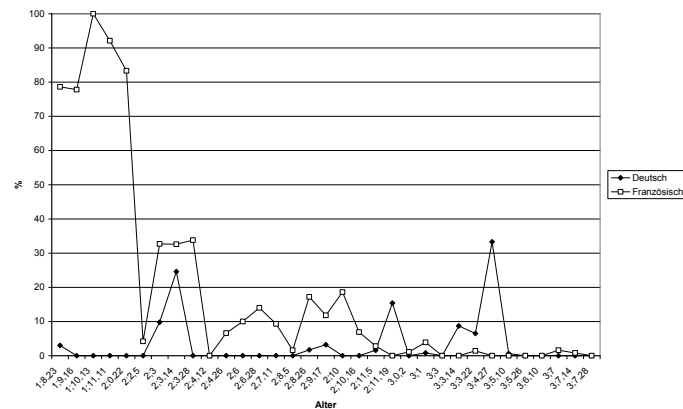
Grafik V.14 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Aurelio

5. Carlotta



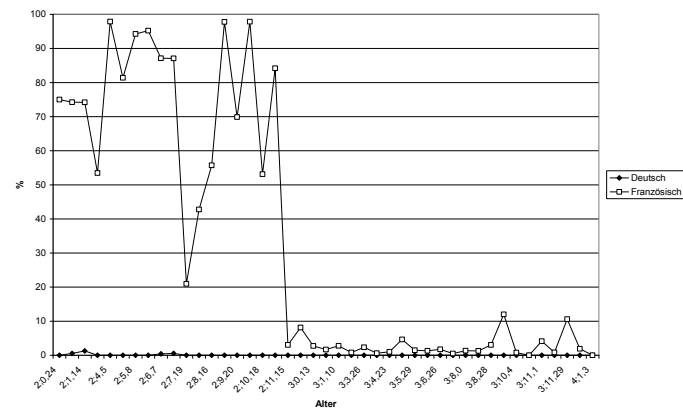
Grafik V.15 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Carlotta

6. Caroline



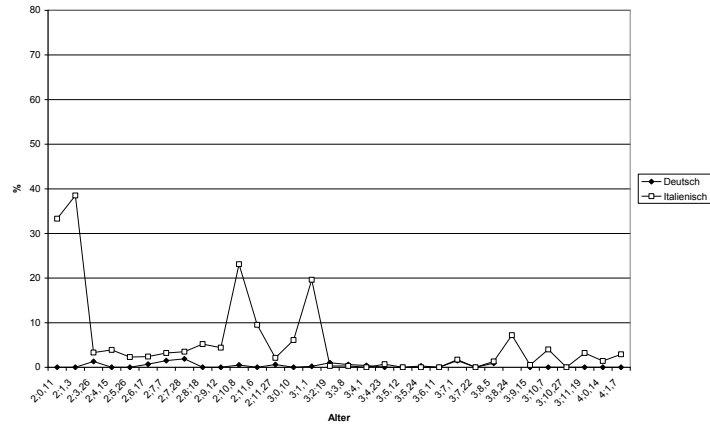
Grafik V.16 Intersententiale Sprachmischungen im Sprachvergleich Caroline

7. Céline



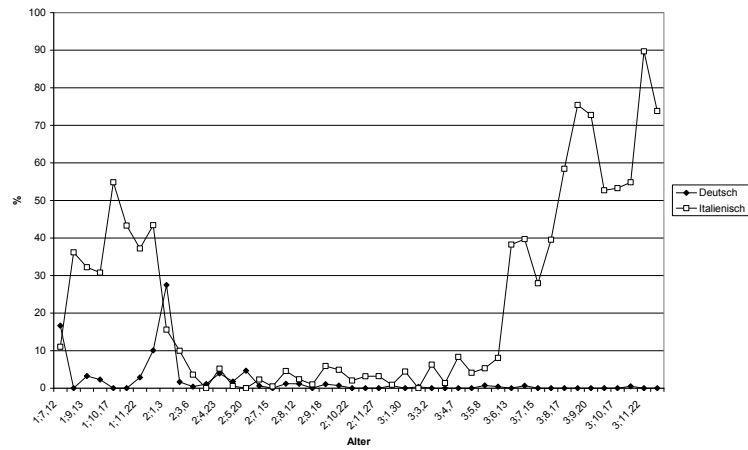
Grafik V.17 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Céline

8. Jan



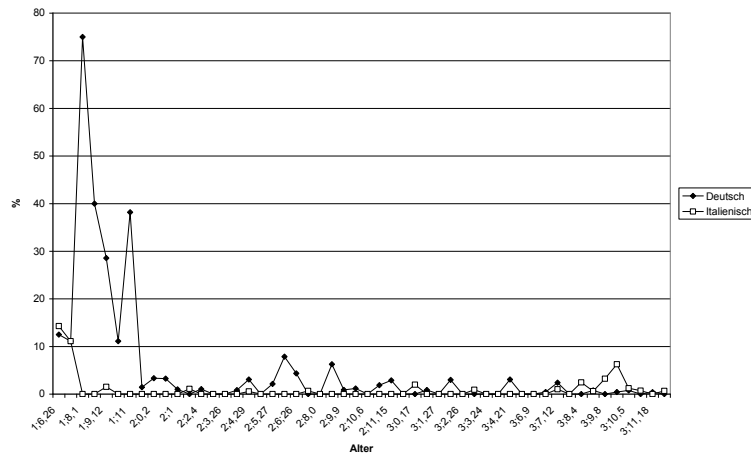
Grafik V.18 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Jan

9. Lukas



Grafik V.19 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Lukas

10. Marta



Grafik V.20 Intersententiale Mischungen im Sprachvergleich Marta

Die Ergebnisse der Untersuchung der intersentientalen Mischungen in der späten Phase ähneln den Resultaten der Untersuchung der Sprachproduktion und weichen gleichzeitig in vielen Fällen von den Ergebnissen der frühen Phase ab.

Bei einigen Kindern gehen die Balanciertheit in der Sprachproduktion mit der Präsenz von intersentientalen Mischungen in beiden Sprachen (Alexander, Amélie, Carlotta, Caroline und Marta) einher.

Die Gruppe der unbalancierten Kinder (Aurelio, Céline, Jan und Lukas) sowie das balancierte Kind mit Tendenz zum Deutschen (Arturo) weisen deutlich mehr intersentientale Sprachmischungen in derjenigen Sprache auf, die in der Produktion als weniger entwickelte Sprache klassifiziert wurde. Das bedeutet, sie benutzen in der weniger entwickelten Sprache wesentlich mehr Äußerungen aus der weiter entwickelten Sprache als umgekehrt.

In der Gruppe der hinsichtlich der Produktion als unbalanciert klassifizierten Kinder erreicht Arturo zusammen mit dem stark verzögerten Kind Caroline auch die höchsten Anteile an intersentientalen Mischungen.

Bei Aurelio wurden in der Produktion drei Erwerbsphasen festgestellt, in denen sich die beiden Sprachen hinsichtlich des Balanciertheitsgrads abwechseln. Bei den intersentientalen Mischungen ist ein paralleler Verlauf erkennbar. In der zum jeweiligen Zeitpunkt weiter entwickelten Sprache mischt er wesentlich weniger bzw. in der zum jeweiligen Zeitpunkt weniger entwickelten Sprache mischt er deutlich mehr.

Drei weitere Kinder sind durch eine besondere Sprachentwicklung charakterisiert: Caroline, Lukas und Arturo. Diese Besonderheit wird an den intersentientalen Mischungen wie folgt sichtbar: Das Kind Caroline erreicht, abgesehen von der frühen Mischphase, sehr hohe Anteile an Sprachmischungen in beiden Sprachen. Bei Caroline sind die Mischanteile während der französischen Interaktion wesentlich höher als in der deutschen Sprachaufnahme. In der späteren Phase wechseln sich französische und deutsche Höchstwerte ab. Der Spracherwerb von Lukas ist durch eine negative Entwicklung gegen Ende der Untersuchung gekennzeichnet (siehe Kapitel II), die sich auch in der Art von Sprachmischungen (intersentientale) bemerkbar macht. Ab 3;3 Jahren (zweite Erwerbsphase des Kindes in der Produktion) sinken die

MLU-Werte kontinuierlich, das Lexikon stagniert. Abgesehen von der frühen Mischphase bis 2;3 Jahren bleiben die Werte der intersententialen Mischungen unter 10 %, um ab 3;5 Jahren erneut anzusteigen und gegen Ende der Untersuchung fast die gesamten Äußerungen des Kindes zu bilden. Ab 3;5 Jahren steigt der Anteil der deutschen Äußerungen in den italienischen Aufnahmen erheblich an. Lukas verzichtet fast komplett darauf, das Italienische mit dem italienischen Interaktionspartner zu sprechen. Seine Äußerungen sind fast ausschließlich deutsche Äußerungen, unabhängig davon, welche Sprache der Interaktionspartner spricht. Die Sprachwahl von Lukas basiert auf selbstbestimmten Kriterien und ist von der Sprachwahl des Interaktionspartners nicht oder geringfügigabhängig. Der Grund hierfür ist in der vorliegenden Untersuchung nicht feststellbar.

Gegen einen Verlust des Italienischen sprechen jedoch die Ergebnisse aus der Sprachverstehensuntersuchung. Das Kind versteht das Italienische immerhin gut, was eher an eine intendierte Vernachlässigung dieser Sprache denken lässt und weniger an einen kompletten Verlust der Sprache. Diese Situation deutet auf eine Periode hin, in der das Kind als rezeptiv oder passiv bilinguales Individuum bezeichnet werden könnte.

Ein ähnliches Verhalten wurde beim Kind Arturo beobachtet. Er zeigt zwar keine Rückentwicklung der romanischen Sprache wie im Fall von Lukas, aber das Spanische stagniert ab dem Alter von drei Jahren. Diese Stagnation spiegelt sich auch in der hohen Anzahl an Sprachmischungen (inter- und intrasententialen Mischungen) in dieser Sprache wider.

Nach der Untersuchung der intersententialen Mischungen kann insgesamt geschlossen werden, dass eine Relation zwischen dem Entwicklungsgrad in der Sprachproduktion und der entsprechenden Präsenz von intersententialen Mischungen existiert.

Diese Ergebnisse bestätigen nur zum Teil frühere Untersuchungen wie beispielsweise Paradis und Nicoladis (2007). Die Autorinnen stellen fest, dass die Englisch dominanten Kinder im englischen Kontext nur monolingual englische Äußerungen aufweisen, wohingegen die im Französischen weiter entwickelten Kinder intersententiale Mischungen im französischen Kontext zeigen. Die Forscherinnen erklären diese Ergebnisse mit Hilfe eines soziolinguistischen Faktors: den Status der Sprache in der Gesellschaft. Laut Paradis und Nicoladis ist dies generell der Fall, wenn die weiter entwickelte Sprache eines Kindes eine Minderheitssprache in der

Gesellschaft darstellt, in diesem Fall das Französische, aber nicht, wenn die Sprache durch die Sprachgemeinschaft unterstützt wird (mehr dazu im Kapitel V.3.2.4).

Bezüglich der ersten Phase lassen sich ebenfalls verschiedene Unterschiede erkennen: Quantitativ stellt sich dieses derart dar, dass die höheren Anteile intersententialer Mischungen, bis auf einige Ausnahmen, in der frühen Erwerbsphase zu finden sind, d. h. dass diese bei fortgeschrittener Sprachentwicklung abnehmen. Bei den unbalancierten Individuen ohne Phasendifferenzierung⁶⁶ (Céline und Jan) sowie beim balancierten Kind mit Tendenz (Arturo) wiederholen sich die Ergebnisse aus der frühen Phase. Am deutlichsten wird dies am kontinuierlichen Sprachmischungsunterschied des Kindes Arturo. Die anderen beiden Individuen, Céline und Jan, zeigen zwar ebenfalls Höchstwerte von Mischanteilen in der weniger entwickelten Sprache, sie erreichen jedoch nicht eine Quote von zum Teil über 70 % wie bei Arturo im Spanischen.

Bei den Kindern mit einem Wechsel des Balanciertheitsgrads in der Produktion (Aurelio und Lukas) muss der Verlauf der Phasen berücksichtigt werden, denn die intersententialen Mischungen passen sich diesem an (mehr dazu in Kapitel V.4.1.2).

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Verlauf der intersententialen Mischungen der frühen Mischphase nicht immer mit dem späteren Verlauf dieser Art von Mischungen in Zusammenhang steht. In Bezug auf die Weiterentwicklung der Kinder sind die höchsten Werte für intersententiale Mischungen in der weniger entwickelten Sprache sichtbar. Bei balancierten Kindern hingegen alternieren sie (mit Ausnahme von Caroline und Lukas in seiner ersten Erwerbsphase⁶⁷) und bleiben niedrig.

Die balancierten und die unbalancierten Kinder unterscheiden sich hinsichtlich der intersententialen Mischungen sowohl qualitativ als auch quantitativ. Qualitativ betrachtet zeigen die unbalancierten Kinder nur Mischungen in der bei der Sprachproduktion als weniger entwickelt klassifizierten Sprache. Die balancierten Kinder hingegen können gleichzeitig minimale Anteile intersententialer Mischungen in beiden Sprachen aufweisen (siehe Carlotta und Marta). Quantitativ gesehen

⁶⁶ Siehe Kapitel II.1.2 für die Differenzierung nach Erwerbsphasen der Kinder Aurelio und Lukas.

⁶⁷ Der Begriff ‚Erwerbsphase‘ bezieht sich auf die unterschiedlichen Phasen im Verlauf des Spracherwerbs aus sprachproduktiver Sicht (z. B. die drei Entwicklungsphasen von Aurelio oder die zwei von Lukas). Dies sind die Kinder, die von einem Wechsel der Überlegenheit betroffen sind. Dieser Begriff sollte nicht mit der ‚ersten‘ oder ‚frühen‘ Phase verwechselt werden. Letztere beziehen sich auf die frühen bzw. späteren Mischphasen mit einem MLU von unter bzw. über zwei Wörter und haben zu den unterschiedlichen Entwicklungsphasen keinen Bezug.

erreichen die unbalancierten Kinder deutlich höhere Werte für intersententiale Mischungen als die balancierten Kinder, was auf einen Zusammenhang zwischen intersententialen Mischungen und geringer Sprachentwicklung hindeutet.

V.3.1.2 Intersententiale Mischungen und MLU

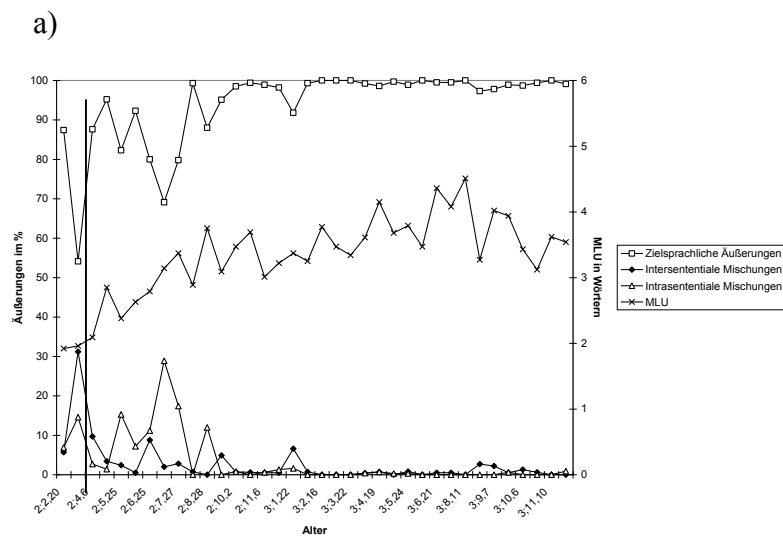
Wie in der Untersuchung der intersententialen Mischungen im Verhältnis zur Sprachentwicklung zu sehen ist, kommen die intersententialen Mischungen ausschließlich in der weniger entwickelten Erstsprache vor. Aufgrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung des MLU eine wichtige Rolle bei der Sprachwahl des Kindes spielt. Der Sprachentwicklungsgrad konzentriert sich bei der Untersuchung der Sprachproduktion auf die Entwicklung des MLU. Dennoch bleibt noch offen, ob es einen direkten Zusammenhang zwischen MLU und der Präsenz von intersententialen Mischungen gibt. Mit anderen Worten, es wäre die Frage zu stellen, ob ein hoher MLU-Wert in der Sprache A im Vergleich zur Sprache B ein Indikator für eine hohe Anzahl an intersententialen Mischungen in der Sprache B ist und darüber hinaus eine Senkung des MLU-Wertes (wie beim Kind Lukas im Italienischen) einen direkten Anstieg der intersententialen Mischungen nach sich zieht. Die Literatur gibt keinen Hinweis auf eine solche Relation. Es sollte erwartet werden dürfen, dass Kinder, wie das von Lanza (1997/2004) untersuchte Kind Siri, mehr intersententiale Mischungen in ihrer sogenannten schwachen Sprache aufweisen. Die Frage, die bisher offen geblieben ist, lautet: Entspricht die hohe Mischrates im Bereich der intersententialen Mischungen einem niedrigen MLU-Wert? In den folgenden Grafiken werden die intrasententialen Mischungen zwar dargestellt, aber zunächst einmal für die Untersuchung der intersententialen Mischungen nicht berücksichtigt, da ihnen das Kapitel V.3.2 gewidmet ist. Die folgenden grafischen Darstellungen sind wie folgt zu interpretieren:

Die senkrechten, durchgezogenen Linien zeigen das Ende der frühen Phase bzw. den Beginn der späteren Phase bei jedem Kind an, welche der Startpunkt für die Analyse des Verhältnisses MLU-Intersententiale Mischungen ist. Darüber hinaus wird später eine statistische Korrelation nach der Pearson-Methode für alle Kinder vorgenommen. Ein negativer Korrelationskoeffizient bedeutet, dass, wenn der MLU (X-Achse) ansteigt, die Anzahl der intersententialen Mischungen (Y-Achse) sinkt.

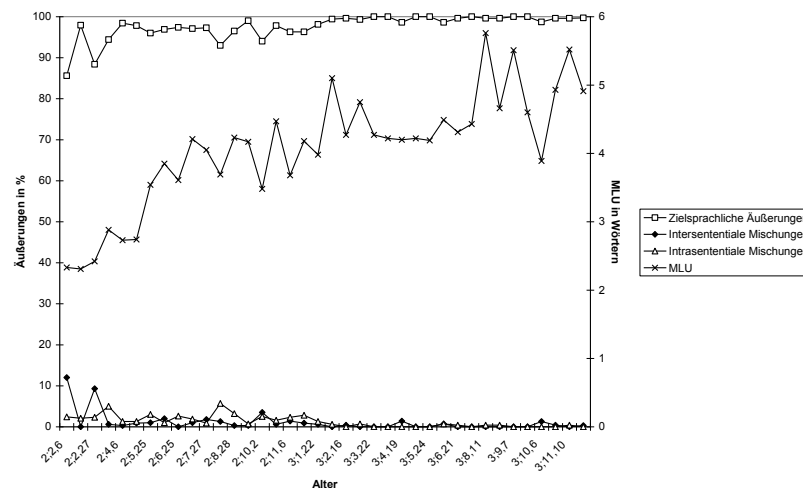
Die statistische Analyse bestätigt eine negative Korrelation zwischen beiden Faktoren. Ob diese Korrelation signifikant ist oder nicht, wird im vorliegenden Kapitel untersucht, die zugehörigen Diagramme befinden sich jedoch aus Platzgründen im Anhang zu Kapitel V.

1. Alexander

Aus den folgenden Abbildungen V.21a und b für das Mischen von Alexander ist festzustellen, dass bei dem kontinuierlichen Anstieg des MLU der Anteil der intersententialen Mischungen sehr niedrig ist, wie generell bei diesem Kind. Die Anteile intersententialer Mischungen liegen in beiden Sprachen unter 10 %, sobald der MLU einen Wert von 2,5 Wörtern überschritten hat. Diese Korrelation zwischen steigendem MLU und sinkenden Anteilen an intersententialen Mischungen lässt sich statistisch belegen (siehe Grafik V.2.1.1 und V.2.1.2 im Anhang zu Kapitel V). Diese Korrelation hat bei Alexander jedoch nur eine geringe Aussagekraft.



b)



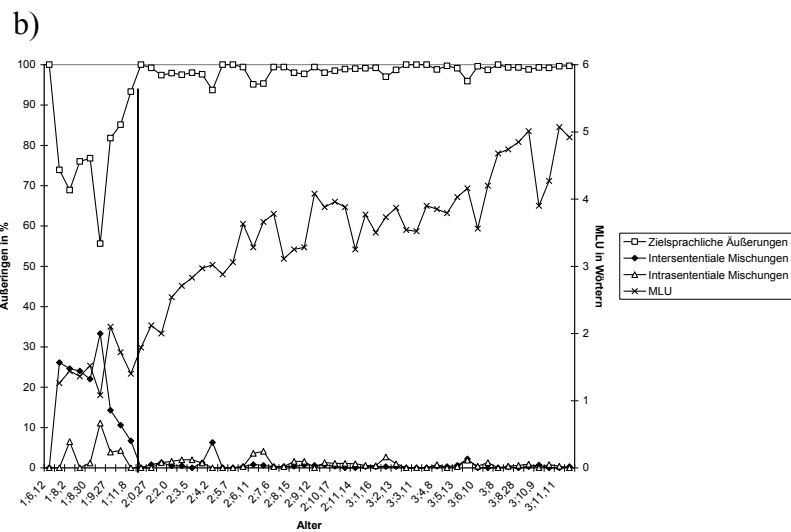
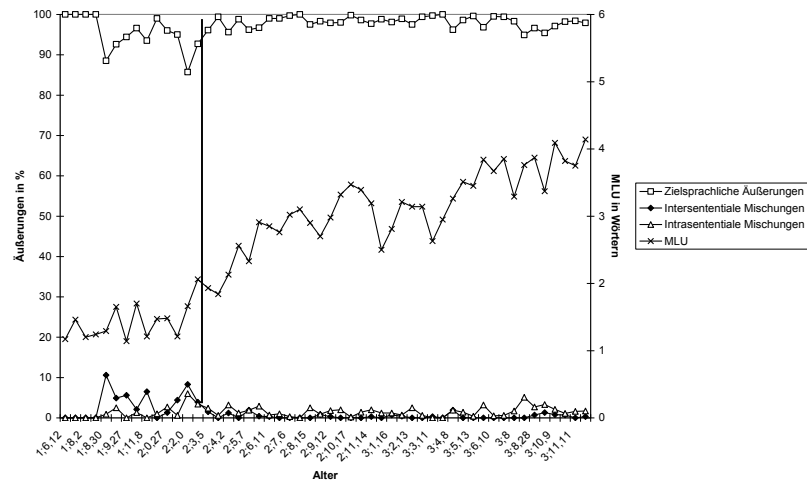
Grafik V.21 Vergleich Äußerungen – MLU Alexander
V.21a Deutsch, V.21b Französisch⁶⁸

2. Amélie

Die ähnlich steigenden MLU-Werte entsprechen in beiden Sprachen einem regelmäßigen Verlauf der intersententialen Mischungen bei Amélie. Wie in der unten stehenden Grafiken zu sehen ist, weicht der Verlauf dieser Mischungen in der frühen Phase sehr von dem der späteren Phase ab, da im Deutschen bis zum Alter von 2;3,19 Jahren und im Französischen bis 1;1,19 Jahren der höhere Anteil an intersententialen Mischungen jeweils im ersten Zeitabschnitt zu finden ist. Bei den französischen Aufnahmen erreicht der Anteil intersententialer Mischungen bis zu 30 % bei einem MLU von bis zu zwei Wörtern nur in der ersten Phase. Zwischen dem steigenden MLU und dem sinkenden Anteil intersententialen Mischungen wird eine stark signifikante Korrelation gefunden, d. h. der Anstieg des MLU führt zu einer Minderung der Anteile der intersententialen Mischungen in beiden Sprachen (siehe Grafiken V.2.1.3 und V.2.1.4 im Anhang zu Kapitel V).

a)

⁶⁸ Hier wird noch einmal daran erinnert, dass die fehlende frühe Mischphase bei Alexander im Französischen und bei Céline im Deutschen auf die fortgeschrittene Sprachentwicklung der Kinder bei Untersuchungsbeginn zurückzuführen ist. Beide Kinder haben zu Untersuchungsbeginn bereits den MLU-Wert von zwei Wörtern überschritten.

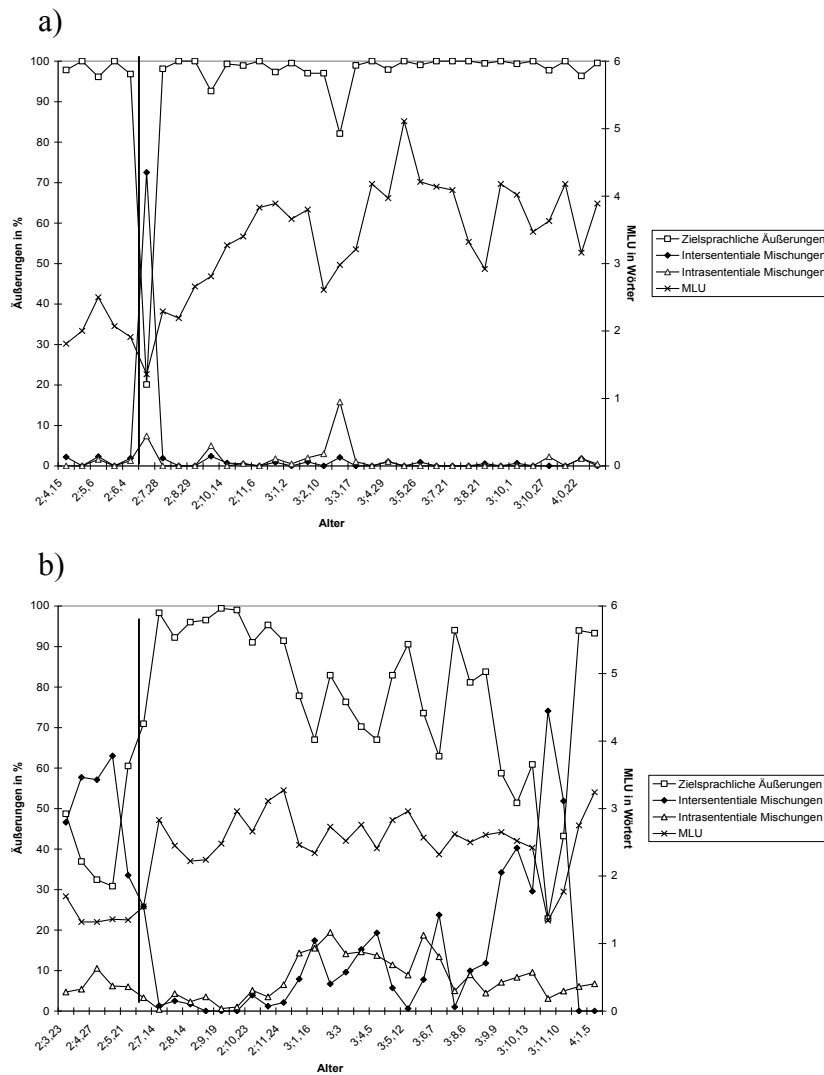


Grafik V.22 Vergleich Äußerungen – MLU Amélie
V.22a Deutsch, V.22b Französisch

3. Arturo

Solange der MLU konstant steigt, bleibt der Anteil an intersententialen Mischungen von Arturo im Deutschen relativ gering (siehe V.23a). Im Alter von 2;7,14 Jahren sinkt der MLU im Deutschen einmalig und die intersententialen Mischungen steigen einmalig deutlich an. Wenn der MLU jedoch stagniert oder sogar konstant sinkt (siehe V.23b für das Verhalten im Spanischen), steigen die intersententialen Mischungen an, in diesem Fall bis zu 70 % im Alter von 3;10,27 Jahren. Dass die Stagnation der MLU-Werte sich auf das relativ hohe Niveau der intersententialen Mischungen auswirkt, zeigt sich auch durch die signifikant starke negative Korrelation beider Faktoren im Spanischen. Mit anderen Worten, beim Kind Arturo lässt sich Folgendes festhalten:

Auch wenn der MLU nicht ansteigt, wächst die Anzahl der intersententialen Mischungen.

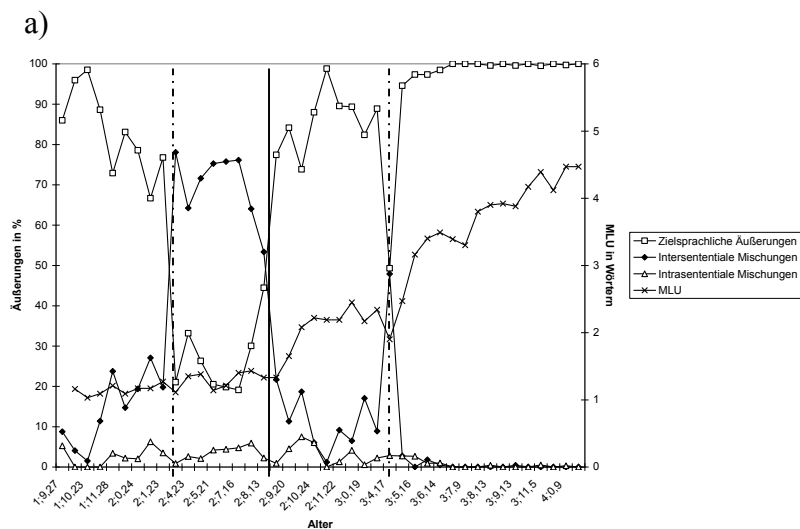


Grafik V.23 Vergleich Äußerungen – MLU Arturo
V.23a Deutsch, V.23b Spanisch

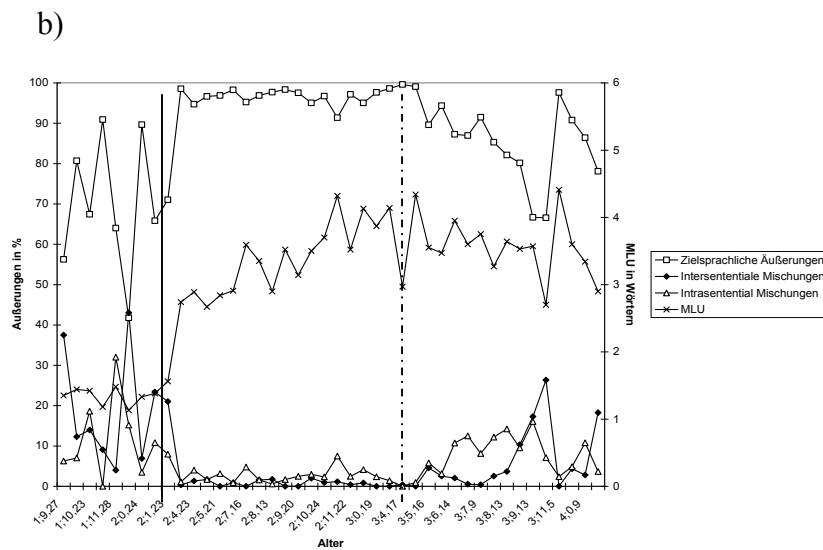
4. Aurelio

Die Relevanz der Relation von konstant steigendem bzw. hohem MLU und intersententialen Mischungen wird vor allem in der Entwicklung des Deutschen bei Aurelio ersichtlich. In der Spätphase (entspricht der 3. Erwerbsphase von Aurelio ab

dem Alter 3;4,17)⁶⁹, in der der MLU des Kindes im Deutschen stark zunimmt und konstant oberhalb der Grenze von zwei Wörtern pro Äußerung bleibt, tendieren die intersententialen Mischungen gegen Null. Dass der Anstieg bzw. das Abfallen des MLU sich auf das Abfallen bzw. Ansteigen der intersententialen Mischungen auswirkt, wird auch an der signifikanten Korrelation sichtbar (siehe Grafiken V.2.1.7 und V.2.1.8 Anhang zu Kapitel V). Das Gegenteil lässt sich auch in der Darstellung des Italienischen (Grafik V.24b) beobachten. Solange der MLU im Italienischen steigt (in der 2. Phase) und demzufolge die Sprachentwicklung in dieser Sprache vorangeht, verharren die intersententialen Mischungen auf niedrigem Niveau. Bei einer Stagnation der MLU-Werte (wie in der 3. Erwerbsphase) wird deutlich, dass die Anzahl der intersententialen Sprachmischungen zunimmt.



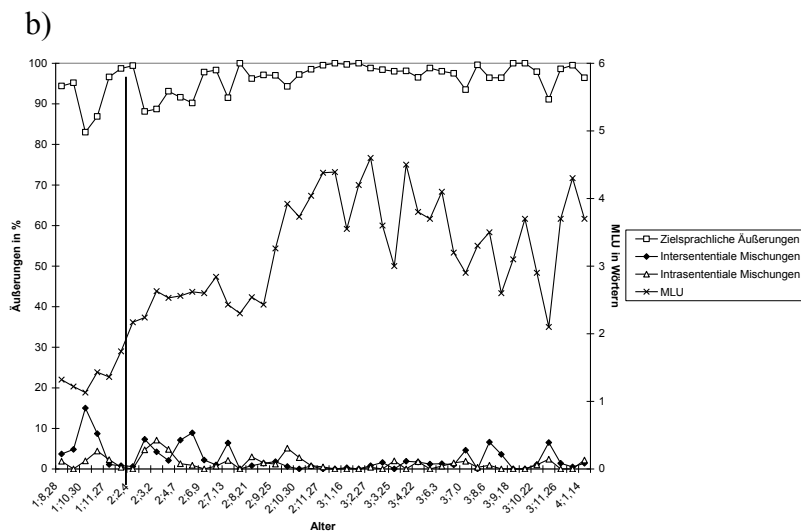
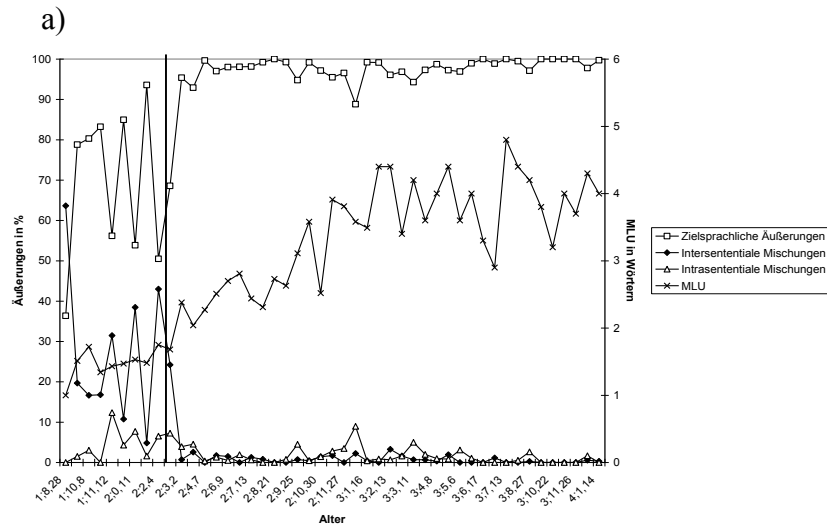
⁶⁹ Die gestrichelten Linien zeigen den Wechsel der Verhältnisse zwischen den Sprachen in der Produktion von Aurelio an: 1;9,27 bis 2;1,23 Jahren balancierte Phase; 2;1,23 bis 3;4,17 Jahren überlegene Phase im Italienischen; 3;4,17 bis Untersuchungsende balancierte Phase.



Grafik V.24 Vergleich Äußerungen – MLU Aurelio
V.24a Deutsch, V.24b Italienisch

5. Carlotta

Gewisse Anteile intersententialer Mischungen sind zwar in beiden Sprachaufnahmen von Carlotta vorhanden, liegen aber relativ niedrig. Im Deutschen steigt der MLU konstant und die intersententialen Mischungen tendieren in der späteren Phase gegen Null. Im Gegensatz dazu steigt der MLU im Italienischen bis zum Ende des dritten Lebensjahres auf vier Wörter. Danach stagniert er und schwankt zwischen zwei und vier Wörtern. Der Verlauf der intersententialen Mischungen ist dem angepasst. Nachdem Carlotta in einem Alter von 2;10 Jahren einen MLU von ca. drei Wörtern erreicht hat, sind ihre intersententialen Mischungen im Italienischen nicht mehr vorhanden. Erst wenn der MLU gegen Ende der Untersuchung wieder zeitweise unter drei Wörter fällt, lassen sich genau zu diesen Zeitpunkten erhöhte Anteile intersententialer Mischungen messen. Die Korrelation beider Faktoren ist nach Anwendung der Pearson-Methode als stark signifikant zu betrachten (siehe Grafiken V.2.1.9 und V.2.1.10 Anhang zu Kapitel V).



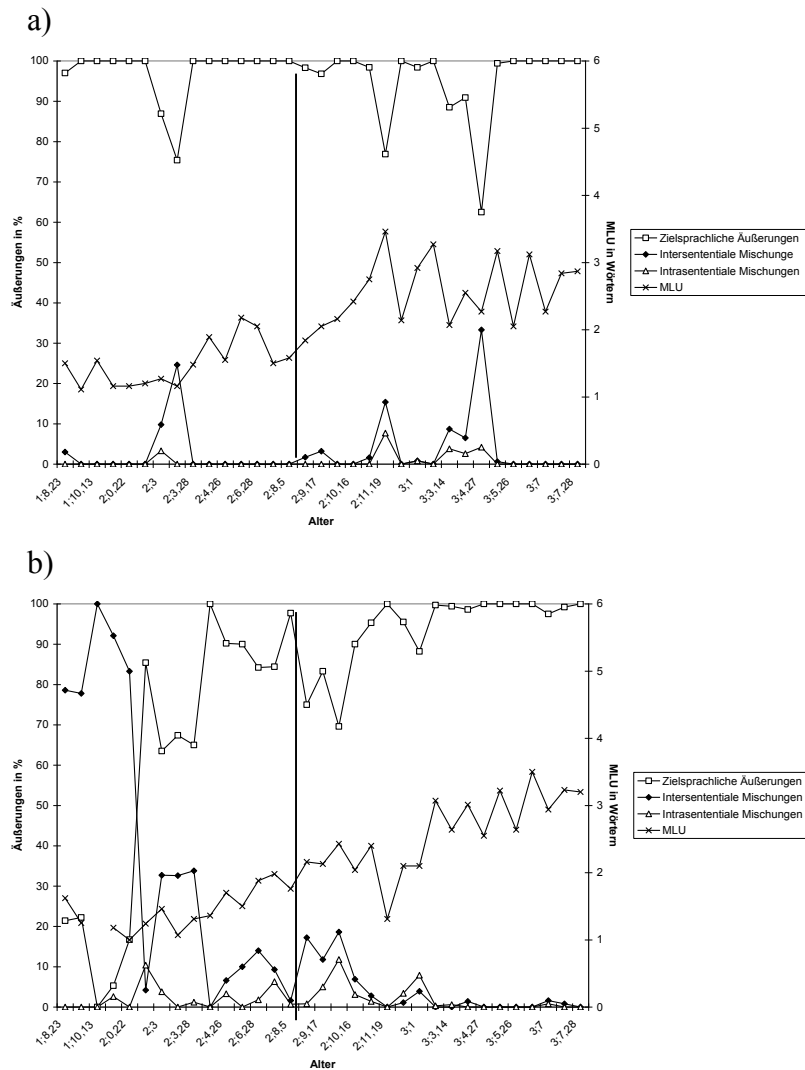
Grafik V.25 Vergleich Äußerungen – MLU Carlotta
V.25a Deutsch, V.25b Italienisch

6. Caroline

Caroline zeigt in beiden Sprachen einen ziemlich untypischen Verlauf der Sprachentwicklung im Hinblick auf den MLU und andere Kriterien. Es handelt sich im Deutschen bei diesem Kind nicht um einen konstanten Anstieg der MLU-Werte, sondern diese stagnieren ab 2;11 Jahren und schwanken unterhalb der Grenze von drei Wörtern. Dementsprechend finden sich immer wieder intersententiale Mischungen, die im Alter von 3;4 Jahren sogar einen Anteil von 30 % erreichen. Im Französischen

steigt der MLU konstant, mit einer Ausnahme im Alter von 2;11 Jahren. Solange der MLU über 2,5 Wörtern bleibt, weist auch Caroline keine Mischungen auf.

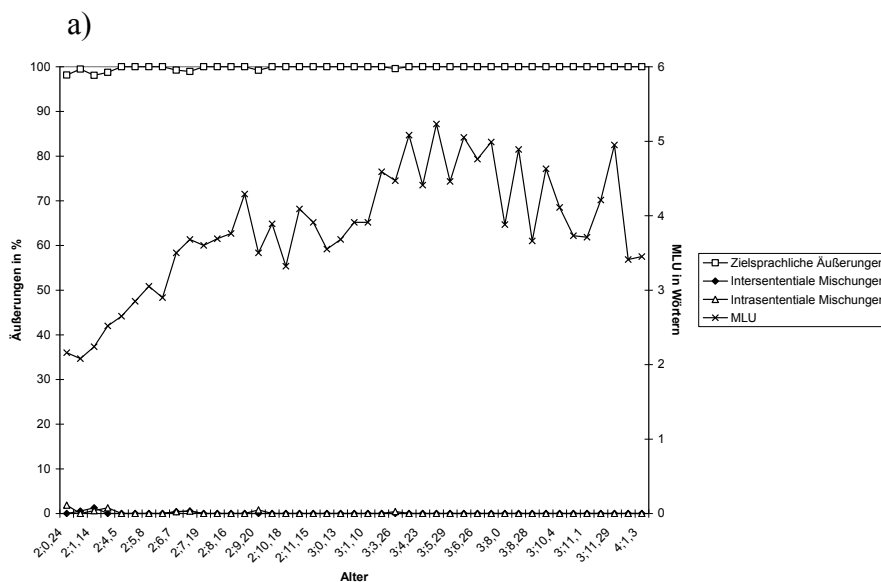
Die stark schwankende Entwicklung im Deutschen macht sich auch an der Korrelation beider Faktoren bemerkbar. Aufgrund der zu großen Streuung korrelieren MLU und intersententiale Mischungen nicht. Im Französischen ist diese Korrelation hingegen gegeben (siehe Grafiken V.2.1.11 und V.2.1.12 Anhang zu Kapitel V).



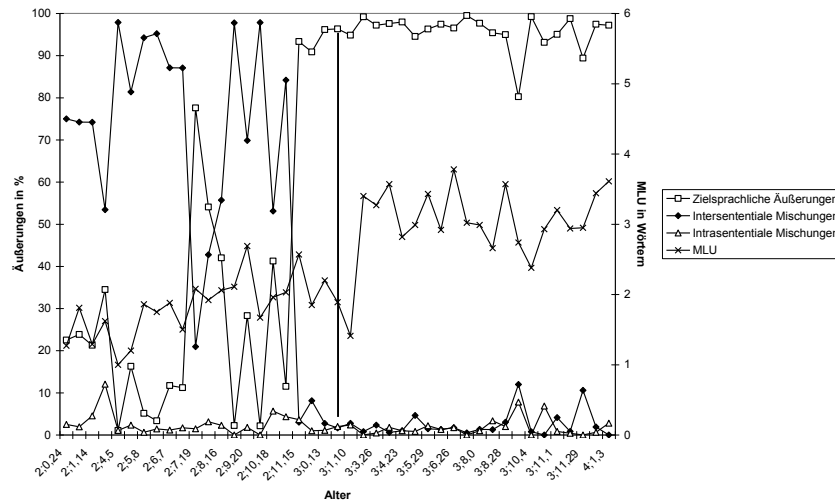
Grafik V.26 Vergleich Äußerungen – MLU Caroline
V.26a Deutsch, V.26b Französisch

7. Céline

Die Entwicklung von Céline weicht in ihren beiden Sprachen sehr stark voneinander ab. Im Deutschen, das bereits zu Beginn einen MLU von über zwei Wörtern aufweist, sind keine französischen Äußerungen zu finden. Abgesehen von der lang andauernden frühen Phase im Französischen bis zum Alter von 3;1 Jahren ist diese Sprache bei Céline durch die konstante Präsenz von intersententialen Mischungen gekennzeichnet. Verglichen mit der ersten Phase (bei einem MLU von unter zwei Wörtern) werden sie zwar, wenn der MLU in der zweiten Phase sprunghaft auf um die drei Wörter ansteigt, schlagartig weniger, aber sie erreichen auch dann noch Anteile über 10 %. Vermutlich besteht ein Zusammenhang mit der Stagnation des MLU in der späteren Phase. Das bedeutet, wenn der MLU nicht stetig steigt, bleiben intersententiale Mischungen Teil des Diskurses. Zwischen den untersuchten Aspekten wird eine stark signifikante Korrelation im Französischen ermittelt (siehe Grafiken V.2.1.13 und V.2.1.14 im Anhang).



b)

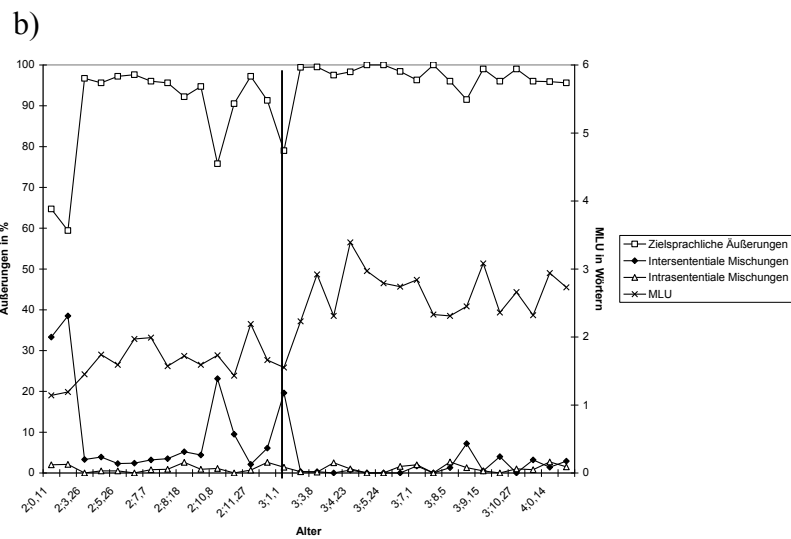
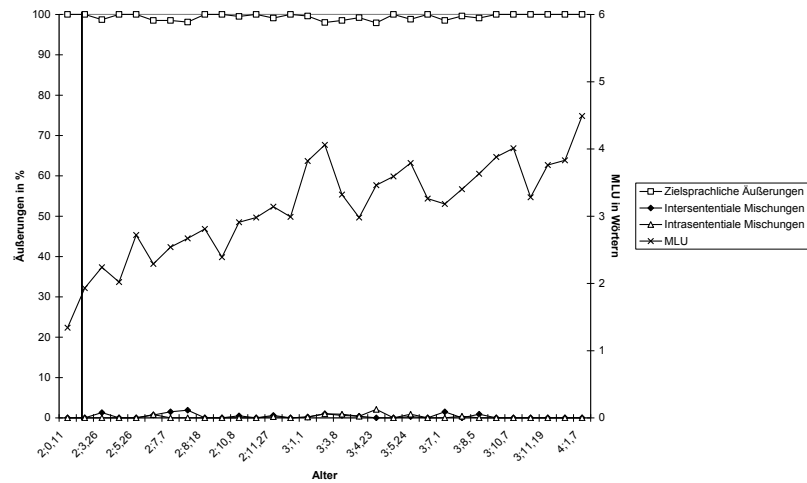


Grafik V.27 Vergleich Äußerungen – MLU Céline
V.27a Deutsch, V.27b Französisch

8. Jan

In den deutschen Sprachaufnahmen sind intersententiale Mischungen bei Jan während des gesamten untersuchten Zeitraums so gut wie nicht vorhanden. Der MLU steigt nach einer sehr kurzen frühen Phase konstant bis auf ca. 4,5 Wörter an. Dementsprechend ist auch keine Korrelation zwischen MLU und intersententialen Mischungen im Deutschen möglich. Im Italienischen hingegen hat Jan eine ausgeprägte frühe Phase, die bis zum Alter von 3;1 Jahren anhält. Im Anschluss steigt der MLU zwar bis zum Alter von 3;7 Jahren auf drei Wörter an, um dann jedoch auf diesem Niveau zu stagnieren. Die intersententialen Mischungen sind während der Anstiegsphase des MLU kaum vorhanden, um dann während der Stagnationsphase immer mal wieder Werte unterhalb von 10 % zu erreichen. Die Korrelation von MLU und intersententialen Mischungen im Italienischen ist signifikant (siehe Grafiken V.2.1.15 und V.2.1.16 im Anhang zu Kapitel V)

a)



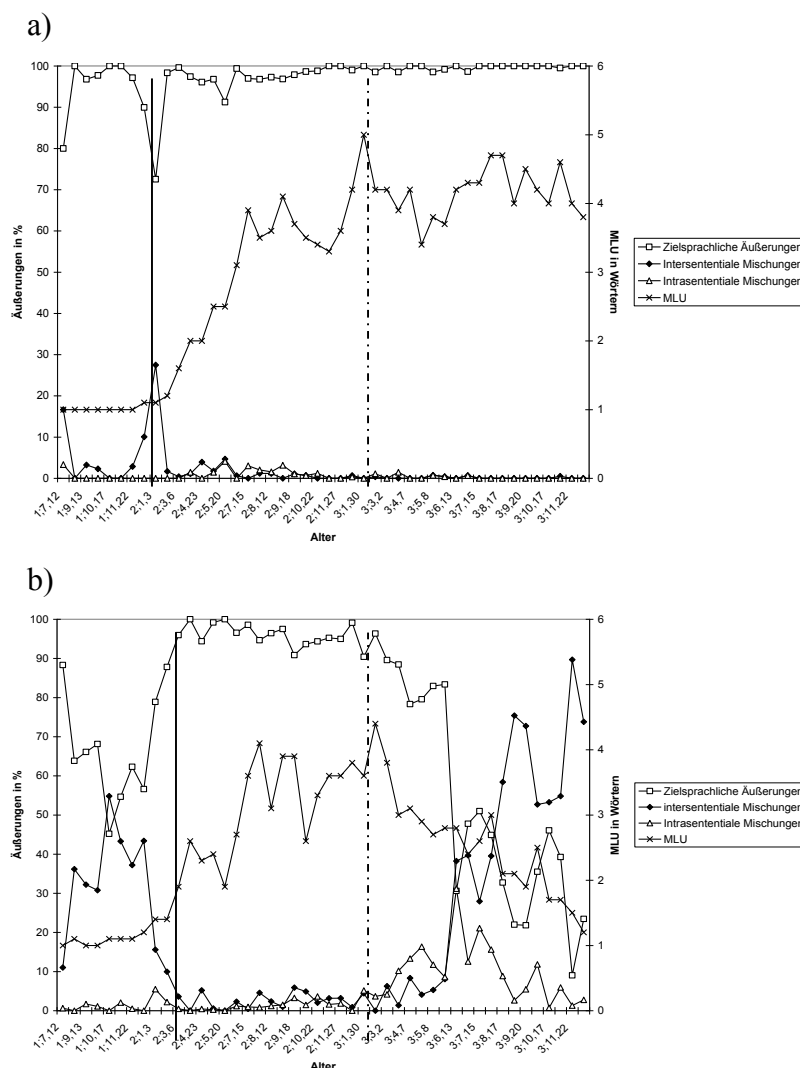
Grafik V.28 Vergleich Äußerungen – MLU Jan
V.28a Deutsch, V.28b Italienisch

9. Lukas

Lukas weist zwei Erwerbsphasen auf, wovon die erste, balancierte Phase bis zum Alter von 3;2 Jahren dauert, um dann von der zweiten Entwicklungsphase mit der deutlich höheren Entwicklung im Deutschen abgelöst zu werden. Nach dem Ende der ersten Mischphase mit 2;3 Jahren steigt der MLU bis zum Ende der ersten Entwicklungsphase stetig an. In dieser Zeit gibt es nur geringe Anteile an intersententialen Mischungen in beiden Sprachen. Während der zweiten Erwerbsphase, in der der MLU mit einem Wert von ca. vier Wörtern auf relativ hohem Niveau stagniert, sind keine intersententialen Mischungen mehr vorhanden. Folglich korrelieren MLU und intersententiale Mischungen im Deutschen.

Im Italienischen hingegen steigt der MLU mit größeren Schwankungen bis zum Ende der ersten Erwerbsphase ebenfalls auf ca. vier Wörter an. Anteile intersententialer

Mischungen sind im Bereich von unter 10 % vorhanden. In der zweiten Entwicklungsphase jedoch fällt der MLU bis auf 1,2 Wörter ab. Im selben Zeitraum steigen die Anteile intersententialer Mischungen bis auf 90 % an. Es ergibt sich damit ein direkter Zusammenhang zwischen sinkendem MLU und steigendem Anteil intersententialer Mischungen, d. h. in der ersten Entwicklungsphase, in der der MLU steigt und der Anteil der intersententialen Mischungen sinkt, korrelieren beide Faktoren stark. Eine starke Korrelation ist auch in der zweiten Erwerbsphase gegeben, in der der MLU sinkt und der Anteil der intersententialen Mischungen steigt. Für die Darstellung der Korrelationen im Deutschen und im Italienischen siehe Grafiken V.2.17 und V.2.1.18 im Anhang zu Kapitel V.

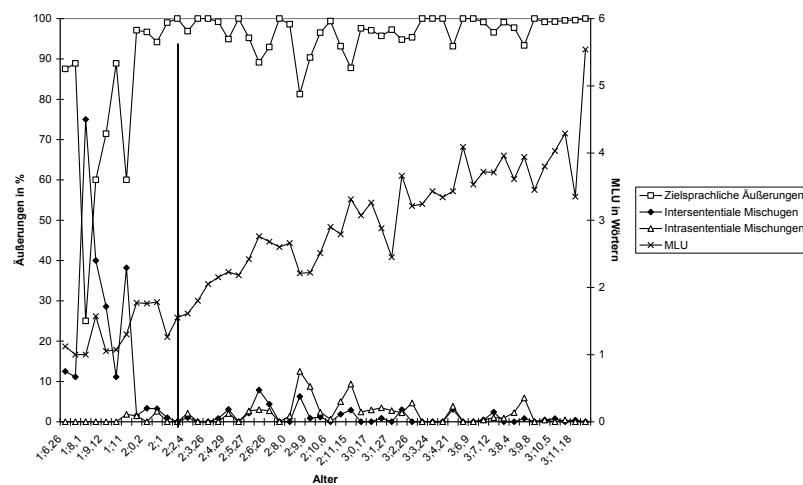


Grafik V.29 Vergleich Äußerungen – MLU Lukas
V.29a Deutsch, V.29b Italienisch

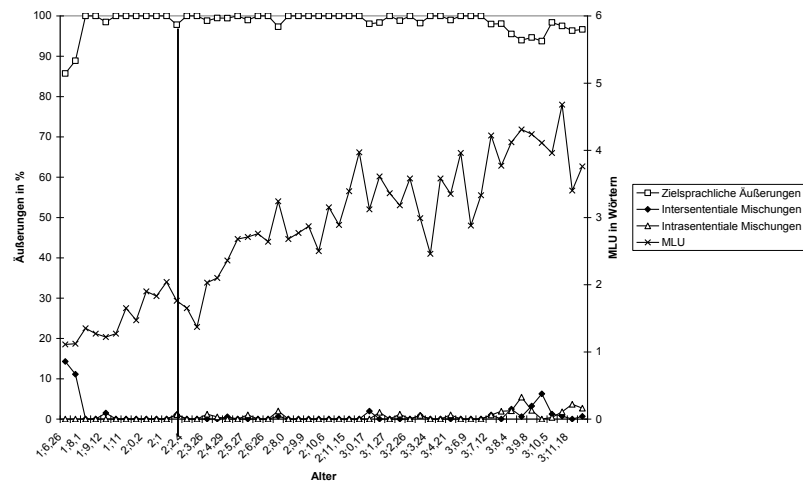
10. Marta

Das Kind Marta zeigt in beiden Erstsprachen ein ähnliches Bild. Der MLU steigt jeweils konstant bis auf über vier Wörter. Dabei lassen sich bei Marta nur vereinzelt und geringe intersententiale Mischungen beobachten. Während im Deutschen in der späteren Phase die Anteile intersententialer Mischungen nur zweimal die 5 %-Marke überschreiten, kommt dies während der italienischen Aufnahmen nur einmal vor. Aufgrund der fehlenden intersententialen Mischungen im Italienischen ist in dieser Sprache keine Korrelation möglich (siehe Grafiken V.2.1.19 und V.2.1.20 im Anhang zu Kapitel V).

a)



b)



Grafik V.30 Vergleich Äußerungen – MLU Marta
V.30a Deutsch, V.30b Italienisch

Ergebnisse und Diskussion

Wie im Laufe der Untersuchung erwähnt wurde, sind intersententiale Mischungen eine Gesprächsalternative des Kindes, die nicht von jedem Kind genutzt wird. Wenn diese Gesprächsalternative verwendet wird, steht sie in Zusammenhang mit dem Balanciertheitsgrad des Kindes.

Die präsentierten Grafiken und Korrelationen lassen ebenfalls eine Relation zwischen MLU und intersententialen Mischungen erkennen, die zu folgender Konkretisierung führt: Wenn der MLU in der späteren Phase (d. h. MLU über zwei Wörter) beständig zunimmt, entspricht dieser Zunahme ein Absinken des Anteils intersententialer Mischungen in dieser Sprache. Erreicht der MLU sogar einen Wert von über drei Wörtern, beträgt der Anteil der intersententialen Mischungen weniger als 10 % der gesamten Äußerungen des Kindes.

Diese Relation kann wie folgt interpretiert werden: Sobald ein Komplexitätsgrad in der Sprache überschritten wird, hat das Kind die Fähigkeit erworben, die Sprache des Interaktionspartners zu wählen. Dieser Zusammenhang wird bei der Mehrheit der untersuchten Kinder in beiden Sprachen beobachtet (Alexander, Amélie, Aurelio, Carlotta, Jan, Lukas und Marta) und bei manchen Kindern in einer Sprache (Arturo im Deutschen, Caroline im Französischen, Céline im Deutschen). In der jeweils anderen Sprache sind keine ausreichenden Daten für den Nachweis des Zusammenhangs vorhanden. Folglich stellen sie auch keinen Widerspruch zu der hier gezogenen Schlussfolgerung dar.

Dies impliziert nicht, dass, wenn Kinder einen niedrigeren MLU aufweisen, sie unbedingt auch eine große Menge an intersententialen Mischungen zeigen müssen. Das Ausbleiben dieser Implikation kann bei den Kindern Céline und Jan in den deutschen Aufnahmen beobachtet werden. Bei einem MLU von zwei Wörtern äußern sie sich bereits zielsprachlich. Wenn Kinder bereits einen hohen Komplexitätsgrad erreicht haben (mehr als drei Wörter) und sich bereits weitgehend zielsprachlich äußern, bedeutet das nicht, dass bei einem Rückgang der Äußerungskomplexität auf einen MLU von deutlich unter drei Wörtern der Anteil intersententialer Mischungen gering bleibt. Folglich kann man die Fähigkeit, sich zielsprachlich zu äußern, zusammen mit der Fähigkeit, sich komplex auszudrücken, wieder ‚verlieren‘. Dieser Umstand kann am Kind Lukas nachgewiesen werden. Die Relation zwischen der höheren Entwicklung einer Erstsprache in der Produktion und den intersententialen Mischungen kann man erkennen, wenn jeweils deren Differenz verglichen wird (siehe

Kap.II). Dazu werden, wie bereits im Kapitel II erklärt wurde, die MLU-Werte jeder Sprache voneinander subtrahiert und das Ergebnis als MLU-Differenz bezeichnet. In den folgenden Diagrammen bedeutet eine positive MLU-Differenz eine höhere Entwicklung der Produktion im Deutschen. Analog zur MLU-Differenz werden die Anteile der intersententialen Mischungen voneinander subtrahiert und das Ergebnis als *Differenz intersententialer Mischungen* bezeichnet.

Da das Verhältnis von MLU-Differenz und Differenz des Anteils intersententialer Mischungen nicht bei allen Kindern identisch ist, werden die Kinder mit gleichen Merkmalen in Gruppen zusammengefasst:

1. Kinder mit einer weiter entwickelten Erstsprache bzw. Tendenz in der Produktion mit intersententialen Mischungen.

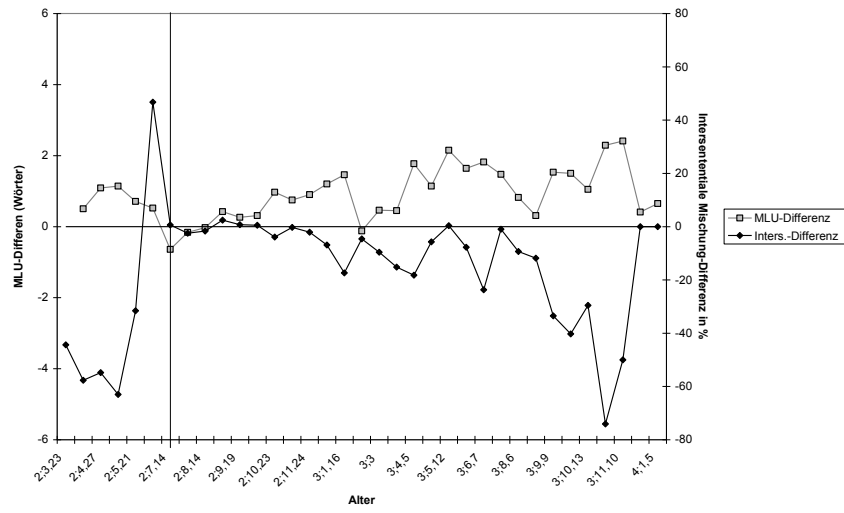
Zu dieser Gruppe gehören die Kinder Arturo, Aurelio und Lukas. Sie weisen im Laufe ihrer Sprachentwicklung eine hohe Anzahl intersententialer Mischungen auf. In erster Linie ist davon die Sprache betroffen, die in der Produktion als die weniger entwickelte Sprache klassifiziert wurde. Bei der Betrachtung der Differenzen in den Diagrammen ergibt sich ein annähernd spiegelbildlicher Verlauf. Dieser Zusammenhang lässt sich wie folgt interpretieren: Wenn Kinder eine weiter fortgeschrittene Entwicklung in der Sprache A aufweisen, steigt die Menge der Äußerungen in der Sprache A während der Interaktion in der Sprache B an. Das bedeutet, dass Kinder mit einer deutlich weiter entwickelten Sprache diese auch dann verwenden, wenn der Interaktionspartner die andere Erstsprache des Kindes spricht.

Bei Lukas ist beispielsweise ein spiegelbildlicher Verlauf beider Phänomene in seiner zweiten Erwerbsphase zu beobachten (s. Grafik V.31c). Sobald das Kind einen deutlichen Anstieg der MLU-Differenz zu Gunsten des Deutschen aufweist, nehmen die intersententialen Mischungen im Italienischen stark zu (siehe Grafiken V.19 und V.31c).

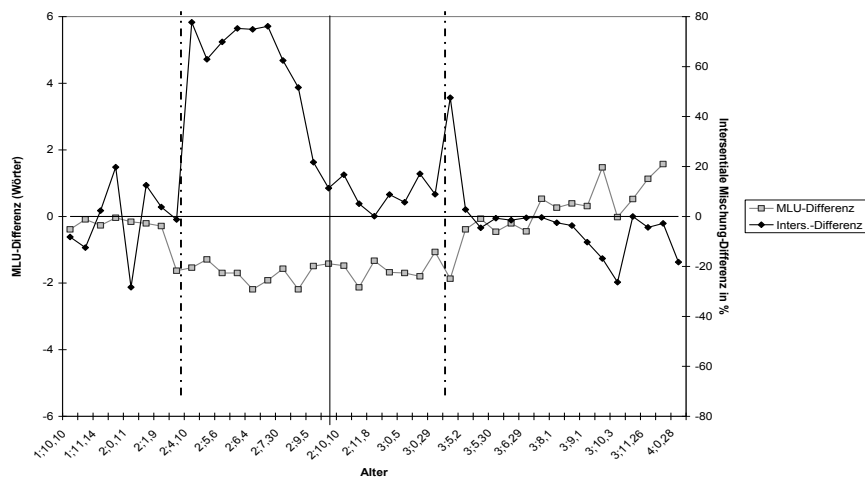
Ein weiteres Merkmal besteht darin, dass das Auftreten einer MLU-Differenz zu Gunsten einer bestimmten Sprache die Präsenz der Differenz der intersententialen Mischungen zu Gunsten derselben Sprache ausschließt. Mit anderen Worten, sobald die MLU-Differenz eine andere Richtung einschlägt, ist ein Wechsel des Verlaufs der intersententialen Mischungen zu der anderen Erstsprache gegeben. Diese gegenläufige

Entwicklung wird vor allem bei Aurelio im Alter von ca. 3;5 Jahren beobachtet (s. Grafik V.31b).

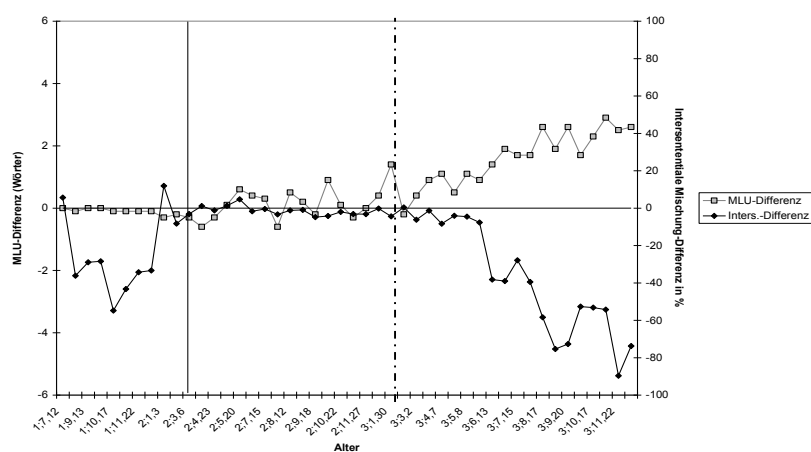
a)



b)



c)



Grafik V.31 Relation Sprachunbalanciertheit (MLU-Differenz) – Intersentientiale Mischungen (InterMisch-Differenz)
V.31a Arturo, V.31b Aurelio, V.31c Lukas⁷⁰

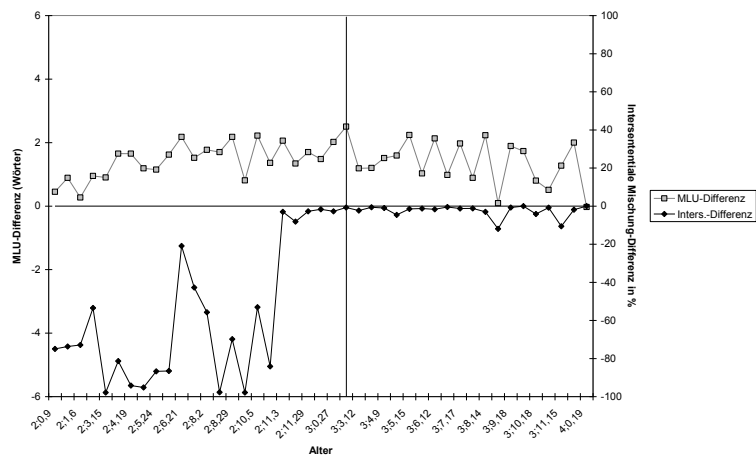
2. Kinder mit einer weiter entwickelten Sprache in der Produktion ohne die Präsenz von intersententialen Mischungen

Die weitere Entwicklung in einer der Erstsprachen hat nicht direkt zur Folge, dass in der anderen Erstsprache auch notwendigerweise intersentientiale Mischungen auftreten. Dies Verhalten lässt sich bei den Kindern Céline und Jan feststellen. Sie zeigen trotz deutlich weiter fortgeschrittener Entwicklung im Deutschen keine oder nur sporadisch auftretende intersentientiale Mischungen in ihrem Entwicklungsverlauf. Dadurch, dass so gut wie keine Mischungen vorhanden sind, muss eine Differenz der intersentientialen Mischungen nahezu Null ergeben. Immer dann wenn in den unten stehenden Grafiken die MLU-Differenz ausgeprägt auftritt, bleibt die Differenz der intersentientialen Mischungen fast an der Nulllinie.

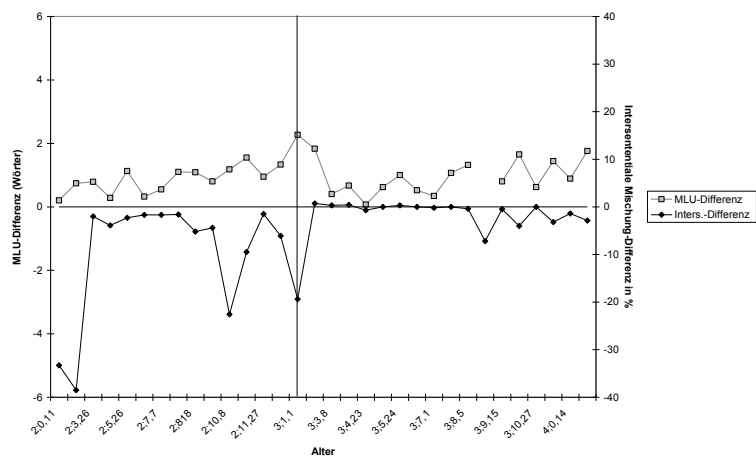
Dies ist ein Beleg dafür, dass die Äußerungen der unbalancierten Kinder keinen großen Anteil intersentientialer Mischungen aufweisen müssen. Der umgekehrte Fall trifft, wie in der zuvor untersuchten Gruppe beobachtet wurde jedoch zu: Wenn zahlreiche intersentientiale Mischungen nur in einer Sprache auftreten, ist dies als Beleg für starke Unbalanciertheit zu interpretieren.

⁷⁰ In den Diagrammen ist jeweils das Ende der frühen Phase eingezeichnet, da eine Interpretation der Ergebnisse nur anhand der späteren Phase erfolgen darf. Da die ersten Phasen in beiden Sprachen bei den Kindern unterschiedlich lang andauern, wird hier nur das Ende der ersten Phase der Sprache eingezeichnet, die länger andauert. Das ist beispielsweise bei Aurelio bei 2;9 Jahren (Ende der ersten Phase im Deutschen) und nicht bei 2;1 Jahren (Ende der ersten Phase im Italienischen) der Fall.

a)



b)



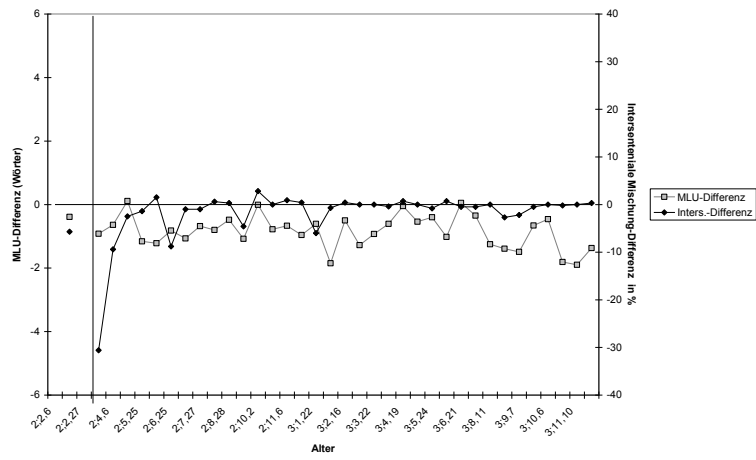
Grafik V.32 Relation Sprachunbalanciertheit (MLUD) – Intersententiale Mischungen (InterMisch-Differenz) V.32a Céline, V.32b Jan

3. Balancierte Kinder in der Produktion

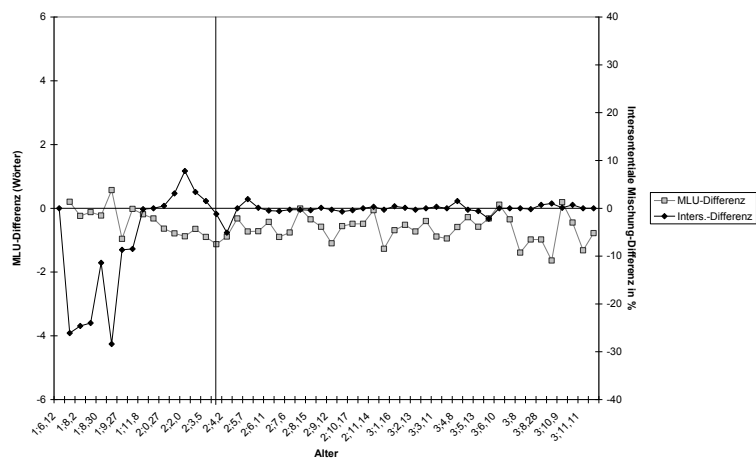
Die letzte Gruppe repräsentieren die Kinder, die eine geringe MLU-Differenz aufweisen. Das heißt, sie sind als balanciert bilinguale Individuen zu bezeichnen. Die balancierten Kinder (Amélie, Caroline, Carlotta und Marta) und das balancierte Kind mit Tendenz zum Französischen (Alexander) sind hinsichtlich ihrer bilingualen Sprachentwicklung durch zwei Merkmale charakterisiert: Die MLU-Differenz und der Unterschied des Anteils an intersententialen Mischungen sind minimal. Generell kann festgehalten werden, dass die balancierten Kinder in der späteren Phase, wenn sie überhaupt Mischungen vornehmen, diese auf relativ niedriges Niveau halten. Dadurch wird der Verlauf des unterschiedlich großen Anteils an intersententialen Mischungen

hauptsächlich durch die geringen Mischwerte und nicht durch den Ausgleich der Mischungen in beiden Sprachen bestimmt.

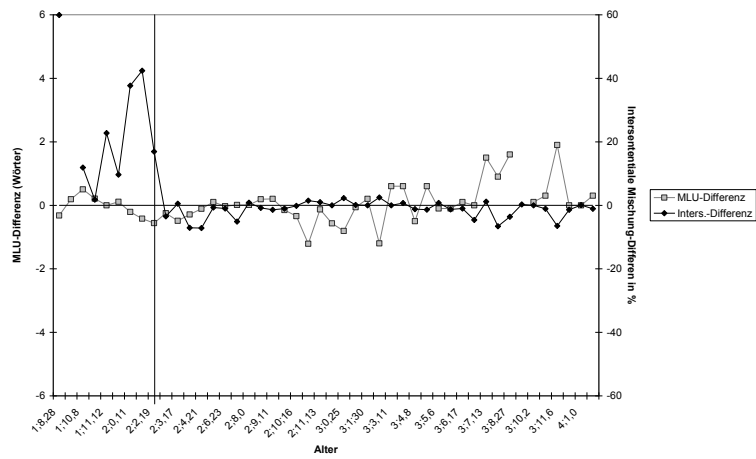
a)



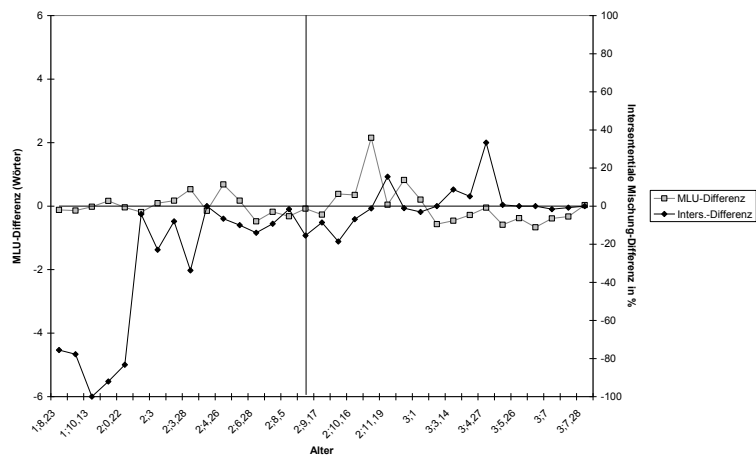
b)



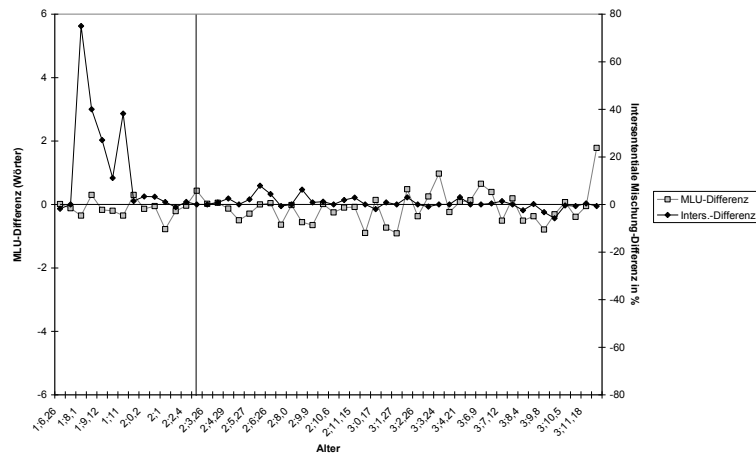
c)



d)



e)



Grafik V.33 Relation Sprachunbalanciertheit (MLUD) – Intersententiale Mischungen (InterMisch-Differenz)
 V.33a Alexander, V.33b Amélie, V.33c Carlotta, V.33d Caroline, V.33e Marta

Nach der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Sprachunbalanciertheit und Präsenz von intersententialen Mischungen, lässt sich bei einigen Kindern eine deutliche Relation erkennen. Dafür muss eine Betrachtung der ersten Phase ausgeschlossen werden, da in dieser Zeit keine Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen MLU und intersententialen Mischungen gezogen werden kann. Das Ende der ersten Phase ist vielmehr der Zeitpunkt, ab dem eine Betrachtung der intersententialen Mischungen sinnvoll ist.

Die Kinder Arturo, Aurelio und Lukas haben eindeutig gezeigt, dass, wenn sie sich in einem bestimmten sprachlichen Kontext befinden und in ihrer weniger entwickelten Sprache kommunizieren sollen, dies oft nicht machen, sondern in die weiter entwickelte Sprache wechseln. Dieses Ergebnis kann aber nicht für alle Kinder

verallgemeinert werden (wie an den Kindern Céline und Jan gezeigt wurde), denn manche Kinder zeigen keine intersententialen Mischungen in ihren beiden Erstsprachen. Die Umkehrung dieser Schlussfolgerung lässt sich jedoch für alle Kinder generalisieren: Wenn das Kind eine hohe Anzahl an intersententialen Mischungen in der Sprache A aufweist, kann dieses Verhalten als eine weiter fortgeschrittene Entwicklung in der Sprache B gedeutet werden. Demzufolge ist auf einen unbalancierten Spracherwerb zu schließen.

V.3.1.3 Die intersententialen Mischungen und der Redefluss

Das Auftreten von intersententialen Mischungen bei einer weniger fortgeschrittenen Sprachentwicklung (durch den MLU-Wert repräsentiert) wurde bereits geprüft und als relevant erachtet. Ein weiterer Faktor, der das Auftreten von intersententialen Mischungen befördern könnte, wäre eine geringe Redebereitschaft, unabhängig vom Sprachentwicklungsgrad.

Im folgenden Abschnitt wird die Frage der Relation zwischen dem Verlauf der intersententialen Mischungen und dem Verlauf des Redeflusses untersucht. Ausgangspunkt ist die Hypothese, wonach Kinder, die einen hohen Redefluss⁷¹ in einer der zwei Erstsprachen haben, wenige intersententiale Mischungen im Sinne von ‚fluency‘, hier als ‚Redefluss‘ übersetzt, aufweisen⁷².

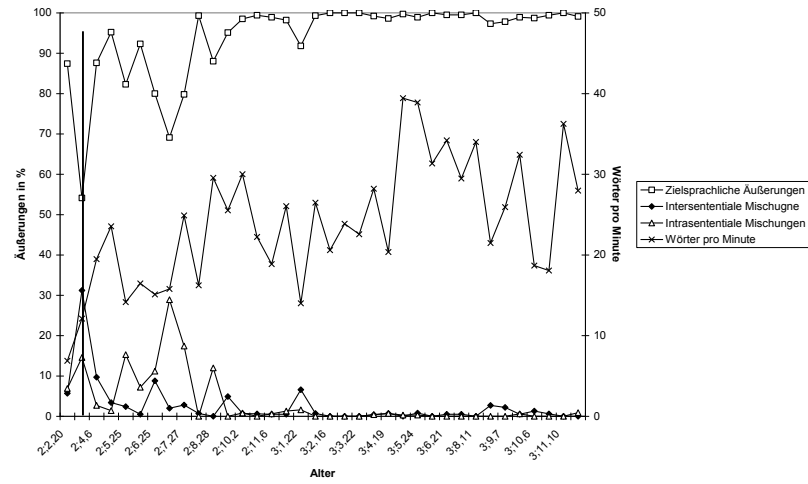
Generell kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich ein hoher Redefluss der Kinder auch in der Sprachwahl widerspiegelt.

⁷¹ Der Redefluss wird hier in „Wörtern pro Minute“ gemessen (mehr zum Begriff Redefluss im Kapitel II zur Sprachproduktion).

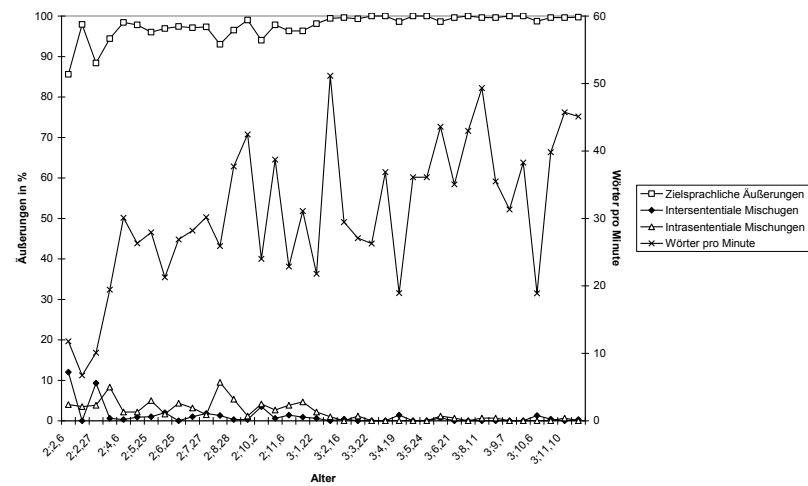
⁷² Im Anhang zu Kapitel V (Grafiken V.2.3.1 bis V.2.3.20) wird die statistische Analyse von intersententialen Mischungen und Redefluss (in Wörtern pro Minute) abgebildet.

1. Alexander

a)



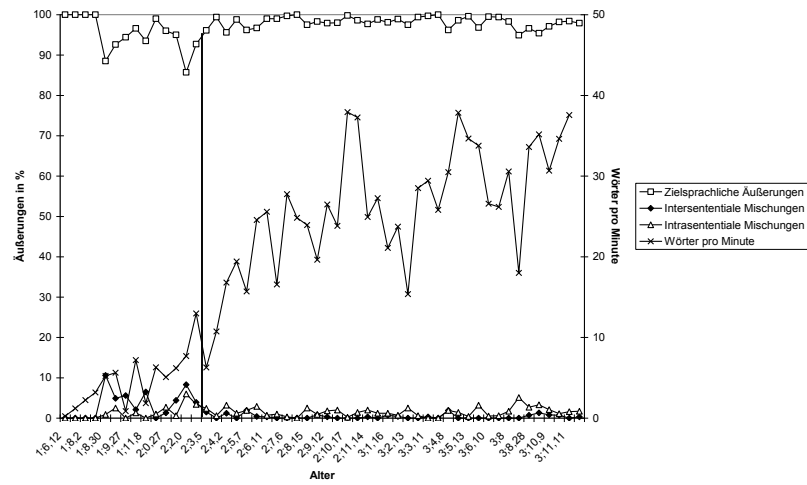
b)



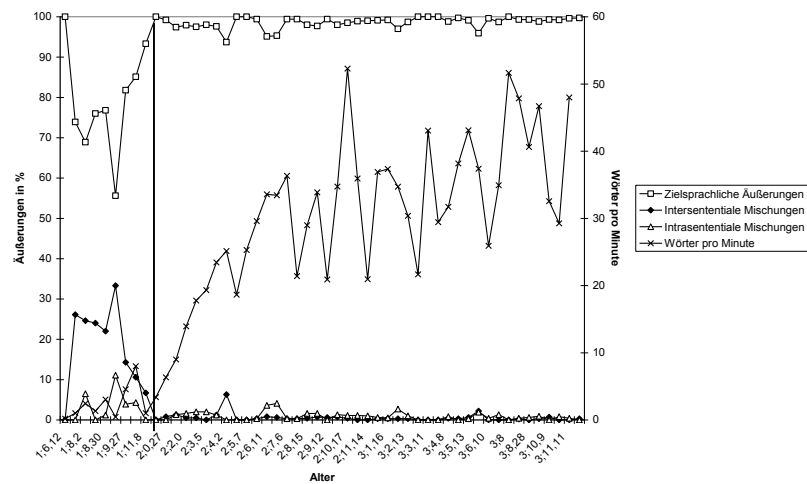
Grafik V.34 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Alexander
V.34a Deutsch, V.34b Französisch

2. Amélie

a)



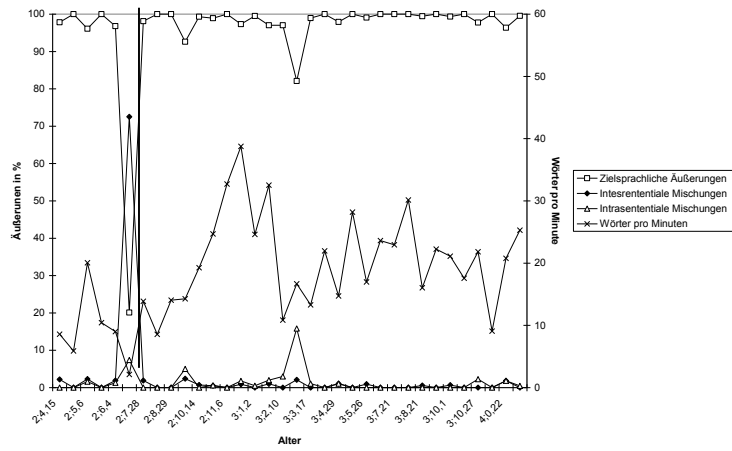
b)



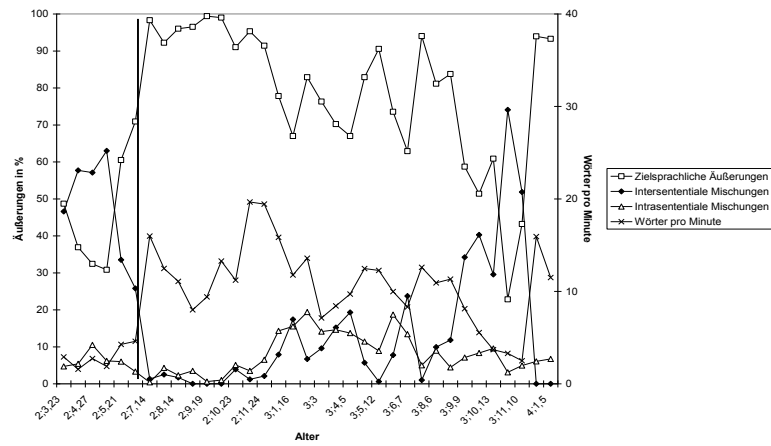
Grafik V.35 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Amélie
V.35a Deutsch, V.35b Französisch

3. Arturo

a)



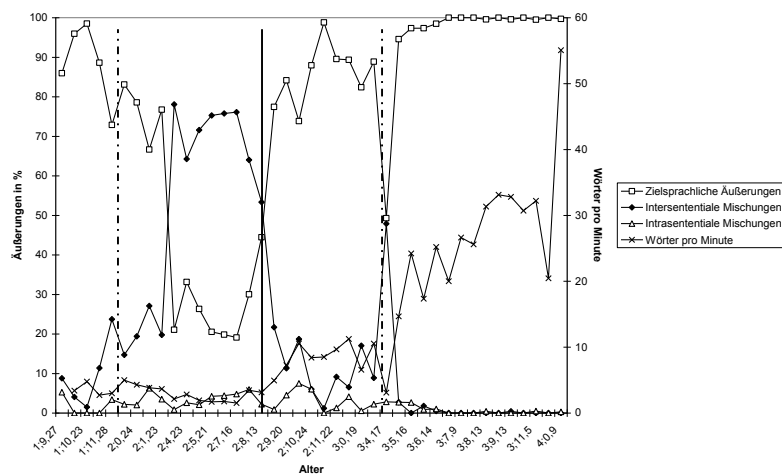
b)



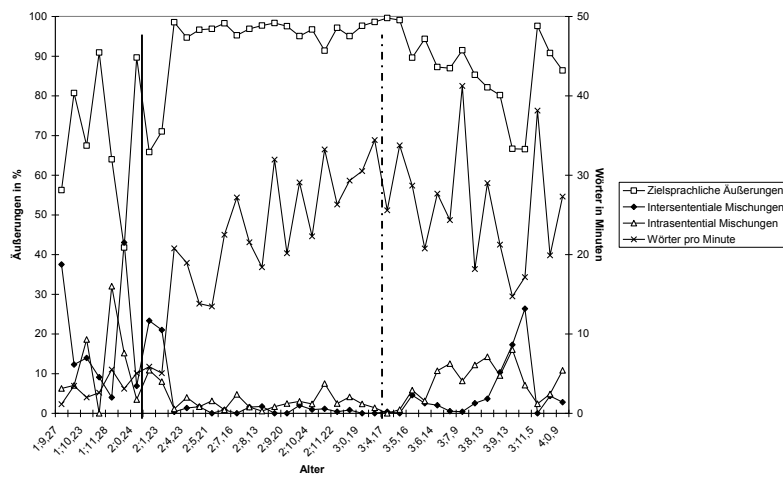
Grafik V.36 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Arturo
V.36a Deutsch, V.36b Spanisch

4. Aurelio

a)



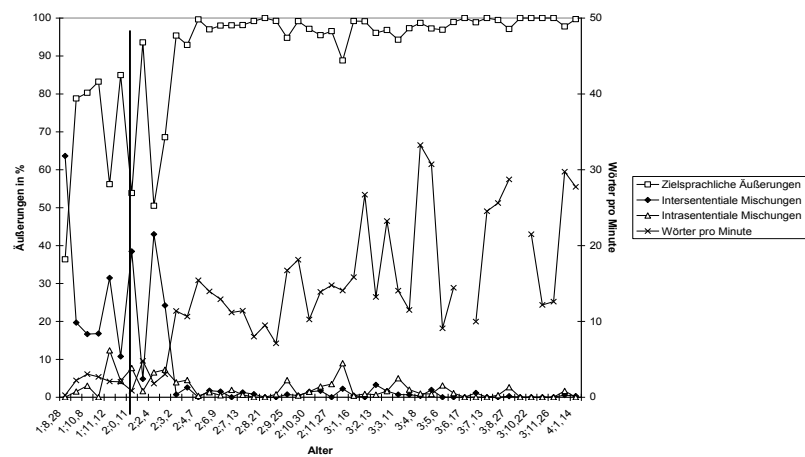
b)



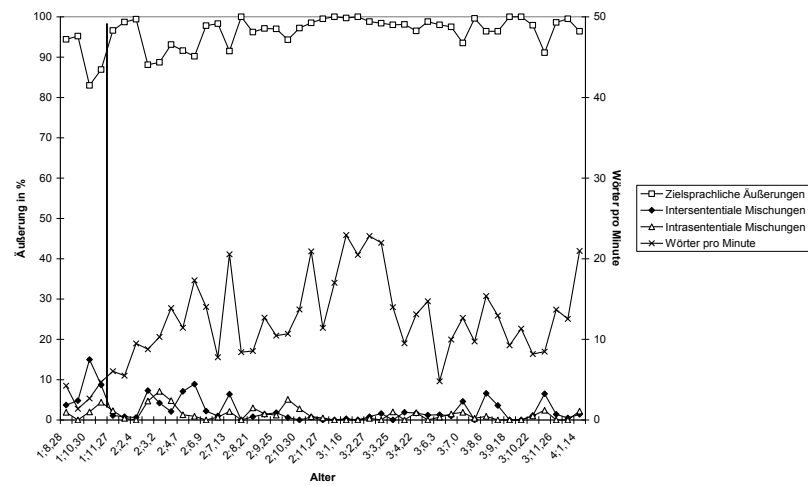
Grafik V.37 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Aurelio
V.37a Deutsch, V.37b Italienisch

5. Carlotta

a)



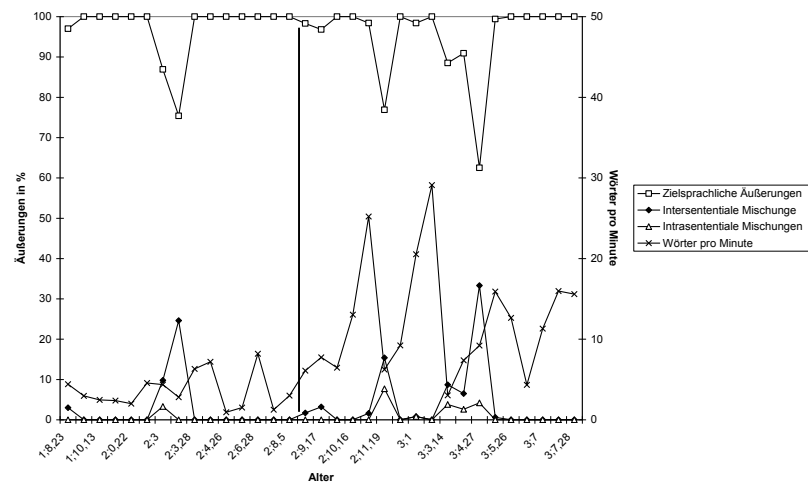
b)



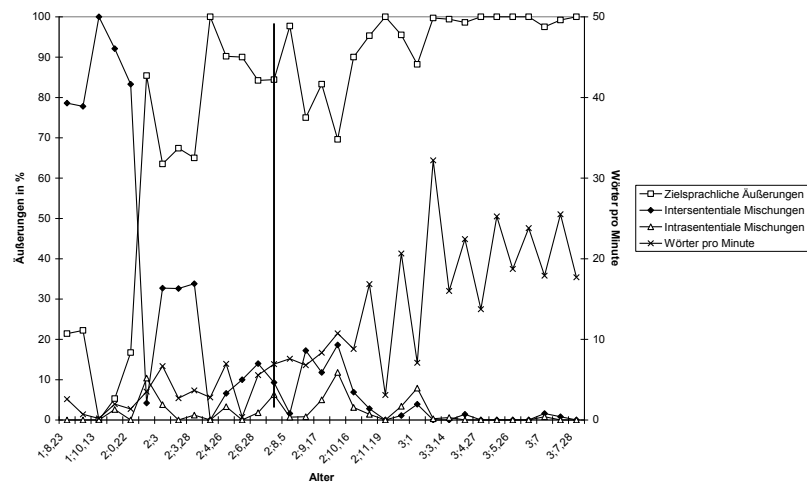
Grafik V.38 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Carlotta
V.38a Deutsch, V.38b Italienisch

6. Caroline

a)



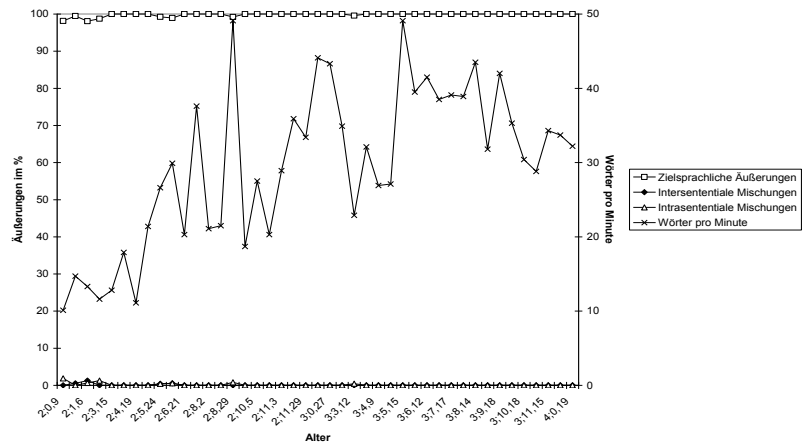
b)



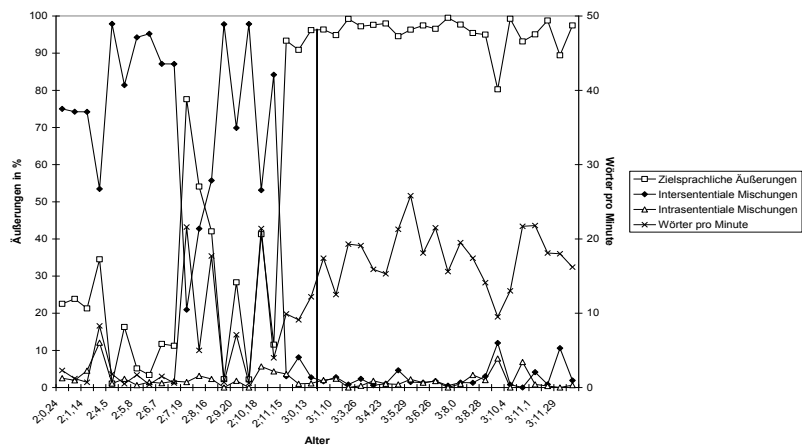
Grafik V.39 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Caroline
V.39a Deutsch, V.39b Französisch

7. Céline

a)



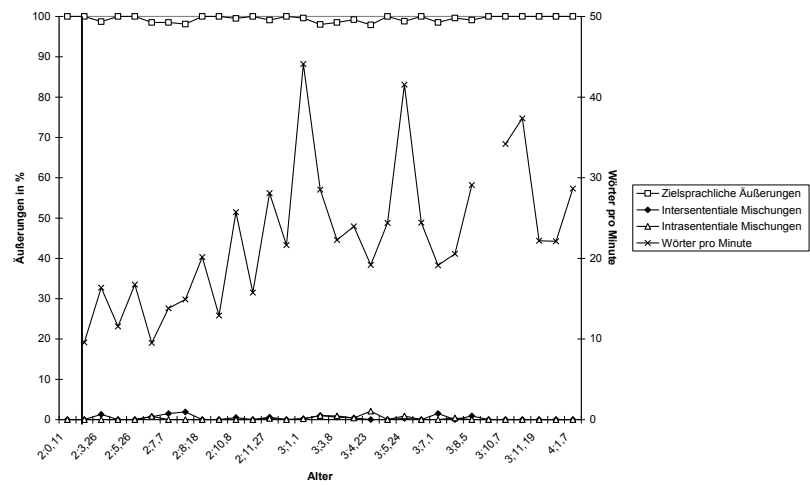
b)



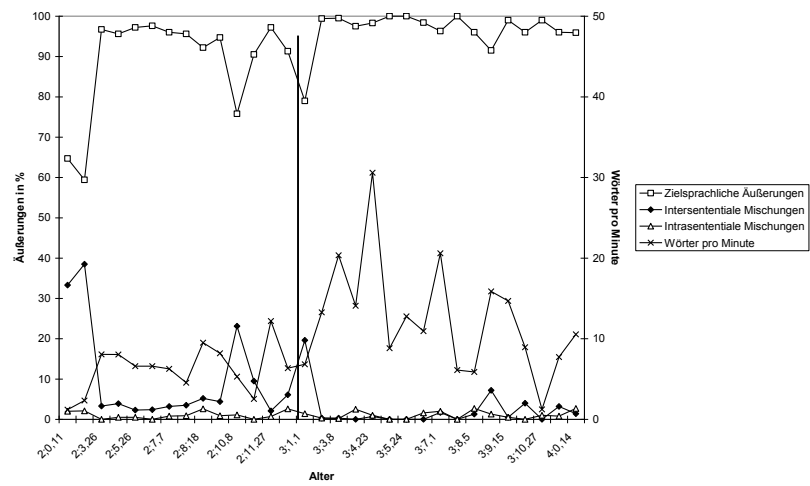
Grafik V.40 Vergleichinters. Mischungen – Wörter pro Minute Céline
V.40a Deutsch, V.40b Französisch

8. Jan

a)

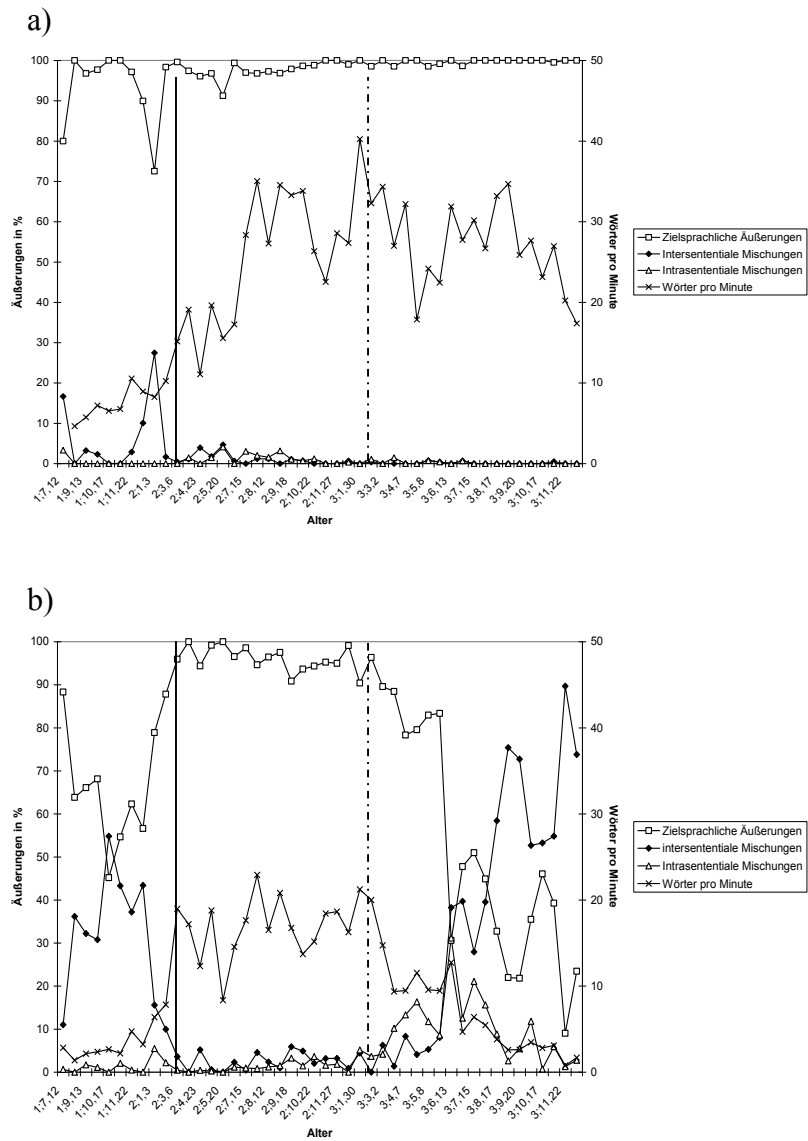


b)



Grafik V.41 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Jan
 V.41a Deutsch, V.41b Italienisch

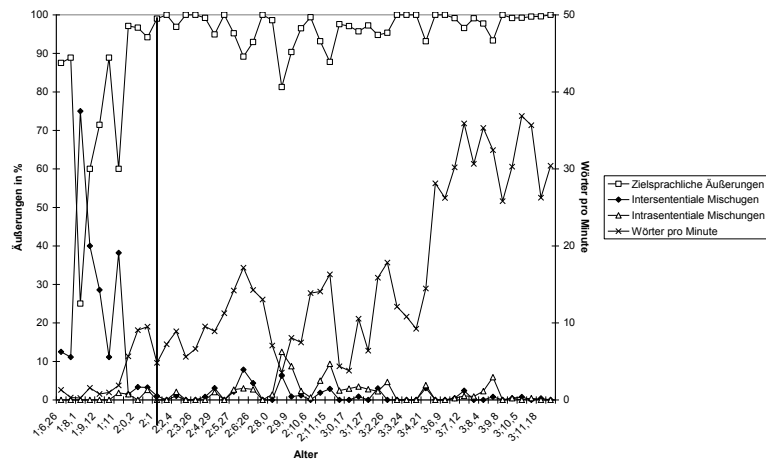
9. Lukas



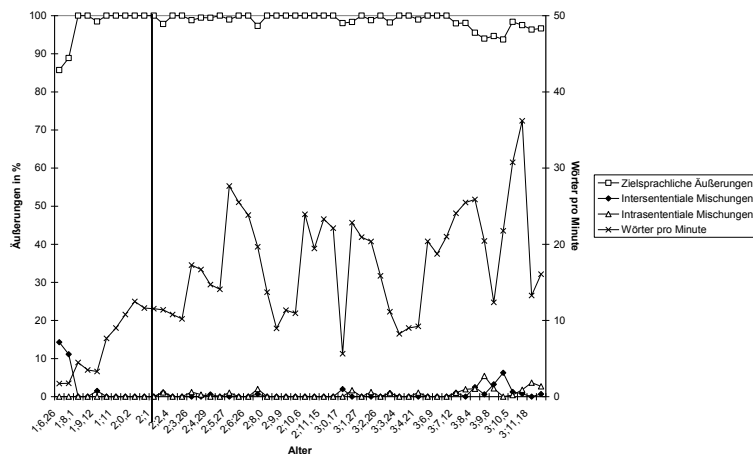
Grafik V.42 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Lukas
 V.42a Deutsch, V.42b Italienisch

10. Marta

a)



b)



Grafik V.43 Vergleich inters. Mischungen – Wörter pro Minute Marta
V.43a. Deutsch, V.43b Italienisch

Kinder, die eine Sprache gerne sprechen, wählen in der Kommunikation in diesem Sprachkontext nicht die andere Erstsprache. Je größer der Redefluss in der Sprache A ist, desto seltener wird, in die Sprache B gewechselt.

Der Zusammenhang zwischen steigendem Redefluss und sinkendem Anteil intersententialer Mischungen wird bei der Mehrheit der untersuchten Kinder für beide Sprachen belegt: Alexander, Amélie, Arturo, Aurelio, Carlotta, Céline, Lukas und Marta. Bei Jan und Caroline gilt die Relation nur in den romanischen Sprachen, da bei Jan überhaupt keine intersententialen Mischungen im Deutschen auftreten, und bei

Caroline kein Fortschritt in der Entwicklung des Redeflusses zu beobachten ist. Ein differenziertes Sprachverhalten in jeder Erstsprache wird beim Kind Arturo erkennbar. Im Deutschen zeigt das Kind die Mehrheit der Werte des Redeflusses um die 20 Wörter pro Minute. Da der Redefluss auf diesem Niveau bleibt, ist auch die Interaktion fast immer zielsprachlich. Im Spanischen hingegen ist das Kind weniger bereit bzw. fähig, diese Sprache zu sprechen. Der höchste Wert für den Redefluss überschreitet zu keinem Zeitpunkt 20 Wörter pro Minute. Je stärker der Redefluss gegen Ende der Untersuchung abnimmt, desto größer wird der Anteil an intersententialen Mischungen. Hier kann noch einmal festgestellt werden, dass bei einem niedrigen Redefluss in einer bestimmten Sprache, die Tendenz in die andere Erstsprache zu wechseln, ansteigt. Dies wird im Spanischen auch durch die Korrelation beider Faktoren bestätigt.

Ab welchem Wert des Redeflusses das Kind nicht mehr die Nicht-Zielsprache wählt, ist individuell unterschiedlich. Bei keinem der untersuchten Kinder treten mehr als 10 % intersententiale Mischungen auf, wenn es einen Redefluss von 20 Wörtern überschreitet. Darüber hinaus benutzen einige Kinder (wie Jan, Marta oder Caroline) trotz niedrigem Redefluss im Deutschen kaum intersententiale Mischungen.

Für das Kind Aurelio gilt Folgendes: Solange er gerne Italienisch spricht, d. h. mehr als 20 Wörter pro Minute, sind die intersententialen Mischungen fast nicht existent. Das Gegenbeispiel ist Lukas: Wenn die Bereitschaft Italienisch zu sprechen sinkt, steigen die intersententialen Mischungen dramatisch an. Folglich scheint bewiesen, dass bei einem hohen Redefluss der Anteil intersententialer Mischungen niedrig bleibt und umgekehrt.

Trotz dieses Zusammenhangs muss die Bedeutung des Redeflusses für jedes Kind relativiert werden. Es handelt sich hierbei um ein Phänomen, das stark von vielen situativen bzw. emotionalen Faktoren (wie Tageslaune, Gesprächssituation, Beziehung zum Gesprächspartner etc.) gesteuert wird. Der Interaktionspartner und sein Verhalten können ohne Zweifel den Redefluss des Kindes sehr stark beeinflussen. Ein Interaktionspartner, der beispielsweise größtenteils nur Bücher vorliest, kann eindeutig den Redefluss des Kindes senken. Diese Problematik wurde bei der Datenberechnung erkannt und zum großen Teil dadurch behoben, dass jeweils

wechselnde Interaktionspartner die Aufnahmen begleitet haben bzw. dass sprechfördernde Beschäftigungen für die Kinder gewählt wurden.

Trotz dieser Reihe von Faktoren, die den Redefluss beeinträchtigen können, ist es erstaunlich, dass er weiterhin im Verlauf der Sprachentwicklung mit wenigen Ausnahmen kontinuierlich ansteigt. Abgesehen von den zahlreichen Einflussfaktoren ist der Redefluss bei den Kindern, wie bereits angesprochen, quantitativ sehr unterschiedlich und individuenbezogen. Kinder wie z. B. Alexander scheinen gerne zu kommunizieren, während andere (vgl. Grafik V.34), wie z. B. Arturo oder Carlotta (vgl. Grafiken v.36 bzw. Grafik V.38 entsprechend), im Vergleich dazu während der ganzen Untersuchung wesentlich weniger in beiden Sprachen sprechen und wiederum andere wie Lukas lieber in der einen als in der anderen Sprache kommunizieren.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die intersententialen Mischungen auftreten können, wenn die Sprachentwicklung (anhand des MLU gemessen) unbalanciert ist bzw. konstant niedrige MLU-Werte aufzeigt. Ebenfalls können sie auftreten, wenn die Redebereitschaft der Kinder in einer der Erstsprachen niedrig ist (bei einem Redefluss von weniger als 20 Wörtern pro Minute). Diese Relation lässt sich am eindeutigsten bei den Kindern Arturo, Aurelio und Lukas beobachten. Bei ihnen entsprechen eine Sprachentwicklung (also mit niedrigen MLU-Werten) und eine geringere Redebereitschaft in der romanischen Sprache einer höheren Präsenz des Deutschen im romanischsprachigen Kontext.

Dieses Verhalten zu Gunsten des Deutschen könnte jedoch auf soziolinguistische Einflüsse zurückzuführen sein und weniger auf sprachentwicklungserklärende Faktoren. Dies hätte zu Folge, dass unabhängig von dem Entwicklungsgrad des Deutschen und der romanischen Sprache die starke Präsenz des Deutschen in der Umgebung der in Deutschland aufwachsenden bilingualen Kinder (durch Freunde, Fernsehen, evtl. Kindergarten, etc.) das Deutsche bei weniger fortgeschrittener Sprachentwicklung in der romanischen Sprache bevorzugen. Um die eine oder andere Erklärungsmöglichkeit ausschließen zu können, wird nachfolgend, im Anschluss an die Sprachentwicklungsanalyse, einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von intersententialen Mischungen und der Umgebungssprache (Deutsch) nachgegangen.

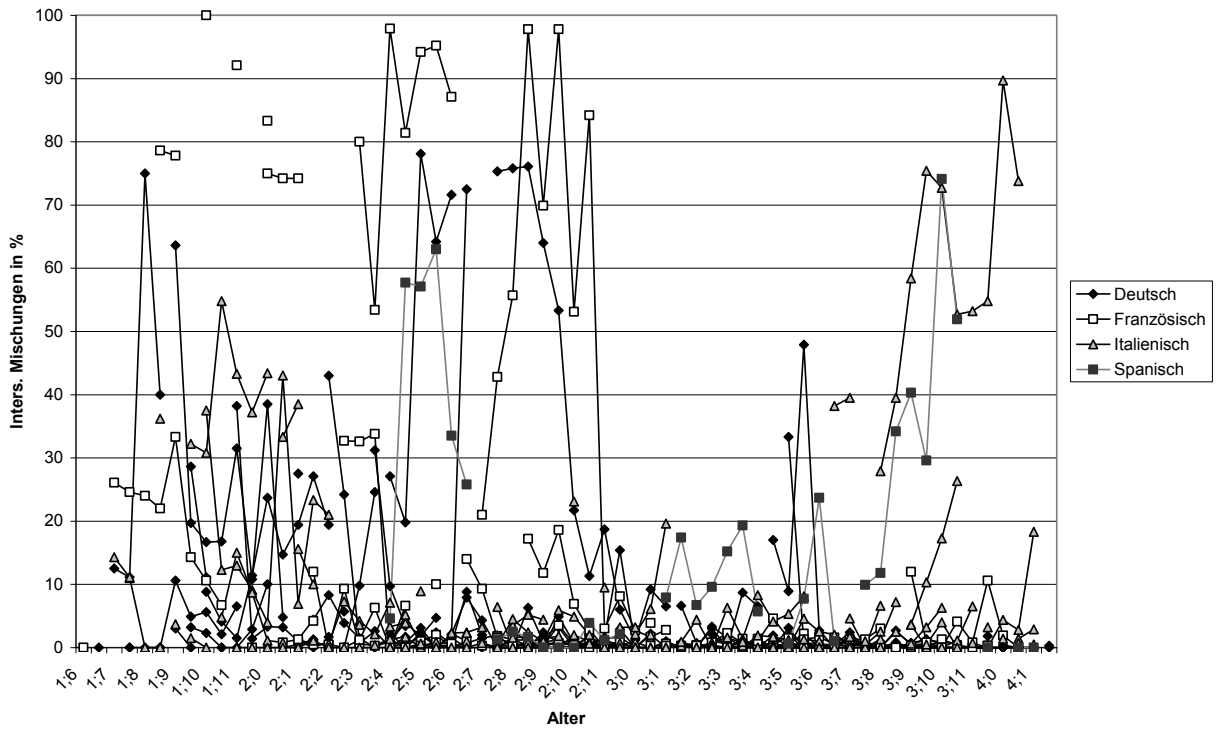
V.3.1.4 Intersententiale Mischungen und Umgebungssprache

Eine Gemeinsamkeit der hier untersuchten Kinder ist die Umgebungssprache. In allen Fällen unterstützt die Sprachgemeinschaft. Der deutsche Input ist also viel häufiger als der romanischsprachige Input, der oft auf einen Elternteil beschränkt ist. Wie in der Untersuchung zu intersententialen Mischungen bereits gezeigt wurde, wechseln einige unbalancierte bilinguale Kinder in der Kommunikation mit dem romanisch-sprachigen Muttersprachler ins Deutsche. Dieser Vorzug des Deutschen könnte durch die sprachliche Umgebung in Deutschland erklärt werden. Eine solche Erklärung würde dann auf interne Sprachentwicklungsprozesse verzichten und soziokulturellen Faktoren eine große Bedeutung beimessen. Die Frage, die sich hier stellt, deutet auf den Zusammenhang zwischen Input und Sprachwahl hin. Mit anderen Worten: Kann ein größerer Input (meist in der Umgebungssprache) die Sprachwahl der Kinder beeinflussen, die sich für eine der zwei Erstsprachen entscheiden sollen? Ob tatsächlich das Deutsche generell bevorzugt wird, lässt sich an der Anzahl der intersententialen Mischungen erkennen, d. h. ob in Kontexten, die die romanische Sprache verlangen, eine eindeutige Präsenz des Deutschen nachgewiesen werden kann. Diese Sprachwahl wird durch die grafische Darstellung der intersententialen Mischungen bei allen untersuchten Kindern und in allen von ihnen gesprochenen Sprachen ersichtlich (Grafik V.44a und V.44b). Wären die höchsten Werte der intersententialen Mischungen in den romanischen Sprachen, Französisch, Italienisch und Spanisch zu finden, würde das bedeuten, dass die in Deutschland aufwachsenden Kinder das Deutsche präferieren.

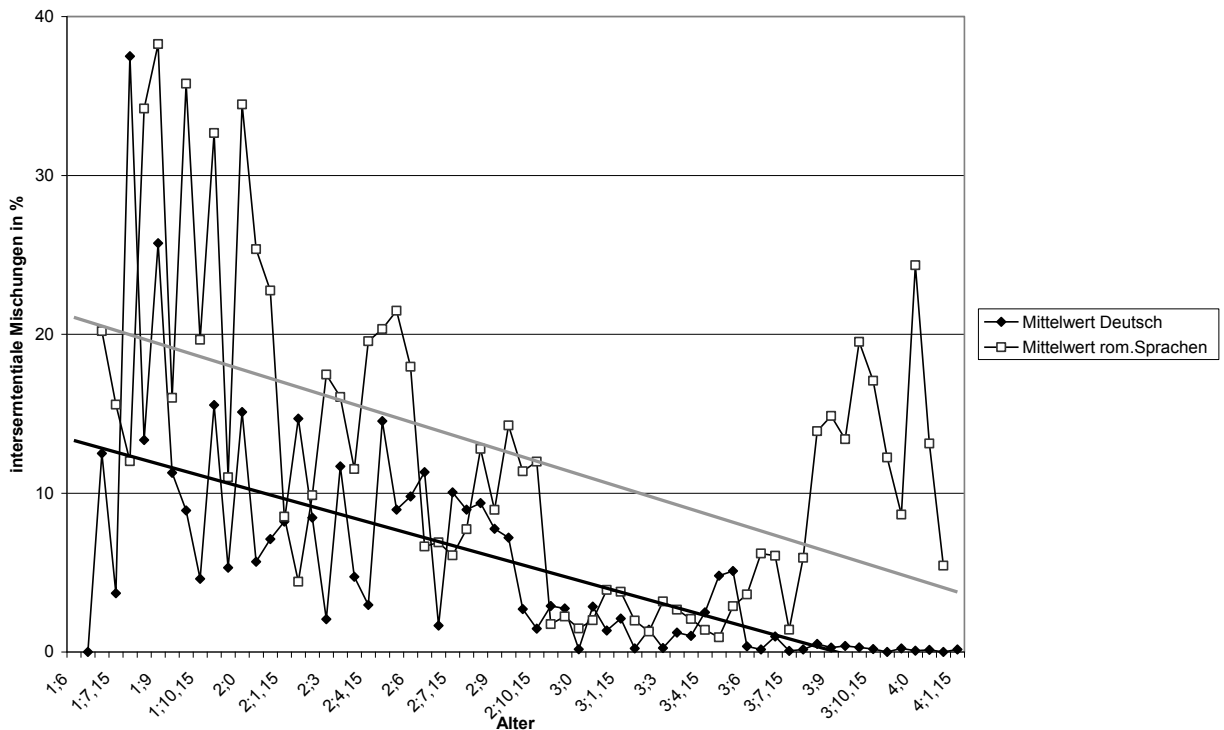
Ein Beleg dafür, dass die Umgebungssprache die Sprachwahl der Kinder vorübergehend beeinflussen kann, wird beispielsweise bei dem Kind Arturo (siehe Kap. II für die Sprachproduktion des Kindes) deutlich. Mit 2;7,14 Jahren und nachdem das Kind mehrere Wochen in einer monolingualen Umgebung in Spanien verbracht hat, wechselt es seine Sprachwahl: Arturo verwendet über 70% intersententiale Mischungen in den deutschen Sprachaufnahmen, welche zuvor nahe zu einsprachig deutsch waren (siehe Grafik V.13) im Deutschen. Nach kurzer Zeit in deutscher Umgebung nehmen Arturos intersententiale Mischungen wieder den gewohnten Umfang von ca. 3 % an. Dieses Sprachverhalten wird ebenfalls bei anderen Kindern wie Aurelio im Alter von 3;4,17 Jahren und Alexander im Alter von 2;3,24 Jahren nach stärkeren Umgebungsveränderungen beobachtet.

Andere Mehrsprachigkeitsforscherinnen, wie z. B. Paradis und Nicoladis (2007), haben sich ebenfalls mit dem Zusammenhang zwischen Sprachwahl und Umgebungssprache beschäftigt. Dazu führten sie eine Querschnittsstudie von bilingual englisch-französischen Kindern im Alter von 3;6 bis 4;11 Jahren in Alberta (Kanada) durch. In dieser Gegend ist Englisch die Haupt- und Französisch die Minderheitensprache. Nach einer Querschnittsstudie klassifizieren die Autorinnen die untersuchten Kinder entweder als dominant im Englischen oder dominant im Französischen.

Paradis und Nicoladis fassen das Sprachverhalten der untersuchten Kinder wie folgt zusammen: Die Englisch dominanten Kinder kommunizieren immer in dieser Sprache, auch wenn es nicht die Kontextsprache ist. Die Wahl des Französischen im französischen Kontext bei diesen englischsprachig dominanten Kindern variiert mit Werten von ca. 20 % bis 90 % im französischen Kontext sehr stark. Im Gegensatz dazu ist die Bereitschaft der französisch dominanten Kinder, im englischen Kontext Englisch zu sprechen, mit Werten von 70 % bis 100 % sehr hoch. Paradis und Nicoladis begründen diese Ergebnisse mit dem großen Einfluss der Umgebungssprache. In einer Gegend, in der das Englische die Hauptsprache und das Französische nur eine Minderheitensprache ist, sind die frankophonen Personen bilingual, jedoch besitzen die englischsprachigen Personen nicht immer auch Kenntnisse im Französischen. Dieser Unterschied wird, laut den Autorinnen, von den Kindern genutzt, da diese wissen, dass frankophone Personen in einem Gespräch in englischer Sprache auch Englisch sprechen. Ob die kanadischen Ergebnisse auf die hier in Deutschland untersuchten Kinder zutreffen, wird mit Hilfe der folgenden grafischen Darstellungen überprüft:



Grafik V.44a Intersententiale Mischungen aller Kinder in allen Sprachen im Sprachvergleich



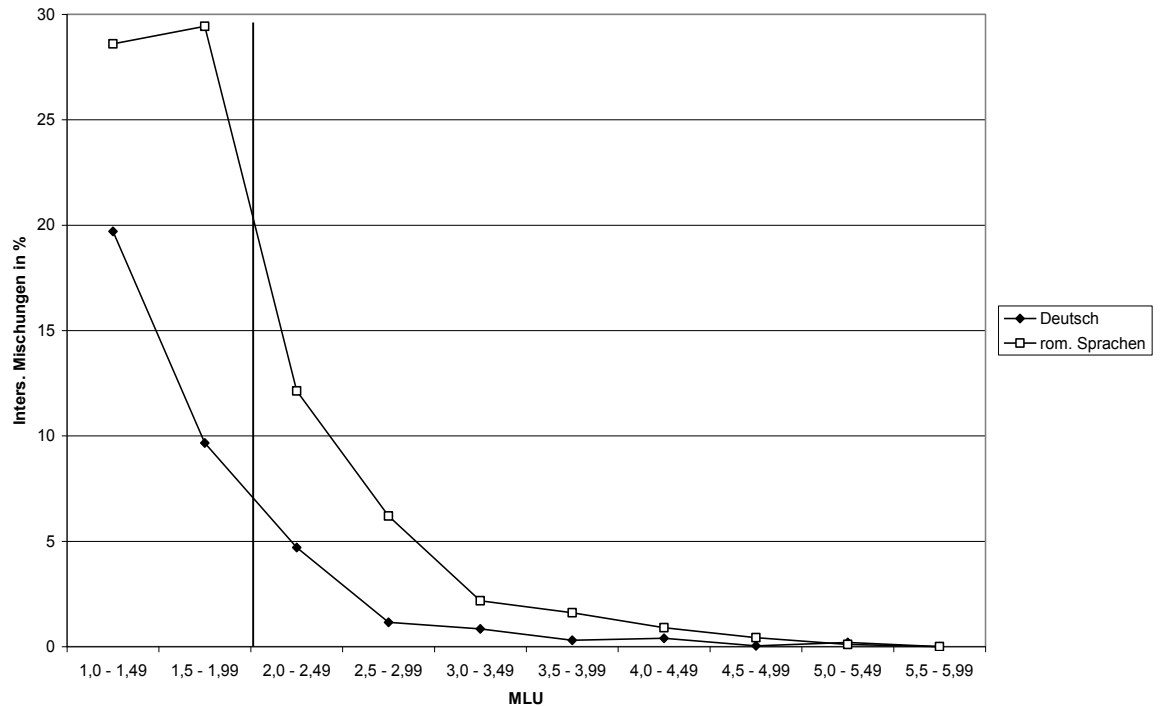
Grafik V.44b Intersententiale Mischungen aller Kinder im Vergleich: Deutsch – romanische Sprachen

Diese Ergebnisse können in der vorliegenden Arbeit nach der Betrachtung der Grafiken V.44a und V.44b im Hinblick auf die intersententialen Mischungen nur teilweise bestätigt werden. Die Sprachwahl der hier untersuchten Kinder tendiert zwar häufiger zum Deutschen als zu den romanischen Sprachen. Dies kann zum einen auf die sprachliche Umgebung zurückgeführt werden; zum anderen muss auch der Grad der Sprachentwicklung bzw. der Balanciertheitsgrad der Kinder mit betrachtet werden. Für eine auf der Umgebungssprache basierende Erklärung würde in Anlehnung an Paradis und Nicoladis Folgendes sprechen: In einer offiziell monolingualen Sprachgemeinschaft wie der deutschen haben die Eltern, die eine romanische Sprache als Muttersprache besitzen, häufig Kenntnisse in der Umgebungssprache. Ähnliches gilt für die Interaktionspartner. Größtenteils ist den Kindern die Mehrsprachigkeit der Gesprächspartner bewusst. Viele der Interaktionspartner haben fortgeschrittene, nahezu muttersprachliche, oder sogar muttersprachliche Kenntnisse in der Umgebungssprache. Der umgekehrte Fall trifft nicht immer zu, denn die deutschen Interaktionspartner haben nicht immer Kenntnisse in den romanischen Sprachen.

Gegen eine ausschließlich auf der Umgebungssprache basierende Erklärung spricht jedoch die Sprachwahl aufgrund des Unbalanciertheitsgrades der Kinder. Nur Kinder, die das Deutsche als deutlich weiter entwickelte Sprache haben, verwenden vermehrt intersententiale Mischungen in der romanischen Sprache. Bei balancierten Kindern ist kein Einfluss der Umgebungssprache auf die Sprachwahl messbar. Ergänzend dazu zeigt das im Italienischen deutlich weiter entwickelte Kind Aurelio mehr intersententiale Mischungen im Deutschen. Dies widerspricht den Ergebnissen von Paradis und Nicoladis (2007). Wie hier bereits erwähnt wurde, sind die meisten intersententialen Mischungen in der vorliegenden Arbeit in den romanischen Sprachen zu finden (Grafiken V.44a und V.44b). Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss allerdings berücksichtigt werden, dass mehr Kinder das Deutsche als weiter entwickelte Sprache aufweisen (Céline, Jan und Lukas vs. Aurelio). Wäre die Sprachwahl der Kinder ausschließlich von der Sprachumgebung bestimmt, zu erwarten wäre, dass unter der Maßgabe, dass Kinder sich so stark von der Umgebungssprache leiten lassen, ebenfalls die balancierten Kinder mehr intersententiale Mischungen in den romanischen Sprachen aufweisen. Der durchschnittliche Unterschied der Anteile intersententialer Mischungen im Sprachvergleich bei den balancierten Kindern beträgt jedoch weniger als 2 %, d. h. bei

den balancierten Kindern ist ein Einfluss der Umgebung nicht anhand eines Sprachwechsels zu Gunsten des Deutschen nachzuweisen.

Es wird daher in dieser Arbeit die Bedeutung der Umgebungssprache relativiert. Kinder, wie Aurelio, die viel Zeit zu Hause mit der italienischsprachigen Mutter verbringen und somit viel Kontakt mit der Nicht-Umgebungssprache haben, können, anders als von Grosjean (1982) gedacht, sogar weniger in der Umgebungssprache kommunizieren. In der frühen Kindheit kann die Umgebungssprache eine untergeordnete Rolle spielen. Das Kind kann sich, je nach dem Kontakt der Familie mit der Umgebung oder dem Grad ihrer Integration, in einer Art ‚Mikroumgebung‘ befinden, in der hauptsächlich eine der zwei Sprachen gesprochen wird. Mit zunehmendem Alter steigt normalerweise der Integrationsgrad der Kinder in die offiziell als monolingual bezeichnete Gesellschaft (z. B. mit steigendem Kontakt zu anderen Kindern im deutschen Kindergarten). Die romanischen Sprachen stellen ab dem Zeitpunkt der höheren Integration der deutschen Gesellschaft, z.B. durch den Eintritt in den Kindergarten nur ein geringfügigen Input dar. Ab diesem Zeitpunkt können, müssen es aber nicht, intersentientiale Mischungen auftreten. Diese sozialen Veränderungen können sogar den Entwicklungsgrad der Sprachen stark beeinflussen. Das wurde bei Aurelio (siehe Grafik V.31b), trotz weiter fortgeschrittener Sprachentwicklung im Italienischen, kurz nach Eintritt in den deutschen Kindergarten beobachtet: Es trat eine Zunahme an intersentientalen Mischungen im Italienischen auf, die sein Sprachverhalten stark veränderte. Das Kind spricht nicht nur weniger Italienisch, sondern es beginnt, deutsche Äußerungen während der italienischen Aufnahme zu verwenden. Dieses Sprachverhalten war noch kurz zuvor bei diesem Kind nahezu unmöglich (siehe Arencibia Guerra 2007, für die sprachliche Veränderung des Kindes bei Veränderung der Umgebung). Die Grafiken (V.44a und V.44b) zeigen sowohl für jedes einzelne Kind als auch durchschnittlich für das Deutsche und die romanischen Sprachen, dass während der deutschen Sprachaufnahmen tatsächlich weniger in die anderen Erstsprachen gewechselt wird. Diese Aussage ist allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da sie den Sprachentwicklungsgrad der Kinder nicht berücksichtigt. Dies wird durch die Darstellung der intersentientalen Mischungen allgemein für das Deutsche und für die romanischen Sprachen, basierend auf der Sprachentwicklung, d. h. durch einen MLU-Match gezeigt.



Grafik V.44c Zusammenhang zwischen MLU und den durchschnittlichen intersententialen Mischungen aller Kinder im Sprachvergleich

Nach der ersten Mischphase zeigt sich hierbei, dass sich bei zunehmender Sprachentwicklung (ab einem MLU von zwei Wörtern) das Deutsche und die romanischen Sprache sehr ähnlich entwickeln. Würde hier noch ein deutlicher Einfluss der Umgebungssprache vorhanden sein, so müssten in beiden romanischen Sprachen viel mehr intersententiale Mischungen, auch bei weiter fortgeschrittener Sprachentwicklung, zu verzeichnen sein.

Insgesamt ist festzuhalten, dass mit zunehmender Sprachentwicklung die Wahrscheinlichkeit des Wechsels in eine andere Sprache abnimmt (Grafik V.44c).

Eine ausschließlich auf soziolinguistischen Faktoren basierende Erklärung ist demzufolge für den bilingualen frühkindlichen Spracherwerb nach diesen Ergebnissen nicht möglich.

V.3.2 Die intrasententialen Mischungen

Die dritte Äußerungswahl, die bilinguale Kinder annehmen können, ist die Wahl einer Äußerung, in der Wörter aus beiden Erstsprachen enthalten sind.

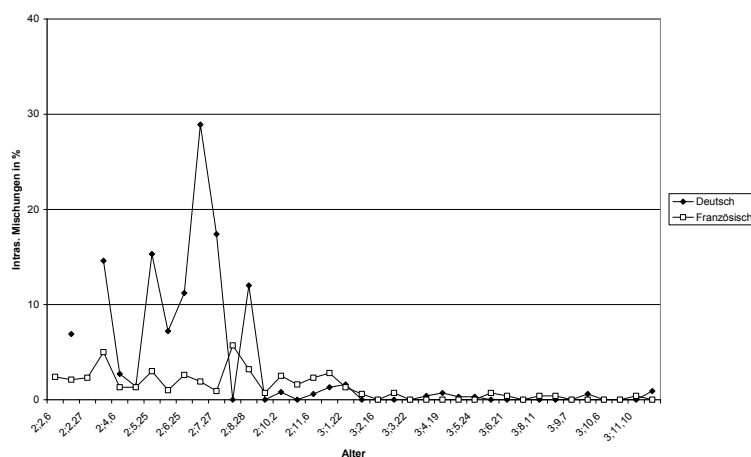
Analog zu den intersententialen Mischungen wird im Folgenden der Anteil an intrasententialen Mischungen bei denselben zehn bilingualen Kindern ermittelt.

Um den Vergleich zu ermöglichen, werden hier dieselben Kriterien und ihre Relation zu den intrasententialen Mischungen vorgestellt: Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich, intrasententiale Mischungen und MLU, intrasententiale Mischungen und Redefluss sowie intrasententiale Mischungen und Umgebungssprache.

V.3.2.1 Untersuchung der intrasententialen Mischungen

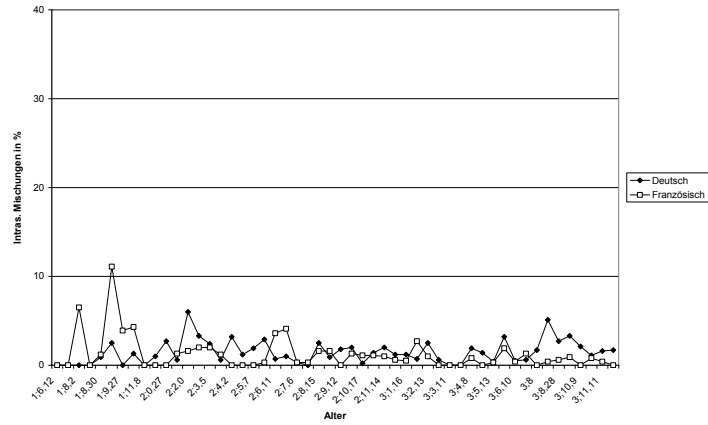
Die Gründe für das Auftreten intrasententialer Mischungen sind bisher in der Literatur sehr umstritten: Fehlen eines äquivalenten lexikalischen Eintrags, verzögerte grammatische Entwicklung, die sogenannte Sprachbeherrschung etc. werden dabei genannt. Es wird ebenfalls häufig die Ansicht vertreten, dass die Unbalanciertheit der Grund für die Präsenz von gemischten Äußerungen in beiden Sprachen ist. Folgend werden die intrasententialen Mischungen sowohl bei balancierten als auch bei unbalancierten Kindern gemessen und deren Ergebnis miteinander verglichen.

1. Alexander



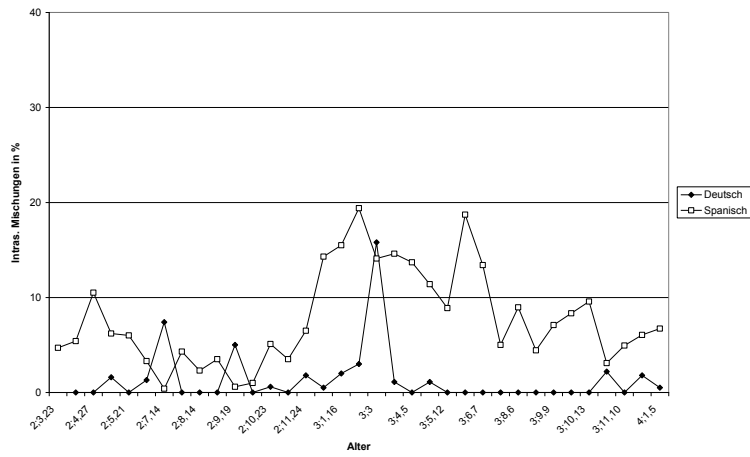
Grafik V.45 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Alexander

2. Amélie



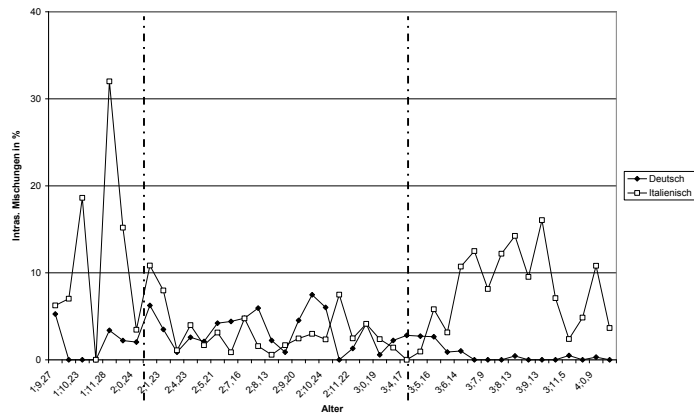
Grafik V.46 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Amélie

3. Arturo



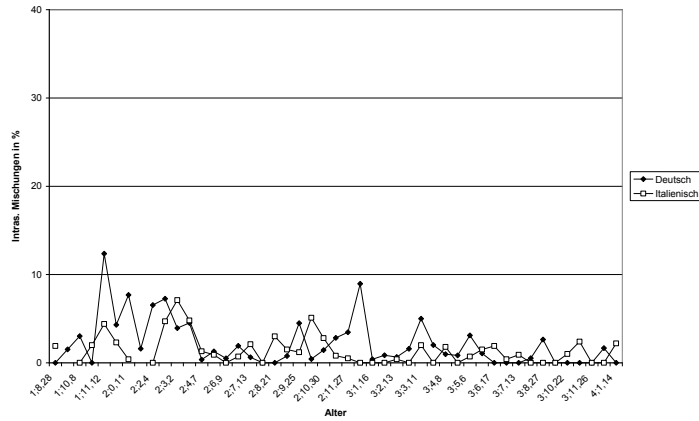
Grafik V.47 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Arturo

4. Aurelio



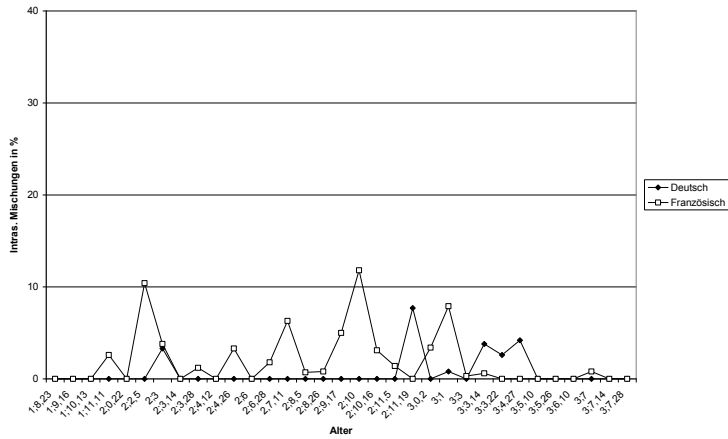
Grafik V.48 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Aurelio

5. Carlotta



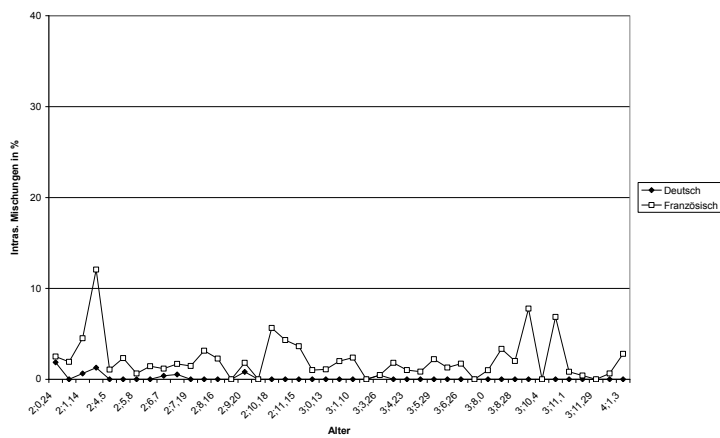
Grafik V.49 Intrasentientale Mischungen im Sprachvergleich Carlotta

6. Caroline



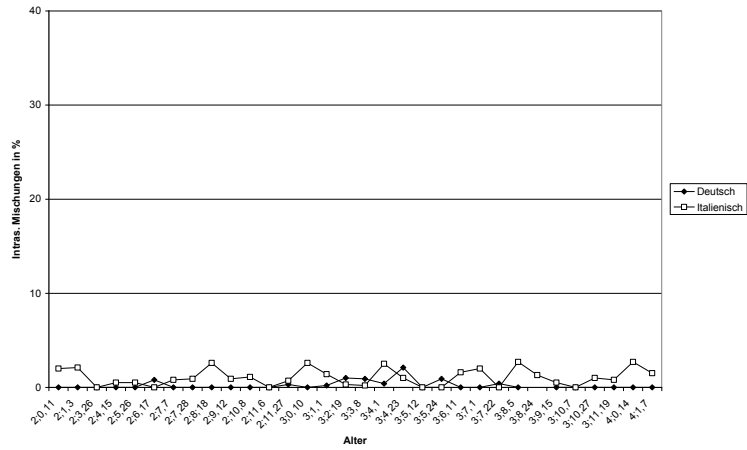
Grafik V.50 Intrasentientale Mischungen im Sprachvergleich Caroline

7. Céline



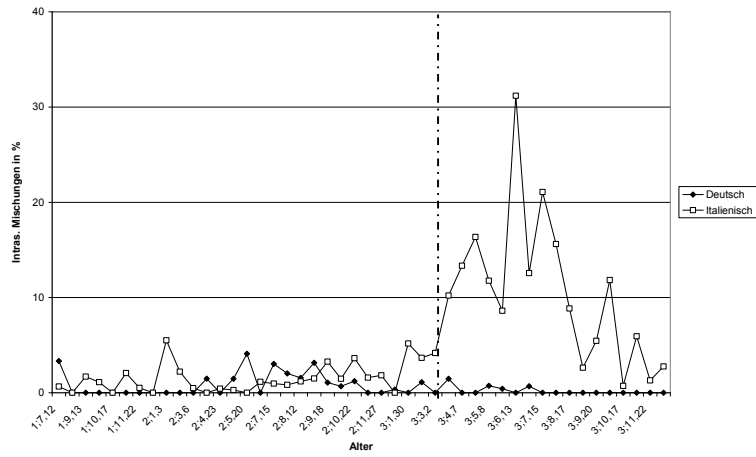
Grafik V.51 Intrasentientale Mischungen im Sprachvergleich Céline

8. Jan



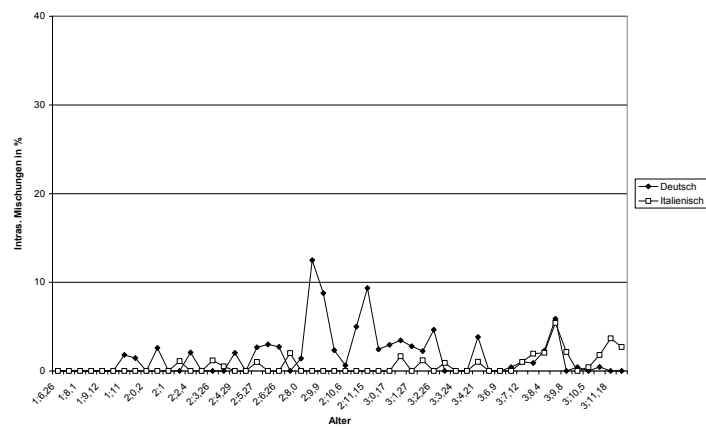
Grafik V.52 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Jan

9. Lukas



Grafik V.53 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Lukas

10. Marta



Grafik V.54 Intrasententiale Mischungen im Sprachvergleich Marta

Das variable Sprachverhalten der bilingualen Kinder wird an den intrasententialen Mischungen noch einmal bestätigt. Es lässt sich so kein allgemein gültiger Verlauf, erkennen sondern es sind nur punktuelle Gemeinsamkeiten herauszustellen.

Im Hinblick auf diese Art von Mischungen kann man die Kinder wie folgt gruppieren:

- Kinder mit einem deutlichen Unterschied des Anteils an intrasententialen Mischungen in beiden Sprachen. Zu dieser Gruppe gehören die Kinder Alexander, Arturo, Lukas nach seiner Rückentwicklung des Italienischen ab 3;3 Jahren, Céline und Aurelio in der dritten Erwerbsphase ab 3;4 Jahren. Bei dem letzten Kind erreicht der Anteil der intrasententialen Mischungen über 30 %. Dieser Unterschied im Verlauf der intrasententialen Mischungen muss nicht über die gesamte Zeitspanne anhalten, sondern die Niveaus können sich auch im Laufe der Zeit angleichen.
- Kinder, bei denen die intrasententialen Mischungen durchgängig auftreten, wobei sich die höchsten Anteile der Mischungen in beiden Sprachen immer wieder abwechseln. Zu dieser Gruppe gehören die Kinder Amélie, Carlotta, Caroline sowie Aurelio in der zweiten Erwerbsphase. (Phase von 2;9 bis 3;4 Jahren).
- Kinder, die kaum intrasententiale Mischungen aufweisen. Vertreter dieser Gruppe ist Jan. Er weist kaum Mischungen in beiden Sprachen auf. Der höchste von Jan erreichte Wert mit 2,7 % ist zu gering, um als relevant betrachtet zu werden.
- Kinder, die, obwohl sie in einem früheren Alter intrasentential mischen, ab einem bestimmten Alter diese Mischungen nicht mehr produzieren. Dieses Verhalten kann beispielsweise an Alexander ab ca. 3;3 Jahren und bei Caroline ab ca. 3;6 Jahren beobachtet werden.

Trotz der stark individuenabhängig divergierenden Beobachtungen im Hinblick auf die intrasententialen Mischungen kann Folgendes verallgemeinernd werden:

- Der Anteil an intrasententialen Mischungen wird mit steigendem Alter nicht notwendigerweise geringer. Ein Anstieg oder eine konstante Präsenz dieser Art

von Mischungen ist, wie z. B. bei Céline im Französischen gesehen wurde, nicht auszuschließen.

- Das Vorkommen dieser Art von Mischungen ist sehr individuenabhängig. Es gibt Kinder, die sich trotz ähnlicher Klassifikation in Bezug auf den Balanciertheitsgrad im Bereich der Sprachmischungen anders verhalten. Das Kind Jan beispielsweise zeigt trotz seiner Überlegenheit im Deutschen kaum Mischungen in beiden Sprachen. Céline hingegen, die ebenfalls eine fortgeschrittenere Sprachentwicklung im Deutschen aufzeigt, mischt viel mehr in ihrer weniger entwickelten Sprache.
- Fast alle in der Produktion als balanciert klassifizierten Kinder zeigen einen ähnlichen Anteil an intrasententialen Mischungen. Eine Ausnahme stellt Aurelio mit seiner Entwicklung in drei Phasen dar. Während der zweiten Phase mit Italienisch als weiter entwickelte Sprache sind die Anteile der intrasententialen Mischungen in beiden Sprachen etwa gleich groß.
- Die intrasententialen Mischungen sind nicht ausschließlich bei den balancierten Individuen zu sehen. Kinder wie Aurelio, die eine deutlich weiter entwickelte Sprache haben, wie das Italienische vor seinem Wechsel in seinem Balanciertheitsgrad mit 3;5 Jahren, weisen trotzdem eine ähnliche Anzahl an Mischungen in beiden Sprachen auf. Andere unbalancierte Kinder wie Arturo zeigen sie nur in einer Sprache.

Generell betrachtet sind die intrasententialen Mischungen bei allen Kindern selten, auch wenn sie bei einigen Individuen zu bestimmten Zeitpunkten häufiger auftreten. Ihr Anteil macht um die 5 % der gesamten Äußerungen aus. Selbst wenn bei einigen Kindern in der weniger entwickelten Sprache mehr intrasententiale Äußerungen festgestellt wurden, lässt sich der Zusammenhang intrasententiale Mischungen - Balanciertheitsgrad nicht verallgemeinern.

V.3.2.2 Die intrasententialen Mischungen und MLU

Wie im vorherigen Kapitel zu sehen war, scheint es keinen Zusammenhang zwischen der in der Produktion weiter entwickelten bzw. weniger entwickelten Sprache und den intrasententialen Mischungen zu geben. Es soll hier aber nicht nur der Zusammenhang zwischen intrasententialen Mischungen und fortgeschrittener Entwicklung einer Sprache untersucht werden, sondern auch der Zusammenhang zwischen dem MLU-Anstieg und dem Sinken der intrasententialen Mischungen. Dazu werden die Grafiken V.21-V.30 interpretiert, die bereits im Kapitel V.4.1.2, bezüglich der intrasententialen Mischungen und die Sprachentwicklung anhand des MLU gemessen, vorgestellt wurden.

Nur bei einigen unbalancierten Kindern, wie Céline im Deutschen und Lukas ab 3;3 Jahren im Deutschen, scheint sich eine Relation zwischen dem Sprachentwicklungsgrad und der Präsenz intrasententialer Mischungen zu bestätigen. Dagegen sprechen die Ergebnisse des auch zum Teil unbalancierten Kindes Aurelio. In seiner zweiten Phase (2;1 bis 3;4 Jahren) geben die intrasententialen Mischungen ein ausgeglichenes Bild ab. Im Gegensatz dazu ist die in der Sprachproduktion als balanciert klassifizierte dritte Entwicklungsphase von Aurelio (ab 3;4 Jahren) durch die hohen Anteile an intrasententialen Mischungen allein im Italienischen gekennzeichnet. Aus diesen Gründen lässt sich kein allgemeiner Zusammenhang zwischen dem Balanciertheitsgrad in der Sprachproduktion und der Präsenz von intrasententialen Mischungen herstellen.

Dass der Verlauf des MLU nicht im Zusammenhang mit dem Verlauf des Anteils der intrasententialen Mischungen steht, wird bei den verschiedenen Kindern sichtbar. Bei ansteigendem MLU sind verschiedene Entwicklungen des Anteils der intrasententialen Mischungen möglich: ein Abfallen der intrasententialen Mischungen (wie bei Alexander im Deutschen), eine durchgängige Präsenz der intrasententialen Mischungen (wie bei Amélie, Carlotta, Marta in beiden Sprachen sowie Céline im Französischen und Lukas im Deutschen), ein sporadischer Gebrauch von intrasententialen Mischungen (wie bei Caroline) oder eine fast absolute Abwesenheit der intrasententialen Mischungen (wie bei Jan).

Das nicht vorhersagbare Zusammenspiel der Faktoren wird aus der Korrelation der intrasententialen Mischungen mit dem MLU deutlich. Diese Korrelationen zeigen, dass beide Faktoren bei den unterschiedlichen Kindern sowohl positiv (Marta im

Italienischen) als auch negativ (Alexander im Deutschen, Alexander im Französischen, Amélie im Französischen, Aurelio im Deutschen, Aurelio im Italienischen, Carlotta im Deutschen, Carlotta im Italienischen, Céline im Deutschen) korrelieren können. Das bedeutet, dass der Anteil der intrasententialen Mischungen bei fortschreitender Sprachentwicklung sowohl abfallen als auch ansteigen kann und dass erst ab einem MLU von mehr als drei Wörtern, der Anteil der intrasententialen Mischungen unter 5 % der Gesamtäußerungen liegt.

Die Begrenzung des MLU auf drei Wörter resultiert aus den Ergebnissen der Untersuchung der intersententialen Mischungen. Dort hat sich gezeigt, dass bei einem MLU von mehr als drei Wörtern alle Kinder in mindestens einer Sprache weniger als 10 % intersententiale Mischungen aufweisen. Aus den Untersuchungen der intrasententialen Mischungen im Laufe des Untersuchungszeitraums hat sich ergeben, dass der Anteil intrasententialer Mischungen bei vielen Kindern um die 5 % beträgt. Folglich ist die Grenze für die Betrachtung der intrasententialen Mischungen niedriger anzusetzen als bei den intersententialen Mischungen.

Die oben genannte Hypothese trifft auf die Kinder Amélie, Carlotta, Caroline, Jan und Marta in beiden Sprachen zu. Bei den Kindern Alexander, Arturo, Aurelio, Céline und Lukas ist dies nur im Deutschen der Fall. In der jeweiligen romanischen Sprache werden bei einem MLU von mehr als drei Wörtern häufiger Anteile intrasententialer Mischungen über 5 % nachgewiesen. Deshalb kann anhand dieser Ergebnisse die oben genannte Annahme nicht verifiziert werden.

V.3.2.3 Intrasententiale Mischungen und Redefluss

Die intrasententialen Mischungen stehen nicht im Zusammenhang mit dem Redefluss (siehe Grafiken V.31 bis V.40). Genau wie beim MLU kann beobachtet werden, dass die intrasententialen Mischungen mit wachsendem Redefluss sinken (z. B. Aurelio im Italienischen), aber auch ansteigen (Marta im Italienischen) können. Bei einem Großteil der Kinder ist ebenfalls kein Zusammenhang beider Faktoren erkennbar. Einige Kinder, wie Alexander im Deutschen, zeigen mehr intrasententiale Mischungen zu Untersuchungsbeginn, während andere, wie Aurelio im Italienischen, diese Diskursalternative gegen Mitte der Untersuchung verwenden.

Wenn daher die intrasententialen Mischungen in Relation zum Redefluss untersucht werden, erhält man kein eindeutiges Ergebnis. Bei ansteigendem Redefluss wird, wie im Kapitel V.3.1.2 gezeigt wurde, die Wahl der anderen Erstsprache (intersententiale Mischungen) seltener. Ein Kind, das eine Sprache flüssig spricht, bleibt im Gespräch bei dieser Sprache und wechselt nicht in die andere Erstsprache.

Hinsichtlich der intrasententialen Mischungen ist das Gesprächsverhalten des Kindes anders. Bei steigendem Redefluss sinkt der Anteil an intrasententialen Mischungen meistens. Bei der Analyse wurden allerdings auch zwei weitere Möglichkeiten gefunden: eine Stagnation des Anteils der intrasententialen Mischungen (wie im Fall von Marta im Deutschen) oder sogar ein Anstieg der intrasententialen Mischungen (wie bei Marta im Italienischen).

Wie bereits erwähnt, ist diese Entwicklung der intrasententialen Mischungen nicht dramatisch für die gesamte Sprachentwicklung des Kindes, da trotz Stagnation oder Anstieg der Menge der Sprachmischungen diese meist einen verhältnismäßig geringen Umfang haben.

Eine weitere Annahme besteht darin, dass Kinder, die eine Sprache seltener verwenden, d. h. Kinder mit einem niedrigen Redefluss im Vergleich zu anderen Individuen, mehr intrasententiale Mischungen aufweisen. Dies könnte auf einer geringeren Aktivierung des Lexikons einer Sprache zu Gunsten der flüssigeren Sprache basieren. Diese These wird anhand der Daten von Carlotta im Deutschen und Alexander im Französischen jedoch widerlegt. Beide Kinder, deren Sprechbereitschaft sehr unterschiedlich ist, zeigen intrasententiale Mischungen auf, unabhängig davon, ob sie eine hohe Redebereitschaft (wie bei Alexander) oder eine niedrige (wie bei Carlotta) aufweisen.

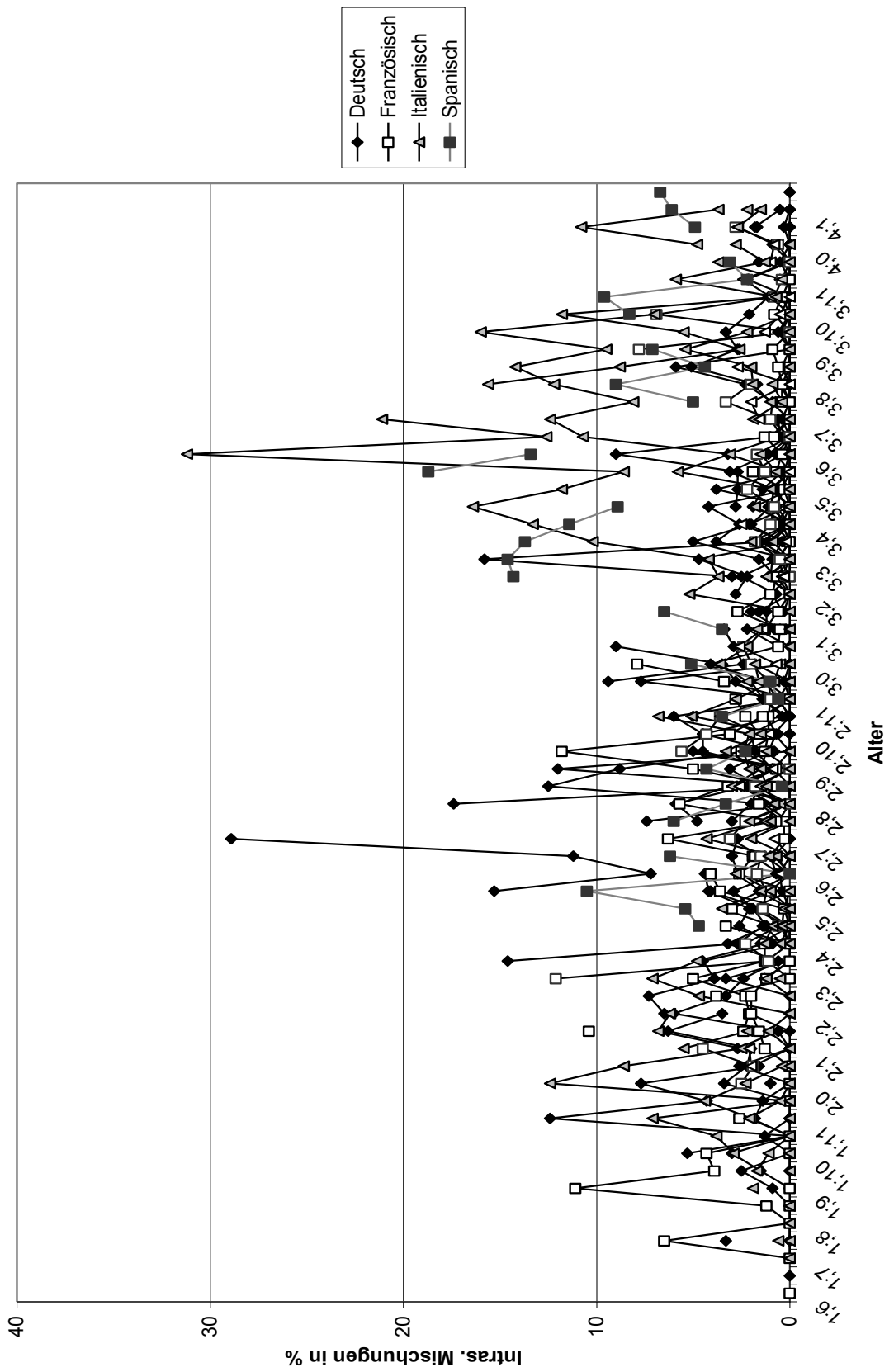
Analog zu den intersententialen Mischungen soll auch bei den intrasententialen Mischungen folgende Hypothese aufgestellt werden: Kinder, die einen Redefluss von 20 Wörtern pro Minute überschritten haben, weisen einen Anteil von weniger als 5 % intrasententiale Mischungen auf. Dazu werden wieder die Grafiken V.34 bis V.43 interpretiert, die in Kapitel V.3.1.3 dargestellt werden.

Die oben genannte Hypothese trifft auf die Kinder Amélie, Arturo, Carlotta, Caroline, Jan, Lukas und Marta in beiden Sprachen zu. Sie trifft dagegen bei Alexander in beiden Sprachen, bei Aurelio im Italienischen und bei Céline im Französischen nicht zu.

Folglich kann die für die intersententialen Mischungen vorgeschlagene Redeflussgrenze von über 20 Wörtern und dem Anteil von maximal 10 % Mischungen nicht auf die intrasententialen Mischungen mit einem verringerten Anteil von 5 % bei einem Redefluss von 20 Wörtern pro Minute übertragen werden.

V.3.2.4 Intrasententiale Mischungen und Umgebungssprache

Wie bereits in dieser Untersuchung gezeigt wurde, scheint kein Zusammenhang zwischen dem Redefluss und dem Anteil an intrasententialen Mischungen zu bestehen. Dennoch könnte durch die Häufigkeit des deutschen Input angenommen werden, dass, wenn bilinguale Kinder in der romanischen Sprache kommunizieren, sie einige Wörter aus der in der Umgebung häufiger vertretenen Sprache verwenden. Ob diese Annahme für alle Kinder zutrifft oder evtl. nur für Kinder, deren romanische Sprache als weniger entwickelt gilt, wird an folgender Grafik dargestellt:

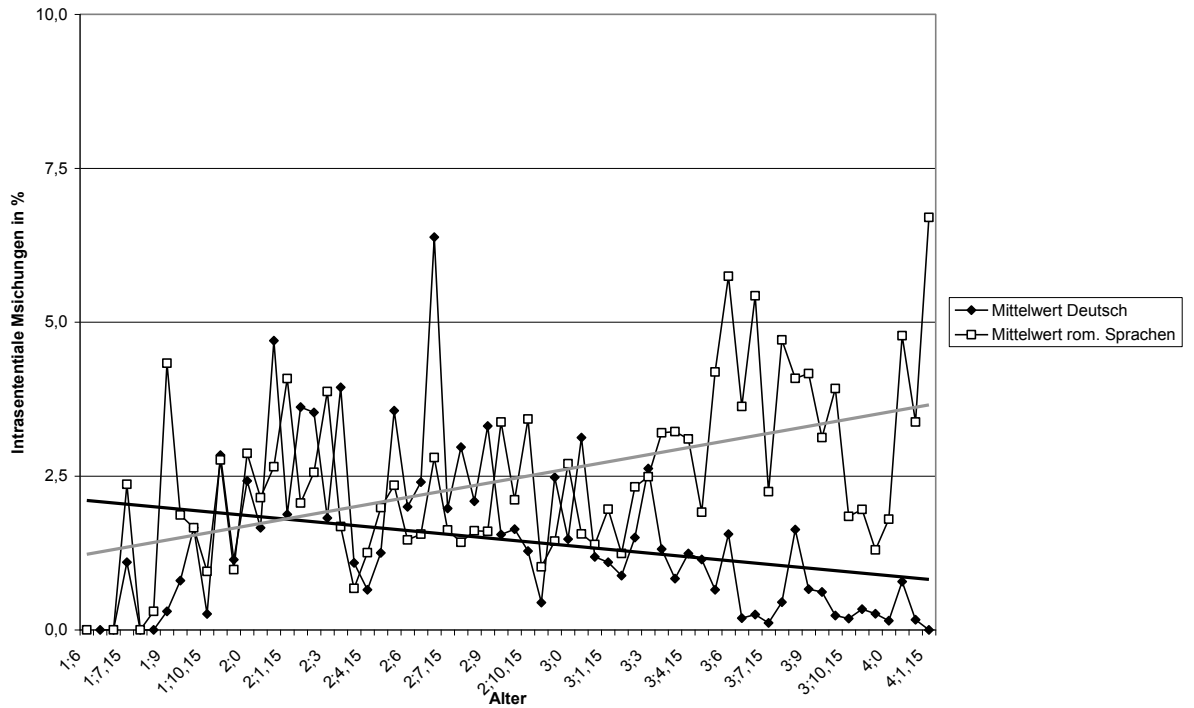


Grafik V.55a Intrasententiale Mischungen in allen Sprachen bei allen Kindern im Sprachvergleich

Die untersuchten bilingualen Kinder erhalten von ihren Eltern den jeweiligen Input in ihren Erstsprachen. Da alle Kinder in Deutschland und in einer monolingual deutschen Umgebung aufwachsen, kann vorausgesetzt werden, dass in den meisten Fällen der Kontakt zum Deutschen im Leben des Kindes häufig gegeben ist. Die Grafik V.55a zeigt die intrasententialen Mischungen, die in jeder Sprache geäußert wurden, unabhängig von dem Entwicklungsgrad der untersuchten Kinder. Es soll somit lediglich geprüft werden, ob die romanischen Sprachen mehr intrasententiale Mischungen zeigen als das Deutsche und somit eine Situation besteht, die für einen Einfluss der Umgebungssprache spricht. Die Anteile intrasententialer Mischungen liegen im Deutschen genauso wie in den romanischen Sprachen überwiegend unter 5 %, obwohl sie ‚Ausreißer‘ von bis zu 30 % aufweisen. Alle Sprachen sind demzufolge von den intrasententialen Mischungen betroffen, sowohl die Umgebungssprache als auch die Nicht-Umgebungssprachen.

Diese fehlende Evidenz für den Einfluss der Umgebungssprache ist wiederum durch den unterschiedlichen Sprachentwicklungsgrad der Kinder zu erklären. Wenn dies zutrifft, wären die hohen Anteile intrasententialer Mischungen im Deutschen (im Alter von 2;7 Jahren) einem Kind zuzuordnen, das eine romanische Sprache als weiter entwickelte Sprache hat. Dies ist hier aber nicht der Fall, da das balancierte Kind Alexander für die hohen Werte im Deutschen ausschlaggebend ist.

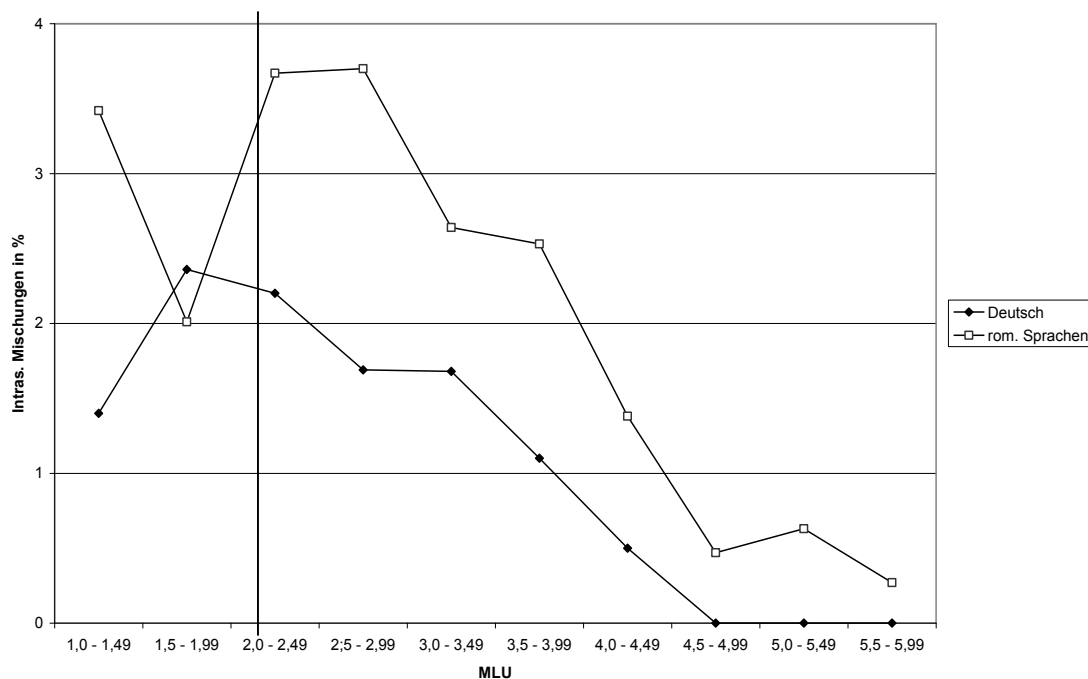
Im Vergleich zu den intersententialen Mischungen (Grafiken V.44a und V.44b) sind die intrasententialen Mischungen, die ebenfalls in allen Sprachen auftreten, in quantitativer Hinsicht in geringerem Maße vertreten. Ein Großteil der Kinder zeigt zwar diese Art von gemischten Äußerungen, durchschnittlich betrachtet erreichen diese aber weniger als 5 % des entsprechenden Diskurses (siehe Grafik 55b).



Grafik V.55b Intrasententiale Mischungen aller Kinder im Vergleich Deutsch – romanische Sprachen

Durchschnittlich betrachtet, ist die Anzahl der intrasententialen Mischungen bei zunehmendem Alter eine Zeit lang sehr ähnlich. Die Mittelwerte für die romanischen Sprachen und das Deutsche wechseln sich in den Höchstwerten ab. Nur gegen Ende des Untersuchungszeitraums, ab einem Alter von 3;3 Jahren, scheinen die Verläufe zu divergieren, indem die intrasententialen Mischungen in den romanischen Sprachen leicht zunehmen. Ob diese Zunahme mit der Stagnation oder Rückentwicklung einiger Kinder begründet ist, wird anhand der Relation der intrasententialen Mischungen aller Kinder in beiden Sprachen zum MLU gemessen.

In Bezug auf die morphosyntaktische Entwicklung der Kinder (d. h. die Entwicklung des MLU) nimmt die Menge der intrasententialen Mischungen bei zunehmendem MLU ab (vgl. Grafik 55c). Allerdings sind sie von Beginn an im Deutschen sowie in den romanischen Sprachen so niedrig (immer unter 4 %), dass der Unterschied zwischen Landes- und Nicht-Landessprache nicht aussagekräftig genug ist, um daraus einen Beleg für die oben genannte Annahme ableiten zu können.



Grafik V.55c Relation MLU – durchschnittliche intrasentientale Mischungen aller Kinder im Sprachvergleich⁷³

Wie diese grafische Darstellung zeigt, kann man von einer Abnahme der intrasentientalen Mischungen, auch für die romanischen Sprachen, bei zunehmender Sprachentwicklung (MLU) ausgehen. Trotz der relativ großen Differenz zwischen den Sprachen bei der Grafik V.55c sollte der gesamte prozentuale Anteil berücksichtigt werden. Die Höchstwerte erreichen weniger als 4 % der gesamten Äußerungen in den romanischen Sprachen. Sie sind zwar doppel so groß wie die intrasentientalen Mischungen im Deutschen, unterscheiden sich jedoch maximal um 2 %.

Zusammenfassend läßt sich gemäß dieser Untersuchung kein Zusammenhang zwischen den intrasentientalen Mischungen und dem Grad der Entwicklung in der Sprachproduktion und zur Umgebungssprache feststellen. Warum intrasentientale Mischungen überhaupt und weshalb sie nur bei einigen Kindern auftreten, kann hier weder durch externe Faktoren wie die Umgebungssprache noch durch interne Faktoren wie der Entwicklung der durchschnittlichen Äußerungslänge erklärt werden.

V.3.3 Ergebnisse und Diskussion

⁷³ Bei den intrasentientalen Mischungen werden nur die Werte ab einem MLU von über zwei Wörtern berücksichtigt. Bei den Werten unter zwei Wörtern handelt es sich um nicht-repräsentative Werte, da nur ein kleiner Anteil der Äußerungen gleich oder größer als Zwei-Wort-Äußerungen ist. Deshalb gehören sie zu der frühen Mischphase, die für die Analyse nicht herangezogen wird.

Die Untersuchungen der Sprachmischungen bei bilingual aufwachsenden Kindern in Deutschland weisen unterschiedliche Ergebnisse je nach Mischform auf. Bei der Untersuchung der Sprachmischungen wird festgestellt, dass sich die intersententialen und die intrasententialen Mischungen qualitativ und quantitativ unterscheiden.

Der erste Typ, die intersententiale Mischung, steht in Relation zu verschiedenen Faktoren wie der Sprachkomplexität bzw. dem Sprachentwicklungsstand (gemessen anhand des MLU) und dem Redefluss (gemessen in Wörtern pro Minute). Mit anderen Worten, wenn in der späteren Phase der MLU beständig zunimmt, sinkt der Anteil intersententialer Mischungen bei der Interaktion. In Anlehnung dazu gilt: Je größer der Redefluss in der Sprache A ist, desto geringer ist die Absicht des Kindes, in die Sprache B zu wechseln. Die Nicht-zielsprachliche Äußerungen des Kindes sind auf eine geringe Entwicklung in der Diskurssprache zurückzuführen.

Der zweite Typ, die intrasententiale Mischung, steht nicht im Zusammenhang mit der Sprachkomplexität oder dem Redefluss. Es konnte kein proportionaler Zusammenhang zum MLU oder zu der Anzahl der Wörter pro Minute ermittelt werden.

Bei den intersententialen Mischungen konnten für verschiedene Kriterien Werte gefunden werden, ab denen diese Mischart auf ein bestimmtes Maß begrenzt ist. Bei einem MLU von über drei Wörtern wurden keine Anteile intersententialer Mischungen von über 10 % gefunden. Analog dazu wurden bei einem Redefluss von mehr als 20 Wörtern pro Minute ebenfalls nur Anteile intersententialer Mischungen von maximal 10 % festgestellt. Im Gegensatz dazu konnte bei den intrasententialen Mischungen kein Wert eines Kriteriums gefunden werden, ab dem diese Mischart auf ein bestimmtes Maß begrenzt ist.

Die intersententialen und die intrasententialen Mischungen haben die Gemeinsamkeit, dass sie eine Gesprächsalternative von bilingualen Kindern sind, die nicht von jedem Kind verwendet werden muss. Wenn diese Gesprächsalternative verwendet wird, ist nur bei den intersententialen Mischungen ein Zusammenhang mit dem Balanciertheitsgrad des Kindes in der Produktion nachweisbar. Bei den intrasententialen Mischungen dagegen kann diese Relation nicht belegt werden.

Quantitativ unterscheiden sich intersententiale und intrasententiale Mischungen ebenfalls erheblich. Während die Anteile intersententialer Mischungen durchschnittlich um die 10 % liegen, sind die Anteile der intrasententialen Mischungen

nur halb so groß. Beide Mischformen zeichnet aus, dass sie nicht das monolingual erwartete Verhalten darstellen, sondern beides Äußerungen des bilingualen Kindes sind, wodurch diese sich von den monolingualen unterscheiden. Ob diese Mischungen eher durch die soziolinguistische Umgebung der Kinder verursacht werden und weniger auf der Sprachentwicklung basieren, wurde hier ebenfalls untersucht. Beide Mischtypen sind in der Umgebungssprache und in der Nicht-Umgebungssprache vertreten. Dass die Umgebungssprache einen Einfluss auf die Mischrates hat, konnte widerlegt werden.

V.4 Schlussbemerkungen und Diskussion

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Annahme, dass die bilingualen Kinder in Anlehnung an Genesee (1989) bzw. Meisel (1989) trotz Sprachmischungen zwei separate Sprachsysteme besitzen und sie ihre Sprachen von Beginn an trennen können. Dabei wurde festgestellt, dass ein Großteil der Äußerungen zielsprachlich erfolgt, mit anderen Worten, es handelt sich bei den untersuchten Sprachmischungen nur um einen relativ geringen Anteil der Gesamtäußerungen des bilingualen Kindes. Die hier erhaltenen Ergebnisse stimmen mit De Houwer (1990) und Lanza (1997 / 2004) überein. Ein weiteres Ergebnis in diesem Bereich ist, dass zu Beginn der Sprachentwicklung, wie bereits Cantone (2007) feststellte, nicht immer wesentlich mehr gemischte Äußerungen als zu späteren Zeitpunkten auftreten.

Eine Unterscheidung der Mischformen in inter- und intrasententiale Mischungen scheint nach den hier erhaltenen Ergebnissen angemessen zu sein, um die Relation dieses Sprachverhaltens in Bezug auf die Sprachentwicklung zu analysieren. Für die Untersuchung dieses Zusammenhangs wurden alle Äußerungen als intersententiale Mischungen bezeichnet, die unabhängig von ihrer Länge komplett in der anderen Erstsprache des bilingualen Kindes getätigt werden bzw. der Sprache des Interaktionspartners nicht entsprechen. Dazu zählen sowohl Ein- als auch Mehr-Wort-Äußerungen. Im Gegensatz dazu sind alle Äußerungen mit Sprachmaterial aus den zwei Erstsprachen des bilingualen Kindes intrasententiale Mischungen. Sie können per Definition nur in Äußerungen auftreten, die mehr als ein Wort enthalten.

Darüber hinaus ist es für die Untersuchung der Sprachmischungen notwendig, den Entwicklungsprozess in eine frühe und eine spätere Phase zu unterteilen. Diese Unterteilung wurde anhand eines entwicklungsbasierten Kriteriums, dem MLU, vorgenommen. Das Ende der früheren bzw. der Beginn der späteren Phase wird auf einen MLU-Wert von zwei Wörtern festgelegt, welcher in zwei bis drei aufeinander folgenden Aufnahmen erreicht werden muss. Da bei den bilingualen Kindern die beiden Erstsprachen nicht zum selben Zeitpunkt einen MLU von zwei Wörtern erreichen und damit die erste Phase beenden, werden in Bezug auf die Sprachmischungen unterschiedlich lange Zeiträume beider Erstsprachen analysiert. Die beiden untersuchten Kriterien, MLU und Redefluss, ergänzen sich im Hinblick auf den Verlauf der intersententialen Mischungen, auch wenn sie andere Bereiche der Sprache widerspiegeln.

Ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse der frühen mit der späteren Phase zeigt, dass sich die Sprachmischungen in beiden Phasen völlig unterschiedlich verhalten. Dabei kann in der ersten Phase keinerlei Relation der Sprachmischungen zu sprachproduktiven Kriterien wie der Entwicklungskomplexität oder dem Redefluss hergestellt werden. Ein Zusammenhang mit der Umgebungssprache konnte ebenfalls nicht gefunden werden. Deshalb wird das Ende der ersten Phase als der Startpunkt für eine Untersuchung betrachtet, ab dem die Sprachmischungen in Bezug auf die Sprachproduktion bzw. auf die Umgebungssprache untersucht werden können.

Der Vergleich der intersententialen Mischungen mit sprachproduktiven Kriterien zeigt, dass, wenn der MLU in einer Sprache beständig ansteigt, die Anteile der intersententialen Mischungen in dieser Sprache abnehmen. Darüber hinaus ist festzustellen, dass, je größer der Redefluss in einer Sprache ist, desto geringer ist der Anteil der intersententialen Mischungen in dieser Sprache. Die Umkehrung gilt jedoch nicht, d. h. das ist nicht der Fall, dass, Kinder mit einem geringen MLU oder einem geringen Redefluss hohe Anteile an intersententialer Mischungen aufweisen.

Darüber hinaus konnten anhand sprachproduktiver Kriterien Grenzwerte ermittelt werden, ab denen die Anteile intersententialer Mischungen ein bestimmtes Maß nicht mehr überschreiten. Bei einem MLU von über drei Wörtern wurden keine Anteile an intersententialen Mischungen über 10 % gefunden. Analog dazu wurden bei einem Redefluss von mehr 20 Wörtern pro Minute ebenfalls nur Anteile intersententialer Mischungen von maximal 10 % festgestellt.

Generell ist festzuhalten, dass bilinguale Kinder unabhängig von ihrem Balanciertheitsgrad in der Sprachproduktion nicht unbedingt Sprachmischungen vornehmen müssen. Wenn Kinder dennoch intersententiale Sprachmischungen aufweisen, stehen diese im Zusammenhang mit dem Balanciertheitsgrad. Für diese Relation muss der Anteil an intersententialen Sprachmischungen in der Sprache A mit dem Anteil in der Sprache B verglichen werden. Es zeigt sich, dass, wenn in einer Erstsprache A deutlich weniger intersententiale Sprachmischungen als in der Sprache B auftreten, die Sprache A in der Sprachproduktion als weiter entwickelte klassifiziert werden kann. Demzufolge lässt sich feststellen, dass, wenn die Anteile an

intersententialen Sprachmischungen in den Sprachen A und B in etwa gleich hoch sind, das bilinguale Kind in der Produktion als balanciert klassifiziert werden kann.

Bei den intrasententialen Mischungen kann kein proportionaler Zusammenhang zwischen einem Anstieg der Sprachkomplexität bzw. einem ansteigenden Redefluss und einer Abnahme der Sprachmischungen beobachtet werden. Außerdem wurde anhand keines Kriteriums ein Grenzwert ermittelt, ab dem die intrasententialen Mischungen auf ein bestimmtes Maß begrenzt wären. Ein Zusammenhang zwischen intrasententialen Mischungen und Balanciertheitsgrad einer Sprache in der Sprachproduktion konnte ebenfalls nicht belegt werden.

Wie mehrere Autoren bereits festgestellt haben, „ist (das) CS (Code-Switching) ein eher unstabiles Sprachverhalten“ (Franceschini, 1999: 9), sowohl bei Erwachsenen, wie in dieser Untersuchung von Franceschini, als auch bei bilingualen Kindern, wie Lanza (1992) gezeigt hat. Diese Art von Sprachwahl im bilingualen Gespräch soll hier auch nicht, wie in zahlreichen Arbeiten, kritisiert werden. Es handelt sich um eine weitere Gesprächsalternative, die von bilingualen Sprechern verwendet werden kann. Sprachmischungen, im Sinne von intrasententialen Mischungen, sind auch nicht negativ zu bewerten, da der Sprecher, um die zwei Systeme miteinander kombinieren und alternieren zu können, in beiden Sprachen kompetent sein muss⁷⁴. Da intrasententiale Mischungen bei den hier untersuchten Kindern zudem nur in geringem Umfang ermittelt werden konnten, meistens weniger als 5 % der Gesamtäußerungen, darf ihre Relevanz für die Gesprächsführung nicht überbewertet werden.

In Bezug auf die Umgebungssprache musste zuerst der Umfang des Einflusses, den sie auf die bilingualen Kinder ausübt, relativiert werden. Ein für alle Kinder geltender, direkter Einfluss der Umgebungssprache Deutsch auf die intersententialen oder intrasententialen Mischungen, der den ganzen Entwicklungsprozess erfasst, konnte nicht ermittelt werden. In der Produktion zeigen balancierte Kinder keine höheren Anteile an Mischungen aus der Umgebungssprache. Lediglich Kinder, die eine höhere Sprachentwicklung in der Umgebungssprache aufweisen, zeigen ebenfalls höhere Anteile an Mischungen in den romanischen Sprachen.

⁷⁴ Franceschini (1999) drückt diese Annahme mit folgenden Worten aus: „Um ein fließender CS-Sprecher zu sein, braucht es vielmehr gute Kompetenzen in beiden Sprachen“. (S. 9)

Dass die Umgebungssprache einen Einfluss auf die intersententialen Mischungen hat, wird deutlich, wenn ein Kind für mehrere Wochen einem anderssprachigen, monolingualen Umfeld ausgesetzt ist (z. B. Urlaub bei Verwandten, die die romanische Erstsprache des Kindes sprechen). Nach der Rückkehr steigt der Anteil der intersententialen Mischungen in der Umgebungssprache Deutsch für kurze Zeit sprunghaft an, um dann sehr schnell wieder auf das normale Niveau abzusinken. Aus diesem Zusammenhang konnte aber kein Rückschluss auf die gesamte Sprachentwicklung gezogen werden, da sonst alle Kinder wesentlich höhere Sprachmischungen im Deutschen aufweisen müssten.

VI Ergebnisse und Diskussion

In den vergangenen Jahren basierte das Studium des Bilinguismus auf der Untersuchung einzelner Individuen (vgl. Leopold 1939, 1949, Taeschner 1983, De Houwer 1990), wodurch die allgemeinen Aussagen, die aus den Ergebnissen einer longitudinalen Studie zu einem bestimmten Aspekt oder Teilbereich der Sprache abgeleitet werden, nicht auf eine größere Gruppe von Kindern generalisiert werden konnte. Diesem Mangel an longitudinalen Gruppenstudien konnte in der vorliegenden Arbeit durch eine höhere Anzahl untersuchter Individuen und der Langzeitbeobachtung begegnet werden.

Die Entwicklung der zwei separaten Sprachsysteme wird in der vorliegenden Arbeit bei zehn bilingualen Kindern in der Altersspanne von ca. 1;6 bis 4;0 Jahren beobachtet. Diese Kinder haben, trotz unterschiedlicher Sprachkombinationen, die Gemeinsamkeit, das Deutsche und eine romanische Sprache als Erstsprachen zu besitzen. Darüber hinaus wachsen sie in einer ähnlichen Sprachumgebung auf: Sie leben in der offiziell als monolingual bezeichneten Sprachgemeinschaft Deutschlands und in einer bilingualen Familienumgebung. Nichtsdestotrotz können die Erstsprachen des bilingualen Kindes sich unterschiedlich entwickeln, d. h. es handelt sich um eine so genannte unbalanciert Sprachentwicklung. Bei einigen der hier untersuchten Kindern wurde eine höhere Sprachentwicklung in der Produktion beobachtet, die mit einer Überlegenheit beim Verstehen übereinstimmt; andere Kinder wurden in den verschiedenen Sprachfertigkeiten (Sprachproduktion und Sprachverstehen) als balancierte bezeichnet.

Die Sprachentwicklung mehrerer Erstsprachen bei den hier untersuchten bilingualen Kleinkindern ist das Resultat eines Sprachkontaktphänomens, das von der soziolinguistischen bzw. -kulturellen Umgebung des Kindes beeinflusst werden kann: Geringe Veränderungen in seiner Umgebung können das sprachliche Verhalten des bilingualen Kleinkindes vorübergehend verändern. Der intensivere Kontakt mit einer der zwei Erstsprachen zu einem bestimmten Zeitpunkt kann dazu führen, dass das Verhältnis der Erstsprachen zueinander aus dem Gleichgewicht gerät. Aus longitudinaler Sicht hat sich in dieser Untersuchung gezeigt, dass das Verhältnis der zwei Erstsprachen zueinander nicht immer konstant verläuft. Mit anderen Worten: die Entwicklung einer Erstsprache gegenüber der anderen Erstsprache kann als ‚nicht statisch‘ (Lanza 1992) bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass die Sprachentwicklung mit einem beachtenswerten Wechsel zwischen

Überlegenheit in einer Sprache und Balanciertheit relativ selten vorkommt. In der Regel bleibt die Sprachentwicklung, sei sie balanciert oder unbalanciert, während eines langen Zeitraums ziemlich konstant. Von den zehn untersuchten Kindern haben nur zwei (Aurelio und Lukas) eine wechselnde Sprachentwicklung, in der Phasen mit einem unterschiedlichen Balanciertheitsgrad auftreten. Der Einfluss der Umgebung kann an einigen ‚extremen Ausschlägen‘ beobachtet werden, wie im Fall von Arturo im Alter von 2;7,14 Jahren, nachdem er einen mehrwöchigen Aufenthalt im Land der zweiten Erstsprache absolvierte. Diese kurzfristige Veränderung im Verlauf der Sprachentwicklung kann als ‚linguistischer Schock‘ verstanden werden, denn er wird nach kurzer Zeit in der vertrauten Umgebung wieder überwunden und bewirkt keine länger anhaltende Veränderung beim Spracherwerbsprozess.

Im Hinblick auf die Sprachproduktion der hier untersuchten bilingualen Kinder wurde in dieser Arbeit nach Kriterien gesucht, die den Balanciertheitsgrad bei der Sprachentwicklung beschreiben, um das bilinguale Kind als balanciert oder überlegen in einer Sprache zu bezeichnen. Es wurden Kriterien für die Vervollständigung der Sprachproduktionsanalyse mit einbezogen, die traditionell zu verschiedenen Aspekten der Sprache der Kompetenz (MLU, Upper Bound, Lexikonanstieg) oder aber zur Quantität (Redefluss) gerechnet werden. Jedes dieser Kriterien wird anhand einer Sprachdifferenzberechnung ausgewertet, um die Distanz zwischen den Erstsprachen zu ermitteln. Dieses Subtraktionsverfahren verdeutlicht die unterschiedliche Entwicklung sowohl grafisch als auch numerisch, was einen interindividuellen Vergleich vereinfacht und zugleich die Distanz zwischen den Erstsprachen in den Vordergrund rückt. Somit werden die neuen Kriterien ‚Durchschnittliche MLU-Differenz‘ (DMLUD), ‚Durchschnittliche Upper-Bound-Differenz‘ (DUBD) und ‚Durchschnittliche Redeflussdifferenz (DRFD)‘ definiert. Um den Einfluss der Lexikondifferenz auf das Lexikon zu berücksichtigen, wurde außerdem der ‚Durchschnittliche Balanciertheitsquotient des Lexikons‘ (DBQL) eingeführt. Die besondere Behandlung dieses Kriteriums ist aufgrund des quantitativ stark abweichenden Lexikonerwerbs der verschiedenen Kinder notwendig, um einen Vergleich zwischen Individuen zu ermöglichen.

Innerhalb der Bestimmungskriterien war zudem eine neue Art der Messung des Redeflusses erforderlich. Die bisher angewandte Messung, die auf Äußerungen pro

Minute basierte, wurde in dieser Arbeit als ungeeignet angesehen, da sie eine mögliche Längenzunahme der Äußerungen und die entsprechende Abnahme der Anzahl der Äußerungen pro Minute nicht berücksichtigt. Dafür wurde hier vorgeschlagen, die Messung des Redeflusses ausschließlich anhand der Anzahl der geäußerten Wörter in der Zielsprache zu ermitteln. Dies ist eine rein quantitative Methode, die den Sprachgebrauch widerspiegelt.

Eine weitere Schlussfolgerung aus der Untersuchung der Sprachproduktion ist die stark signifikante Korrelation zwischen den Kriterien, die das Sprachwissen des Kleinkindes und seinen Sprachgebrauch messen sollen. Bei zunehmender durchschnittlicher Äußerungslänge ist eine parallele Zunahme der Anzahl der Wörter pro Minute zu beobachten. Die Tatsache, dass die Faktoren statistisch stark korrelieren, stellt den unabhängigen Zusammenhang zwischen rein qualitativen (MLU) und rein quantitativen Kriterien (Redefluss) beim bilingualen Kleinkind in Frage. Das bilinguale Kind im Vorschulalter zeigt einen deutlich höheren Gebrauch (gemessen anhand des Redeflusses) derjenigen Sprache auf, in der es auch kompetenter ist (gemessen anhand des MLU). Diese Relation wurde hier an allen untersuchten Individuen bestätigt. Der Umkehrschluss, wonach eine häufige Aktivierung einer Sprache zu einer besseren Entwicklung derselben Sprache führen kann, wurde hier als nicht zutreffend angesehen.

Mit den hier angewandten Sprachproduktionskriterien werden verschiedene Fähigkeiten der Sprecher ausgedrückt, die zusammen eine nahezu komplette Darstellung dieser Sprachfertigkeit ermöglichen sollen. Von diesen Kriterien (DMLUD, DUBD, DBQL und DRFD) wurde die Standardabweichung als Kriterium ausgeschlossen, da sie keine neuen Informationen über die Sprachentwicklung bietet, sondern als Ergänzung der zwei erstgenannten Kriterien betrachtet werden kann. Mit den angewandten Kriterien sind verschiedene Merkmale der Sprachproduktion abgedeckt: die Fähigkeit, lange Äußerungen zu bilden, die Fähigkeit ein großes Lexikon zu besitzen und die Fähigkeit, zahlreiche Wörter innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu äußern.

Insgesamt wird mit diesen Kriterien ein repräsentativer Entwicklungsstand für den untersuchten Zeitraum bezüglich der Sprachproduktion ermittelt, der die Einordnung der Kinder entsprechend ihres Balanciertheitsgrads ermöglicht.

Die weitere Sprachfertigkeit, die hier untersucht wurde, ist das Sprachverstehen der bilingualen Kleinkinder. In dieser Arbeit wurde anhand der adäquaten bzw. inadäquaten sprachlichen Reaktion auf Informationsfragen geprüft, ob Kinder die komplexen Erwachsenenfragen verstehen. Wie in dieser Untersuchung zu beobachten ist, geht eine fortgeschrittene Sprachentwicklung in der Sprachproduktion nicht immer mit einem besseren Sprachverstehen in der weiter entwickelten Sprache einher. Die Kinder Lukas und Jan haben gezeigt, dass, auch wenn in einer Erstsprache die Produktion deutlich überlegen ist, die beiden Erstsprachen gleichermaßen verstanden werden. Dennoch kann, wenn diese höhere Sprachentwicklung sehr ausgeprägt ist (wie bei den Kindern Aurelio und Céline), die weniger entwickelte Erstsprache auch schlechter verstanden werden als die weiter entwickelte Sprache. Nichtsdestotrotz scheint es eine gewisse Relation zwischen beiden Sprachfertigkeiten zu geben, denn eine höhere Sprachentwicklung in der Sprache A und ein besseres Sprachverstehen in der Sprache B kommt bei keinem der untersuchten zehn Kinder vor. Das Sprachverstehen in der weniger entwickelten Sprache im Bereich der Sprachproduktion kann maximal in einem balancierten Verhältnis stehen. Dass ein Kind in einer Sprache wenig produziert, muss nicht unbedingt auf eine geringe Sprachverstehenskompetenz zurückgeführt werden, sondern es kann auch eine Eigenschaft des kindlichen Charakters sein.

Ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung zum Sprachverstehen zeigt, dass sowohl die Bereitschaft, auf Fragen zu antworten, als auch die Adäquatheit dieser Antworten im Laufe der Zeit stark zunimmt. Ab einem Alter von drei Jahren finden sich im Durchschnitt aller untersuchten Kinder weniger als 10 % inadäquat beantwortete Fragen.

Im Hinblick auf die Relation von Sprachverstehen und Umgebungssprache ist nach den hier erhaltenen Ergebnissen festzustellen, dass ein größerer Input einer Sprache keinen Einfluss auf das Verstehensvermögen in dieser Sprache ausübt. Auch wenn ein Kind in der Regel in der Umgebungssprache einem höheren Input ausgesetzt ist, wird das Verstehen in den beiden Erstsprachen auf ähnliche Weise erworben; folglich kann festgehalten werden, dass ein geringer Input in einer Sprache ausreicht, um das Sprachverstehensvermögen ohne Verzögerung zu entwickeln.

In Bezug auf die grammatische Entwicklung wurden in der vorliegenden Arbeit zwei Kinder mit dem Italienischen als überlegener bzw. als unterlegener Sprache in verschiedenen grammatischen Bereichen wie dem der Subjektrealisierung, der Determinantenrealisierung, der Objektauslassung sowie dem Erwerb der Nebensätze und der Verbalflexion verglichen. Mit dieser Untersuchung wurde belegt, dass sich die Sprachüberlegenheit beim Erwerb grammatischer Bereiche nur quantitativ auswirkt. Vergleicht man die untersuchten Individuen im gleichen Entwicklungsstadium (auf dem MLU basierend), so zeigt sich, dass die Kinder einen ähnlichen Fortschritt im Bereich des grammatischen Erwerbs aufweisen. Es wird ausschließlich eine zeitliche Verzögerung in der unterlegenen Sprache festgestellt, jedoch keine Entwicklungsverzögerung. Diese Ergebnisse widerlegen die Annahme, nach der die grammatische Entwicklung dem Erwerb einer zweiten, sukzessiv erworbenen Sprache ähnelt. Die Annahme von Schlyter (1993, 1994) sowie von Schlyter und Håkansson (1994) kann in der vorliegenden Arbeit aus verschiedenen Gründen nicht unterstützt werden. Dass die ‚schwache‘ Sprache fehleranfälliger als die ‚starke‘ Sprache ist, deutet erstens nur, wie in Kapitel IV gezeigt wird, auf eine zeitliche Verzögerung der Entwicklung und nicht auf eine qualitativ andere Entwicklung (als bei monolingualen oder balanciert bilingualen Kindern) hin. Zweitens zeigen auch andere Autoren, wie Müller (1993) und Müller et al. (2006), die Existenz möglicher abweichender Sprachentwicklungen sowohl bei balanciert bilingualen als auch bei monolingualen Erstspracherwerbenden auf.

Ein weiterer untersuchter Aspekt, der traditionell in Verbindung mit einer unbalancierten Sprachentwicklung steht, ist das Phänomen der Sprachmischungen. Der in der Literatur festgestellte Zusammenhang zwischen Sprachüberlegenheit und Sprachmischungen wird in dieser Untersuchung stark relativiert. In einer Frühphase mit einem maximalen MLU von zwei Wörtern wird kein Zusammenhang zwischen den untersuchten Phänomenen gefunden. Weder die intersententialen noch die intrasententialen Mischungen weisen während dieser frühen Phase einen charakteristischen Verlauf auf. Grundsätzlich ist in dieser Phase jedoch eine größere Anzahl an Sprachmischungen zu finden als in der späteren Erwerbsphase (bei einem MLU von mehr als zwei Wörtern). In der frühen Erwerbsphase sind überwiegend intersententiale Mischungen erkennbar. Dies wird in dieser Arbeit mit der geringeren

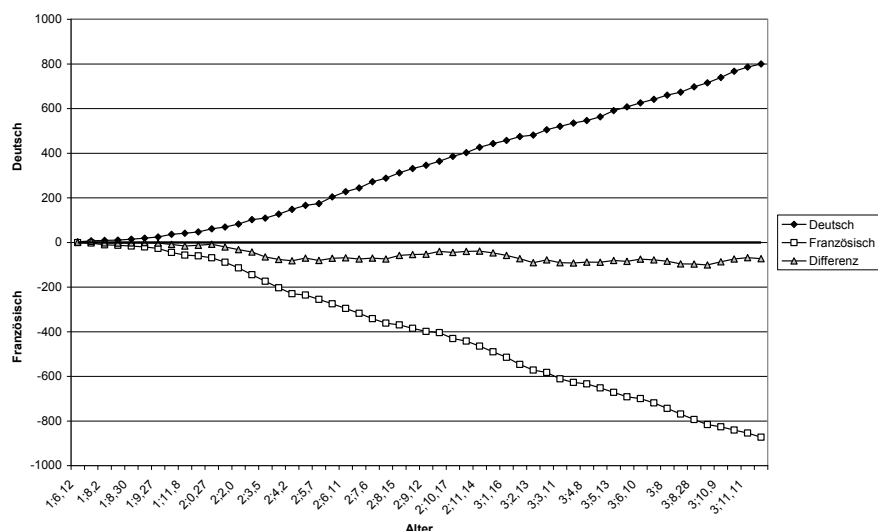
Anzahl an Äußerungen mit mehr als zwei Wörtern während der frühen Erwerbsphase erklärt, die für den Nachweis von intrasententialen Mischungen notwendig sind. Der Verlauf dieser frühen Erwerbsphase unterscheidet sich vom Verlauf der späteren Erwerbsphase sowohl in Bezug auf die intersententialen als auch auf die intrasententialen Mischungen.

In der späteren Erwerbsphase wird eine gewisse Relation zwischen den überlegenen Sprachen in der Sprachproduktion und den intersententialen Mischungen festgestellt. Allgemein lässt sich folgendes Resümee ziehen: Kinder, die sich in der Sprachproduktion häufig für die Erstsprache entscheiden, die nicht der Zielsprache entspricht, zeigen diese Erstsprache auch als überlegene Sprache in der Sprachproduktion. Dieses Verhalten kann allerdings nicht als Kriterium für die Sprachüberlegenheit in einer Sprache herangezogen werden, denn nicht alle unbalancierten Kinder verwenden intersententiale Mischungen. Die Relation kann lediglich ein Indikator darstellen, der Eltern und Erzieher auf eine unbalancierte Zweisprachigkeit hinweist. Mit anderen Worten: Wenn das Kind große Anteile an intersententialen Mischungen aufweist, kann angenommen werden, dass dieses Kind mindestens eine Tendenz (wie im Fall von Arturo), eine Überlegenheit in der Sprachproduktion (wie beim Kind Lukas) oder eine allgemeine Überlegenheit in einer Erstsprache (wie Aurelio) aufweist. Eine Situation, in der Kinder eine geringe Mischrates oder eine in beiden Sprachen gleich große Mischrates aufweisen, kann nicht unmittelbar auf eine balancierte Sprachentwicklung zurückgeführt werden. Balancierte Kinder haben generell keine Sprache, in der sie lieber kommunizieren (sie wählen zielsprachlich gleichermaßen beide Sprachen). Aber auch in der Sprachproduktion als überlegen klassifizierte Kinder müssen, zumindest in der späteren Phase, keine eindeutige Sprachwahl aufweisen. Die hier untersuchten Kinder Céline und Jan kommunizieren in der Spätphase, trotz deutlicher Sprachüberlegenheit des Deutschen, fast ausschließlich in der Interaktionspartnersprache.

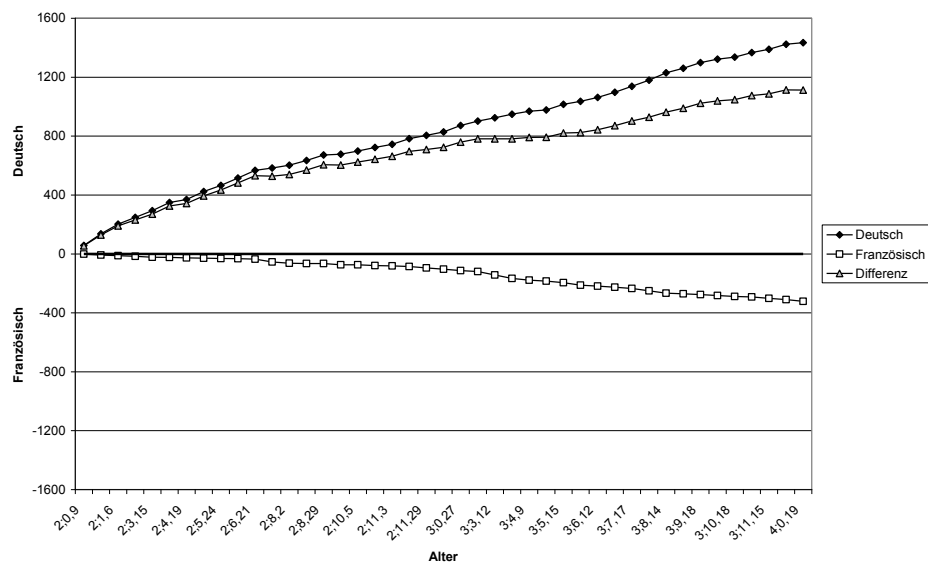
Darüber hinaus wird mit Hinblick auf die Sprachwahl kein stärkerer Einfluss der Umgebungssprache im Vergleich zur romanischen Sprache festgestellt. Die Anzahl der intersententialen Mischungen ist in der Umgebungssprache nicht geringer als in der Nicht-Umgebungssprache.

Schlussfolgerungen für das Konzept Sprachdominanz

Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, kann der Spracherwerb des bilingualen Kleinkindes sehr unterschiedlich verlaufen. In einigen Fällen entwickeln sich die jeweiligen Sprachen fast symmetrisch, d. h. der Erwerb in einer Sprache entspricht quantitativ in etwa dem Erwerb in der anderen Sprache, d. h. es handelt sich dabei um eine balancierte Sprachentwicklung. In anderen Fällen entwickeln sich beide Erstsprachen asymmetrisch, d. h. der Erwerb in einer Sprache ist quantitativ von dem der anderen Sprache deutlich unterschieden, wodurch eine Differenz zwischen den zwei Erstsprachen entsteht. Diese unbalancierte Sprachentwicklung lässt sich exemplarisch am Lexikonerwerb der Kinder Amélie und Céline erkennen. Von einem Sprachaufnahmezeitpunkt zum nächsten ist bei Amélie im Deutschen annähernd der gleiche Zuwachs an Wörtern zu erkennen wie im Französischen (Grafik VI.1). Dadurch ändert sich die Lexikondifferenz nicht oder nur unwesentlich. Amélie erwirbt ihre Erstsprachen symmetrisch, sodass in diesem Bereich von einer balancierten Sprachentwicklung gesprochen werden kann. Bei Céline dagegen ist der Lexikonanstieg im Deutschen wesentlich größer als im Französischen (Grafik VI.2). Die Lexikondifferenz nimmt von einem zum anderen Sprachaufnahmezeitpunkt zu. Folglich erwirbt Céline die Sprachen asymmetrisch, sodass in diesem Bereich von einer unbalancierten Sprachentwicklung ausgegangen werden muss, die auch an der Differenz zwischen beiden Sprachen bei der grafischen Darstellung sichtbar ist.



Grafik VI.1 Lexikontwicklung des Kindes Amélie (repräsentativ für den symmetrischen Spracherwerb)



Grafik VI.2 Lexikontwicklung des Kindes Céline (repräsentativ für den asymmetrischen Spracherwerb)

Der Grund dafür, dass die bilingualen Kinder einen balancierten oder unbalancierten Erwerbverlauf zeigen, wird in der Mehrsprachigkeitsforschung häufig in der soziolinguistischen Umgebung der Kinder gesucht. Bei einem Kind, in dessen Umgebung beide Sprachen mit ähnlicher Intensität präsent sind, wird erwartet, dass dieses Kind die beiden Erstsprachen balanciert entwickelt. Bei einem Kind, das deutlich mehr Input in einer der Sprachen erhält, wird dagegen erwartet, dass sich die betroffene Sprache wesentlich schneller bzw. besser entwickelt als die andere Erstsprache und dementsprechend eine unbalancierte Sprachentwicklung vorliegt.

In dieser Arbeit wurden zehn Kinder vorgestellt, deren sprachliche Umgebung relativ ähnlich ist: Alle Kinder erhalten zu Hause Input in beiden Erstsprachen. In der Sprachgemeinschaft wird das Deutsche gesprochen. Erstaunlich ist dabei, dass einige Kinder die Erstsprachen sehr balanciert erwerben, andere aber nicht. Folglich liegt der Schluss nahe, dass der Umfang des Inputs nicht der einzige Grund für eine unbalancierte Sprachentwicklung ist.

Diese Annahme wird auch durch die sprachliche Situation und Entwicklung des Kindes Jan belegt. Das Kind ist bis zum Ende der hier vorgestellten Untersuchung bei seiner italienischen Mutter zu Hause. Der Kontakt zu dem deutschen erwerbstätigen Vater ist weitgehend auf die Wochenenden beschränkt. Trotz dieser Situation, in der das Kind viel Input im Italienischen erhält, entwickelt sich das Italienische zur ‚schwachen‘ Sprache. Dem Input kann aber ein Einfluss auf das Erwerbsverhalten

nicht gänzlich abgesprochen werden, da er als Voraussetzung dafür gilt, dass überhaupt eine Erstsprache erworben werden kann. Eine rein auf den Input basierende Erklärung für die Balanciertheit der Sprachentwicklung bei bilingualen Kleinkindern kann nach den hier erhaltenen Ergebnissen ausgeschlossen werden. Es liegen demzufolge zwei Erwerbsarten (symmetrisch und asymmetrisch) vor: Das heißt, das bilinguale Kind kann seine Erstsprachen nach einem dieser Muster erwerben und scheint dabei eine bestimmte ‚Spracherwerbsstrategie‘ zu verfolgen.

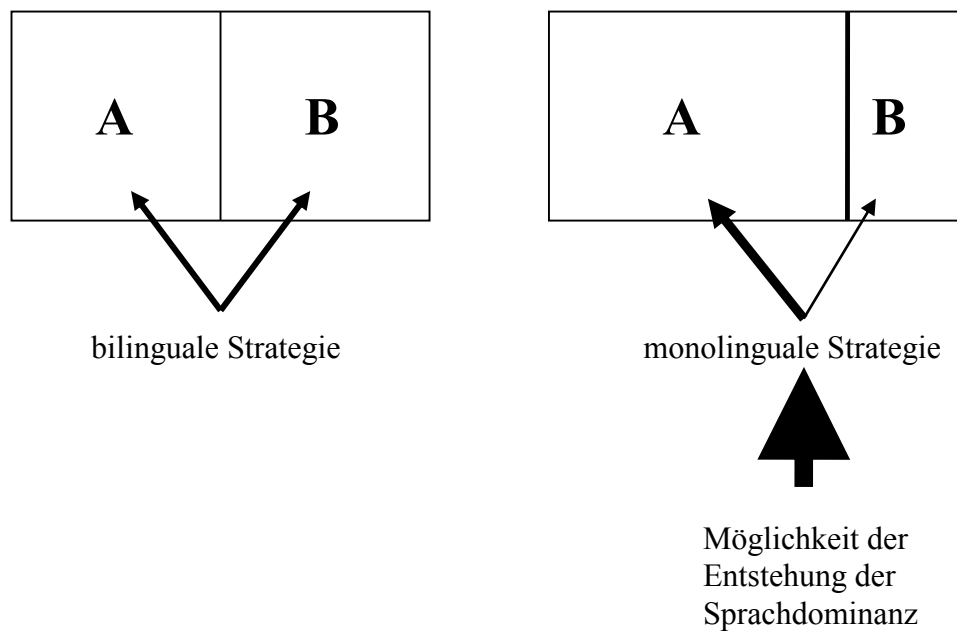
Einige der bilingualen Kinder erwerben beide Sprachen zeitlich parallel, d. h., sie erwerben die Sprache A wie die Sprache B. Die Folge ist eine balancierte Sprachentwicklung, bei der die Sprachen keine oder nur eine geringe Distanz in Bezug auf die einzelnen Spracherwerbskriterien aufweisen, d. h. die Kinder erwerben beide Erstsprachen parallel symmetrisch. In diesem Fall könnte von einer ‚bilingualen Spracherwerbsstrategie‘ gesprochen werden.

Beim unbalancierten Erstspracherwerb scheinen beide Erstsprachen vom betreffenden Kind asynchron verarbeitet zu werden, d. h. das Kind erwirbt in erster Linie die Sprache A und nach und nach die Sprache B. Demgemäß erwirbt das Kind hauptsächlich die Sprache A wie ein monolinguales Kind und zusätzlich in geringerem Maße die Sprache B. Mit anderen Worten: Es kann davon ausgegangen werden, dass dieses Kind eine ‚monolinguale Spracherwerbsstrategie‘ verfolgt. Es scheint so, als würde sich das Kind wie ein monolinguales Kind auf den Erwerb einer Sprache konzentrieren, mit dem Unterschied, dass auch zusätzlich eine zweite Erstsprache in geringerem Maße erworben wird; es entsteht somit eine Unbalanciertheit zwischen den zwei Erstsprachen.

Für jedes Kind gilt es „auszuwählen“, welche Erwerbsstrategie angewendet wird, ob beide Erstsprachen parallel bzw. synchron oder in erster Linie eine der Erstsprachen und zusätzlich in geringerem Maße die zweite Erstsprache erworben wird. Bei einem unbalancierten Spracherwerb wurden bei den hier untersuchten Kindern einige Unterschiede festgestellt. Einige Kinder wie z. B. Jan oder Lukas scheinen lediglich eine langsamere Entwicklung im Bereich der Sprachproduktion aufzuweisen, d. h. das Kind produziert weniger in einer der zwei Erstsprachen. Bei anderen Kindern jedoch, wie im Fall von beispielsweise Céline oder Aurelio, scheint zusätzlich eine weniger fortgeschrittene Entwicklung im passiven Teil des Sprachvermögens vorzuliegen. Es scheint so, als würde die weiter entwickelte Sprache so viel

Verarbeitungskapazität für sich verlangen, dass nur ein geringer Anteil für die zweite Erstsprache zur Verfügung steht oder dass die weiter entwickelte Sprache die Entwicklung der weniger entwickelten Sprache beeinträchtigt oder dominiert und nur eine vergleichbare geringere Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt zulässt. Das heißt, die zwei Erstsprachen des bilingualen Kindes würden weder nebeneinander parallel und symmetrisch noch asymmetrisch erworben, sondern es handelt sich um einen Spracherwerb, bei dem die Verarbeitungskapazität von der weiter entwickelten Sprache derart in Anspruch genommen wird, dass nur wenig Raum für die Entwicklung der anderen Erstsprache bleibt. Dies ist an der geringeren Sprachverstehenskompetenz zu erkennen, da die eine Erstsprache über die Entwicklung der anderen Erstsprache herrscht bzw. sie dominiert. Mit anderen Worten: Beim Erwerb der zwei Erstsprachen kommt die sogenannte Sprachdominanz hinzu.

Dabei wird die Sprachdominanz als ein kognitives Phänomen verstanden, das statt der bilingualen Erwerbsstrategie die monolinguale Erwerbsstrategie auslöst und die Entwicklung der weniger entwickelten Sprache beeinträchtigt. Kinder, bei denen sich Sprachdominanz auswirkt, weisen eine deutlich überlegene Sprachentwicklung in den beiden hier untersuchten Sprachfertigkeiten in einer ihrer Erstsprachen auf. Nur in denjenigen Fällen, bei denen eine starke Überlegenheit in der gesamten Entwicklung nachgewiesen wird, d. h. sowohl bei der Produktion als auch beim Verstehen, wirkte sich die Sprachdominanz aus.



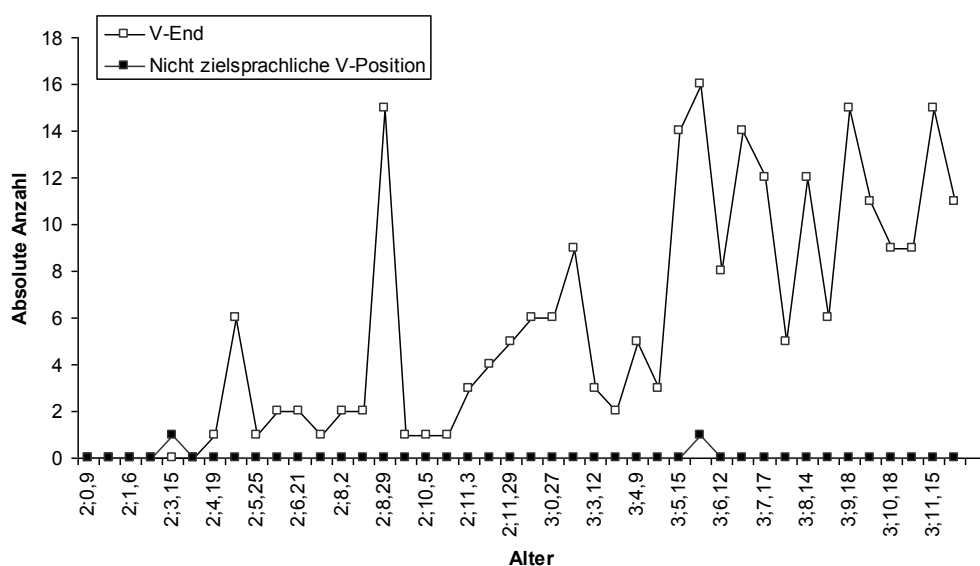
Grafik VI.3 Erwerbsstrategien des bilingualen Kindes

Aufgrund des Sachverhalts, dass die Sprachdominanz die monolinguale Erwerbsstrategie auslösen kann, ist der Erwerbsverlauf in der Sprache A schneller als der Verlauf in Sprache B (in der Skizze durch unterschiedliche Pfeilstärken dargestellt). Es ergibt sich ein Unterschied im Sprachniveau der Erstsprachen, d. h. die Sprache A ist der Sprache B überlegen (in der Skizze durch die größere Fläche der Sprache A gegenüber der Sprache B dargestellt). Kinder mit deutlichem Unterschied in Bezug auf das Sprachniveau ihrer Erstsprachen werden dann als überlegen klassifiziert. Bei der bilingualen Erwerbsstrategie ist hingegen der Erwerb in beiden Sprachen gleich (in der Skizze durch gleiche Pfeilstärken dargestellt). Daher entwickeln sich die Erstsprachen auf gleichem Niveau, was den gleich großen Flächen entspricht.

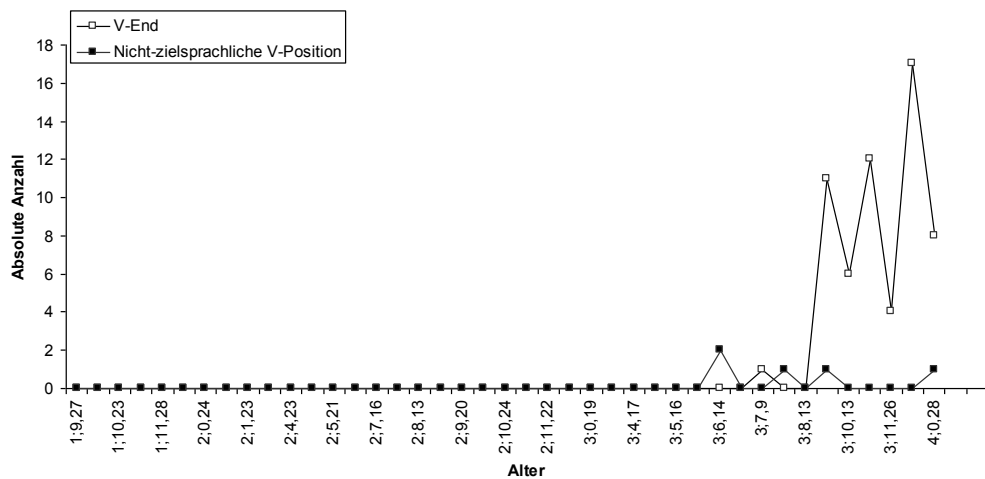
Demzufolge kann die Sprachdominanz als ein kognitives Phänomen definiert werden, das im Fall einer unbalancierten Sprachentwicklung eintreten kann. Wirkt sich die Sprachdominanz aus, so wird die monolinguale Strategie angewandt, wodurch sich die Erstsprachen asymmetrisch entwickeln und die weiter entwickelte Sprache wenig Raum für die Entwicklung der weniger entwickelten Sprache zulässt.

Kinder wie Céline und Aurelio beispielsweise, bei denen sich die Sprachdominanz stark auswirkt, zeigen, neben dem deutlichen Unterschied zwischen Sprachproduktion

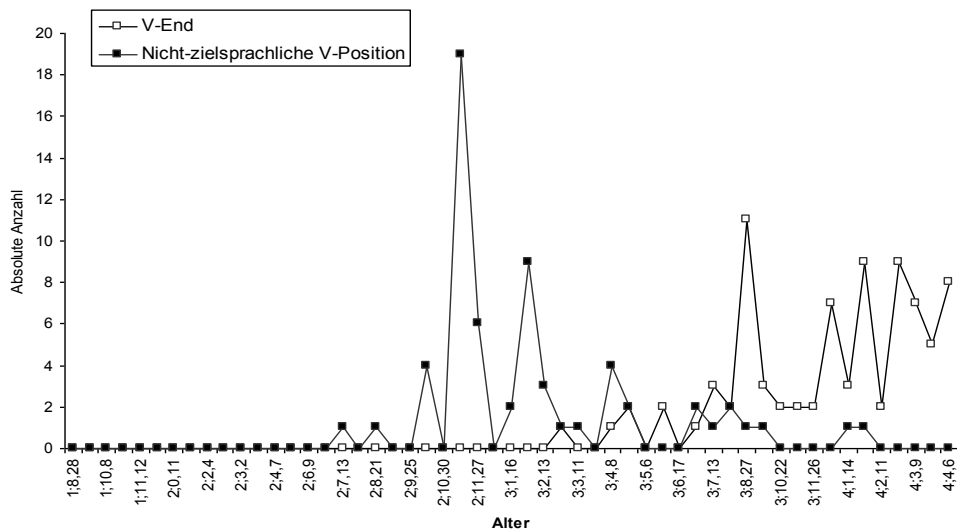
und Sprachverstehen, in einigen Aspekten ihrer Sprachentwicklung (wie z. B. bei der Verbstellung in Nebensätzen, vgl. Müller (2007)) weniger Einfluss zwischen den zwei Erstsprachen als balancierte Kinder, weil bei ihnen die Sprachdominanz keine Durchlässigkeit zwischen beiden Sprachsystemen zulässt. Durch diese scharfe Trennung zwischen den zwei Erstsprachen wären beide Kinder weniger anfällig für eventuelle Spracheneinflüsse (siehe Grafiken VI.4 bis VI.7 für den Spracheneinfluss im Bereich der Verbposition in deutschen Nebensätzen). Diese am stärksten unbalancierten Kinder weisen beispielsweise die wenigsten Probleme bei einflussanfälligen Bereichen, wie z. B. bei der Verbstellung bei deutschen Nebensätzen, auf. Selbst das Kind Aurelio, dessen weniger entwickelte Sprache das Deutsche ist, zeigt weniger Spracheneinfluss (zumindestens in diesem grammatischen Bereich) als balancierte Kinder (siehe Grafik VI.6 und VI.7).



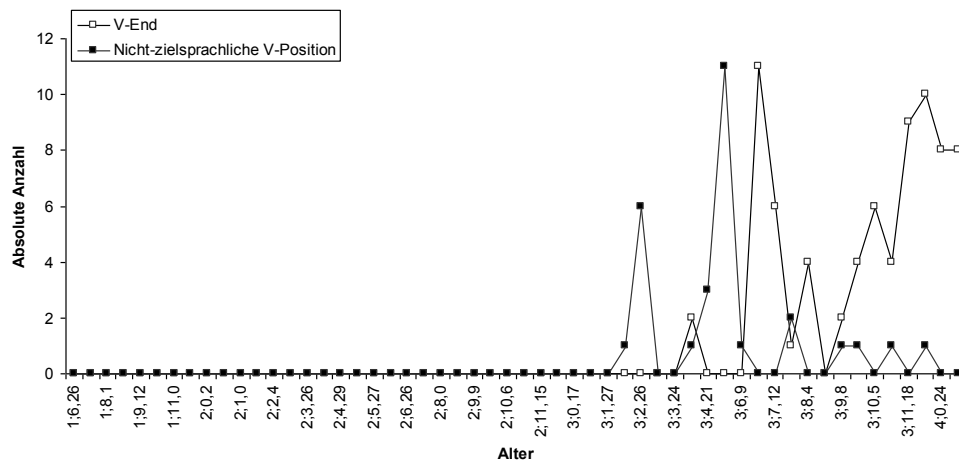
Grafik VI.4 Verbstellung in Nebensätzen des Kindes Céline (monolinguale Strategie)
(aus Müller 2007)



Grafik VI.5 Verbstellung in Nebensätzen des Kindes Aurelio (monolinguale Strategie) aus Müller und Patuto 2009



Grafik VI.6 Verbstellung in Nebensätzen des Kindes Carlotta (bilinguale Strategie) aus Müller 2007

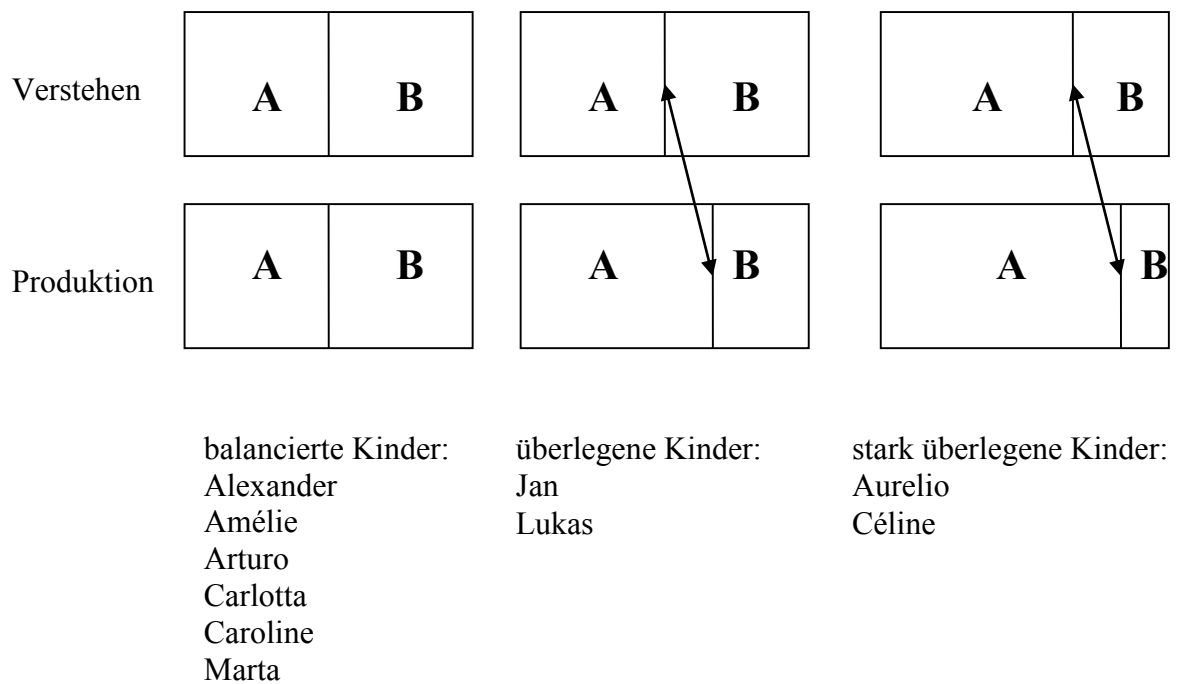


Grafik VI.7 Verbstellung in Nebensätzen des Kindes Marta (bilinguale Strategie) aus Müller und Patuto 2009

Anhand obiger Grafiken VI.4 bis VI.7 wird ersichtlich, dass das stark überlegene Kind Céline beim Erwerb der Verbstellung in deutschen Nebensätzen keinen Einfluss durch das Französische aufweist. Beim balancierten Kind Carlotta hingegen wird ein Einfluss des Italienischen auf das Deutsche beobachtet. Die zielsprachliche Verb-End-Stellung im Deutschen braucht sehr lange, bis das Kind fast vier Jahre alt ist, und ist von der italienischen Verbstellung beeinflusst. Wie sich der Spracheneinfluss in Bezug auf den Balanciertheitsgrad verhält, sollte den Schwerpunkt zukünftiger forschungsleitender Arbeiten bilden.

Um anhand des oben stehenden Konzepts zu ermitteln, ob bei einem Kind Sprachdominanz vorliegt, ist wie folgt vorzugehen: Als erstes sind für die Sprachproduktion aussagekräftige Kriterien festzulegen, durch die der Entwicklungsstand der Kinder in der Produktion für jede der beiden Erstsprachen gemessen werden kann. Dies ist beispielsweise mittels des MLU möglich. Daraus ist, mit Hilfe der MLU-Differenz, der Unterschied zwischen den beiden Sprachen zu ermitteln und das Kind für die Produktion als ‚balanciert‘ oder ‚überlegen‘ zu klassifizieren. Im Anschluss muss für das Sprachverstehen entsprechend verfahren werden. Der Entwicklungsstand kann zum Beispiel mit Hilfe der Informationsfragen ermittelt werden. Über die Differenz ist es hier ebenfalls möglich, das Kind als ‚balanciert‘ und ‚überlegen‘ zu klassifizieren. Wenn sich beim Abgleich von Produktion und Verstehen herausstellt, dass das Kind in beiden Sprachfertigkeiten als

überlegen klassifiziert wurde, kann davon ausgegangen werden, dass das Kind eine monolinguale Strategie verfolgt, bei der die Sprache A vordergründlich entwickelt wird und wenig Raum für die Entwicklung der Sprache B in der Sprachproduktion und im Sprachverstehen zulässt. Es wurde somit eine Sprachdominanz ausgelöst, bei der auch keine Balanciertheit im Bereich des Sprachverstehens möglich ist, sondern eine „Beherrschung der Sprache A“ über den gesamten Spracherwerbsprozess, bei dem kaum Platz für die Entwicklung der Sprache B bleibt.



Grafik VI.8 Relation des Verstehen und der Produktion nach Balanciertheitsgrad

Bibliografie

- Annamalai, E. (1986): Linguistic dominance and cultural dominance: A study of tribal bilingualism in India. *International Journal of Dravidian Linguistics* 19, 1-15.
- Antelmi, D. (1997): *La prima grammatica dell'italiano: Indagine longitudinale sull'acquisizione della morfosintassi italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Anula Rebollo, A. (2002): *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco Libros.
- Arencibia Guerra, L. (2007): El bilingüismo como proceso preescolar: La dominancia lingüística en niños bilingües. In Elsner, D. / Küster, L. / Viebrock, B. (Hgg.): *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 77-89.
- Arias, J. / Quintana, N. / Rakow, M. / Rieckborn, S. (2005): Sprachdominanz: Konzepte und Kriterien. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 68, Universität Hamburg.
- Arias, J. / Quintana, N. / Rakow, M. / Rieckborn, S. (2007): Language Dominance: Concepts and Criteria. Poster präsentiert auf dem Sixth International Symposium on Bilingualism, Hamburg.
- Bassano, D. (2000): Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar, *Journal of Child Language* 27, 521-559.
- Bates, E. (1993): Comprehension and Production in Early Language Development. In Savage-Rumbaugh (Hgg.): *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58, 222-242.
- Bates, E. / Dale P. S. / Thal, D. (1995): Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In Flechter, P. (Hg.): *The Handbook of Child Language*, 96-151.
- Benedict, H. (1979): Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language* 6, 183-200.
- Berman, R. (1979): The Re-emerge of a Bilingual: A case Study of a Hebrew-English Speaking Child. *Travaux de recherches sur le bilinguisme* 19, 158-179.
- Bernardini, P. (2003): *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua. Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP*. Études Romanes de Lund 71, Lund.
- Beornardini, P. / Schlyter S. (2004). Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7 (1), 49-69.

- Bottari, P. / Cipriani, P. / Chilosi, A. M. / Pfanner, L. (1998): The Determiner System in a Group of Italian Children with SLI. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 7: 2-4, 285-315.
- Brown, R. (1973): *A First Language: the Early Stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burling, R. (1959): Language development of a Garo and English speaking child, *Word* 15, 45-68.
- Cantone, K. (2007): *Code-switching in bilingual children*, Dordrecht: Springer.
- Cantone, K. / Kupisch, T. / Müller, N. / Schmitz, K. (2008): Rethinking language dominance in bilingual children. *Linguistische Berichte* 215, 307-343.
- Caselli, M.C. / Bates, E. / Casadio, P. / Fenson, J. / Fenson, L. / Sanderl, L. / Wei, J. (1995): A crosslinguistic study of early lexical development. *Cognitive Development* 10(2), 159-200.
- Caselli, M.C. / Casadio, P. / Bates, E. (2001): Lexical Development in English and Italian. In Tomasello, M. (Hg.): *Language Development: the essential readings*, 76-110.
- Castilla, A.(2009): Individual Differences and Language Interdependence: A Study of Sequential Bilingual Development in Spanish-English Preschool Children. *International journal of bilingual education and bilingualism*.
- Chipman, H. / Dannenbauer F. M. (1988): Kleine Kinder verstehen anders: Zum Problem der Erfassung kindlicher Strategien des Satzverständnisses. In Günther, K. B. (Hg.): *Sprachstörungen*. Heidelberg: Schindele 103-116.
- Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. / Muysken, P. (1986): The availability of Universal Grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93-119.
- Clark, E. / Hecht, B. (1983): Comprehension, production, and language acquisition. *Annual Reviews* 34, 325-349.
- Clark, E. (1987): The principle of contrast: a constraint on language acquisition. In MacWhinney, B. (Hg.): *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1-33.

- Clyne, M. (1987): Constraints on code switching: how universal are they? *Linguistics* 25, 739-764.
- Cordes, J. (2002): Zum ausgewogenen doppelten Erstspracherwerb eines deutsch-französisch aufwachsenden Kindes: Eine empirische Untersuchung. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Hamburg.
- David, A. / Wei, Li (2008): Individual Differences in the Lexical Development of French-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11 (1).
- De Houwer, A. (1990): *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Deuchar, M. / Quay, S. (1998): One vs. two systems in early bilingual syntax: two versions of this question. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 231-243.
- Deuchar, M. / Quay, S. (2000): *Bilingual acquisition: Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Döpke, S. (1992): *One Parent One Language. An Interactional Approach*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estigarribia, B. (2007): *Asking Questions: Language Variation and Language Acquisition*. UMI: Michigan.
- Franceschini, R. (1999): Identität dank Sprachmix. "io raclettechäs lo prendo sempre fresco". Code-Switching als sprachliches und soziales Phänomen. *Psychoscope* 20, 8-11.
- Fraser, C. / Bellugi, U. / Brown, R. (1963): Control of Grammar in Imitation, Comprehension, and Production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 2, 121-135.
- Gallego, C. / López-Ornat, S. (2005): El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC. In: Mayor Cincá, M. et al. (Hgg.): *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Aquilafuente: Universidad de Salamanca. 909-928.

- Gafaranga, J. (2007): Code-switching as a conversational strategy. In: Auer, P. / Wei, L. (Hgg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter 279-314.
- García, E. (1983): *Early Childhood Bilingualism*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Gawlitzek-Maiwald, I. / Tracy, R. (1996): Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34, 901-926.
- Genesee, F. (1989): Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language* 16 (1). 161-179.
- Genesee, F./ Nicoladis, E. / Paradis, J. (1995): Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.
- Gentner, D. (1982): Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In: Kuczaj, S. (Hg.): *Language development*, Vol. 2: Language, Thought and Culture. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldin-Meadow, S. / Seligman, M. / Gelman, R. (1976): Language in the two-year old. *Cognition*, 4, 189-202.
- Gollan, T. & Acenas, L. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue-states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory & Cognition*, 30, 246-269.
- Goodz, N. (1989): Parental Language Mixing in Bilingual Families. *Infant Mental Health Journal* 10 (1), 25-44.
- Goodz, N. (1998): Interactions between parents and children in bilingual families. In: Genesee, F. (Hg.): *Educating second language children*. Cambridge: Cambridge UP, 61-81.
- Grosjean, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998): Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131-149.
- Grosjean, F. (2008): *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Guasti, M. T. (2002): *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Massachusetts: The MIT Press.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hauser-Grüdl, N. / Arencibia Guerra, L. (2007): Objektauslassungen im Spracherwerb unbalanciert deutsch-italienischer Kinder. In: Doff, S. / Schmidt, T. (Hgg.): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 57-71.
- Hellrung, U. (2006): Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – Verstehen – Handeln. Freiburg: Herder.
- Hulk, A / Müller, N. (2000): Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3), 227-244.
- Huddelston, R. / Pullum, G. (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, C. (1991): An Introduction to Bilingualism. Singapore: Longman.
- Imedadze, N. V. (1967): On the psychological nature of child speech formation under conditions of exposure to two languages. *International Journal of Psychology* 2, 129-32.
- Ingram, D. (2002): The measurement of whole-word productions. *Journal of Child Language* 29, 713-733.
- Jackson-Maldonado, D. / Thal, D. / Marchman, V. / Bates, E. / Gutierrez-Clellen, V. (1993): Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language* 20, 523-549.
- Janssen, J. / Laatz, W. (1994): *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Berlin: Springer.
- Juan-Garau, M. / Pérez-Vidal, C. (2001): Mixing and Pragmatic Parental Strategies in Early bilingual acquisition. *Journal of Child Language* 28, 59-86.
- Kauschke, C. (1999): Früher Wortschatz im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, J / Rothweiler, M. (Hgg): *Das Lexikon in Spracherwerb*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Kielhöfer, B. / Jonekeit, S. (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Köppe, R. / Meisel, J. (1995): Code-switching in bilingual first language acquisition. In: Milroy, L. / Muysken, P. (Hgg.): *One Speaker, Two Languages: Cross-*

- disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-301.
- Kohnert, K. J. / Bates, E. (2002): Balancing Bilinguals II: Lexical Comprehension and Cognitive Processing in Children Learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 45, 347-359.
- Kupisch, T. (2006): *The acquisition of determiners in bilingual German-Italian and German-French children*. München: Lincom.
- Kupisch, T. (2007): Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1), 57-78.
- Lanza, E. (1992): Can bilingual two-years-olds code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633-658.
- Lanza, E. (1993): Language Mixing and Language Dominance in Bilingual First Language Acquisition. In: Clark, E. (Hg.): *Child Language Research Forum*. Stanford: CSLI.
- Lanza, E. (1997 / 2004²): *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Larrañaga, P. (2005): MLU - a critical review. The measurement of bilingual proficiency: methodological aspects. Vortrag gehalten im Rahmen des Kolloquiums Fifth International Symposium of Bilingualism, Barcelona.
- Lautenschlager, E. (2005): Früher schulischer Fremdspracherwerb Französisch im Saarland: eine Vergleichsstudie zum Modellversuch ab Klasse 1 im Vergleich zum Beginn ab Klasse 3. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Universität Saarland.
- Leopold, W. (1939-1949): *Speech Development of a Bilingual Child. A Linguist's Record I-IV*. New York: AMS Press.
- Leopold, W. (1954): A child's learning of two languages. *Report of the Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, 19-30.
- Lindholm, K. J. / Padilla, A. M. (1978): Language Mixing in Bilingual Children. *Journal of Child Language* 5, 327-335.
- Loconte, A. (2002): Zur Sprachdominanz bei bilingual deutsch-italienischen Kindern. M.A. Thesis, Hamburg.

- Long, M. H. / Sato, C. J. (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: H. W. Seliger / M. H. Long (Hgg.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- López-Ornat, S. / Fernández, A. / Gallo, P. / Mariscal, S. (1994): *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- López-Ornat, S. (2003): Learning earliest grammar: evidence of grammar variations in speech before 22 months. In: Montrul, S. / Ordóñez, F. (Hgg.): *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*. Somerville MA, Cascadilla Press. 254-274.
- López-Ornat, S. / Gallego, C. / Gallo, P. / Karousou, A. / Mariscal, S. (2003): „iLC“: Un instrumento de medida del desarrollo comunicativo y lingüístico temprano (8-30 meses). *Boletín de la AELFA*, 3. 3-7.
- Mackey, W. F. (1962): The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics* 7, 51-85.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martínez-Lage, A. (2005): Bilingual children and language dominance in monolingual environments. Poster präsentiert auf dem Fifth International Symposium of Bilingualism, Barcelona.
- Martínez-Lage, A. (2007): Language of interaction between bilingual siblings. Vortrag gehalten im Rahmen des Kolloquiums: International Symposium of Bilingualism, Hamburg.
- McClure, E. (1981): Formal and Functional Aspects of the Code-switched Discourse of Bilingual Children. In: Durán, R. (Hg.): *Latino Language and Communicative Behaviour*, Norwood, NJ: Ablex.
- McLaughling, B. (1984): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Meibauer, J. / Rothweiler, M. (1999): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Meisel, J. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K. / L. Obler (Hgg.), *Bilingualism across the lifespan: aspects of*

- acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press. 13-40.
- Meisel, J. (1994): Code-switching in young bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1), 413-439.
- Meisel, J. (2007): Exploring the limits of the LAD. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 80, Universität Hamburg.
- Müller, N. (1993): *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch / Deutsch)*. Tübingen: Narr.
- Müller, N. (2007). Some notes on the syntax-pragmatics interface in bilingual children: German in contact with French / Italian. In: Rehbein, J. / Hohenstein, C. / Pietsch, L. (Hgg.). *Connectivity in Grammar and Discourse*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 101-135.
- Müller, N. / Riemer, B. (1998): *Generative Syntax der romanischen Sprachen*, Tübingen: Stauffenburg.
- Müller, N. / Hulk, A. (2001): Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1), 1-21.
- Müller, N. / Kupisch, T. (2003): Zum simultanen Erwerb des Deutschen und des Französischen bei (un)ausgeglichen bilingualen Kindern. *Vox Romanica* 62, 145-169.
- Müller, N. / Kupisch, T. / Schmitz, K. / Cantone, K. (2006/2007²): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Müller, N. / Pillunat, A. (2008): Balanced bilingual children with two weak languages. A French-German case Study. In: Guijarro-Fuentes, P. / Larrañaga, M- P. / Clibbens, J. (Hgg.): *First Language Acquisition of Morphology and Syntax: Perspectives across Languages and Learners*. Amsterdam: Benjamins, 279-294.
- Müller, N. / Patuto, M. (2009): Really competence-driven cross-linguistic influence in bilingual first language acquisition? The role of language combination. In: *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire. Études de Lund* 85, 299-319.

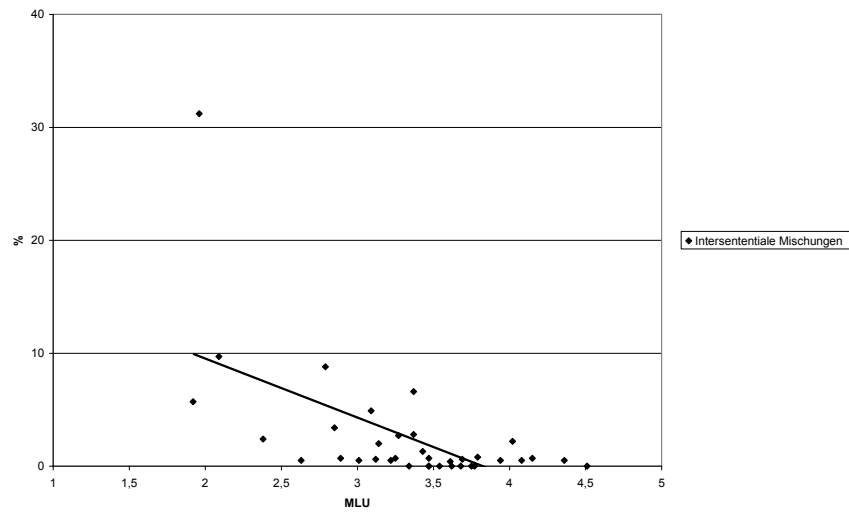
- Padilla, A. M. / Liebmann, E. (1975): Language acquisition in bilingual child. *The Bilingual Review / La revista bilingüe* 2, 34-55.
- Padilla, A. M. / Lindholm, K. J. (1976): Development of Interrogative, Negative and Possessive Forms in the Speech of young Spanish / English bilinguals. *The Bilingual Review / La revista bilingüe* 3, 122-152.
- Paradis, J. (2000) : On the relevance of specific language impairment to understanding the role of transfer in second language acquisition. *Applied Psycholinguistics* 25, 76-82.
- Paradis, J. / Nicoladis, E. / Genesee, F. (2000): Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (3), 245-261.
- Paradis, J. (2007): Early Bilingual and Multilingual Acquisition. In: Auer, P. / Wei, L. (Hgg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter. 15-44.
- Paradis, J. / Nicoladis, E. (2007): The Influence of Dominance and Sociolinguistic Context on Bilingual Preschoolers' Language Choice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (3), 277-297.
- Patuto, M. (2008): Frühkindliche Zweisprachigkeit: Der Erwerb des Subjekts durch bilingual französisch-italienisch und deutsch-italienisch aufwachsende Kinder. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Bergische Universität Wuppertal.
- Petersen, J. (1988): Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics* 26, 479-493.
- Pillunat, A. (2007): Der Erwerb des Lexikons durch mehrsprachige Kinder: Französisch, Italienisch und Deutsch im Vergleich. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bergische Universität Wuppertal.
- Pillunat, A. / Schmitz, K. / Müller, N. (2006): Die Schnittstelle Syntax-Pragmatik: Subjektauslassungen bei bilingual deutsch-französisch aufwachsenden Kindern. In Franceschini, R. / Ziegler, G. / Müller, N. (Hgg.): *Spracherwerb: generativ-interaktiv*. Stuttgart: Metzler, 7-24.
- Poplack, S. (1980): "Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": towards a typology of code-switching. *Linguistics* 18. 581-618.
- Redlinger, W. & Park, T. (1980): Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language* 7. 337-352.

- Rieckborn, S. (2006): Die Entwicklung der 'schwachen Sprache' im unbalancierten L1-Erwerb. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 73*, Universität Hamburg.
- Rizzi, L. (1986): Null Objects in Italian and the Theory of *pro*. *Linguistic Inquiry* 17, 501-558.
- Rizzi, L. (1993 / 1994): Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives. *Language Acquisition* 3, 371-393.
- Romaine, S. (1989): *Bilingualism*. Oxford : Blackwell.
- Ronjat, J. (1913) : *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Sandoval, T. C., Gollan, T. H., Ferreira, V. S., & Salmon, D. P. (2010). What causes the bilingual disadvantage in verbal fluency? The dual-task analogy. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 231–252.
- Scarborough, H. / Rescorla, L. / Tager-Flusberg, H. / Fowler, A. / Sudhalter, V. (1991): The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered groups. *Applied Psycholinguistics* 12, 23-45.
- Schlyter, S. (1987): Language mixing and linguistic level in three bilingual children. *Scandinavian Working Papers on Bilingualism* 7, 29-48.
- Schlyter, S. (1993): The weaker language in bilingual Swedish-French children. In: K. Hyltemstam / A. Viberg (Hgg.): *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlyter, S. & Håkansson, G. (1994): Word Order in Swedish as the First Language, Second Language and Weaker Language in Bilinguals. *Scandinavian working papers on bilingualism* 9, 49-67.
- Schlyter, S. (1994): Early Morphology in Swedish as the Weaker Language in French-Swedish Bilingual Children. *Scandinavian working papers on bilingualism* 9, 67-86.
- Schmitz, K. (2006): *Zweisprachigkeit im Fokus. Der Erwerb der Verben mit zwei Objekten durch bilingual deutsch-französisch und deutsch-italienisch aufwachsende Kinder*. Tübingen: Narr.
- Smolak, L. (1981): Cognitive precursors of receptive vs. expressive language. *Journal of Child Language* 9, 13-22.

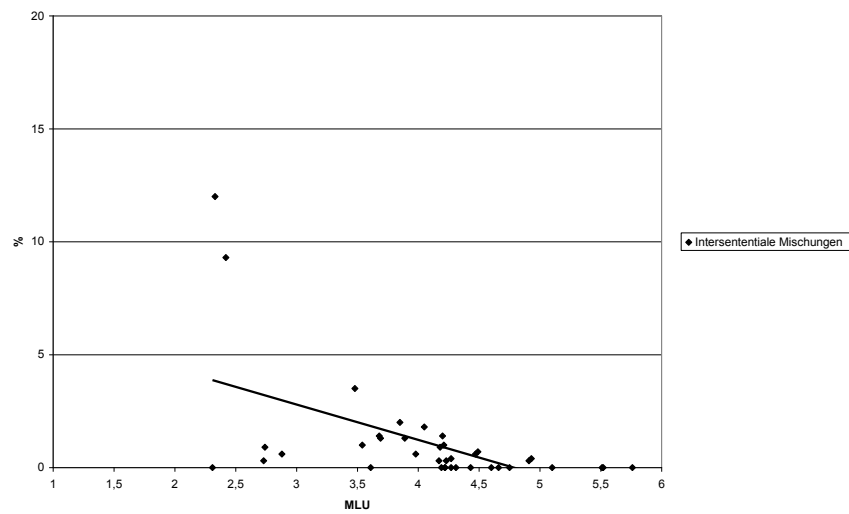
- Snyder, L. / Bates, E. / Bretherton, I. (1981): Content and context in early lexical development. *Journal of Child Language* 8, 565-582.
- Swain, M. (1972): Bilingualism as a First Language. Dissertation, University of California, Irvine.
- Swain, M. / Wesche, M. (1975): Linguistic Interaction: Case Study of a Bilingual Child, *Language Sciences*, 37, 17-32.
- Taeschner, T. (1976): Come definire la lingua dominante in un soggetto bilingue dalla nascita. *Rassegna italiana di linguistica applicata* 2-3, 105-116.
- Taeschner, T. (1983): *The Sun is Feminine. A Study on Language in Bilingual Children*. Berlin: Springer.
- Tamamaki, K. (1993): Language dominance in bilingual arithmetic operations according to their language use. *Language Learning* 43 (2), 239-262.
- Unsworth, S. (2007): L1 and L2 acquisition between sentence and discourse: Comparin production and comprehension in child Dutch. *Lingua* 117: 1930-1958.
- Vihman, M. M. (1982): The Acquisition of Morphology by a Bilingual Child: A Whole-Word Approach. *Applied Psycholinguistics* 3, 141-60.
- Vihman, M. (1985): Language Differentiation by the Bilingual Infant. *Journal of Child Language* 12, 297-324.
- Volterra, V. / Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, 311-326.
- Valdés-Fallis, G. (1978): Code-switching and language dominance: some initial findings. *General Linguistics* 18 (1). 90-104.
- Valle Arroyo, F. (1992): *Psicolingüística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Weinreich, U. (1970): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wode, H. (1977): Four Early Stages in the Development of L1 Negation. *Journal of Child Language* 4, 87-102.
- Yip, V. / Matthews, S. (2006): Assessing Language Dominance in Bilingual Acquisition: A Case for Mean Length Utterance Differentials. *Language Assessment Quarterly*, 3 (2), 97-116.

Anhang

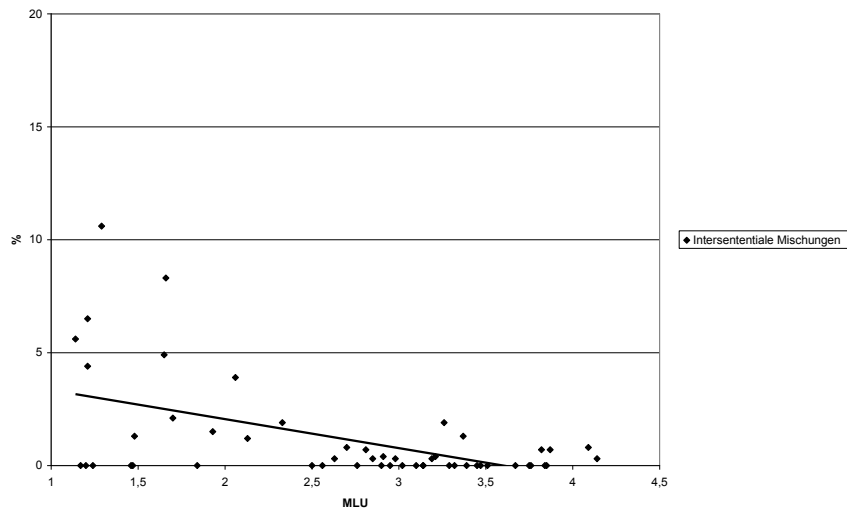
I. Korrelation intersententiale Mischungen – MLU



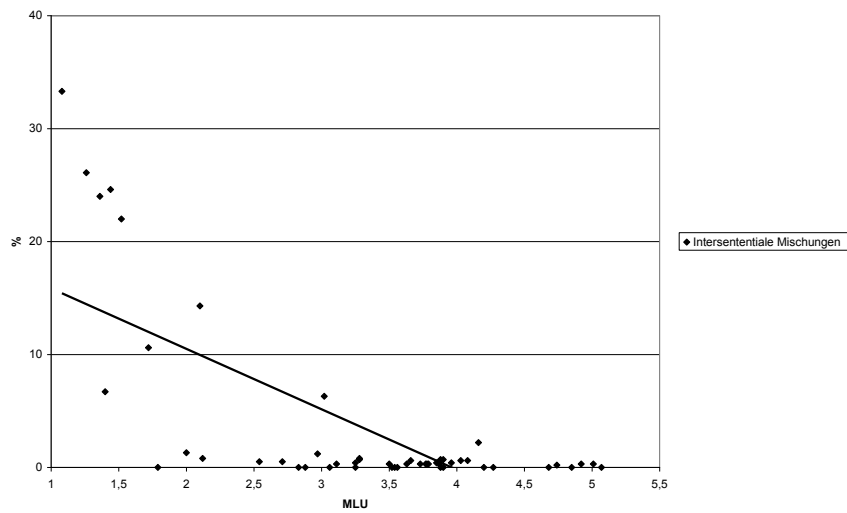
I.1 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Alexander Deutsch (Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



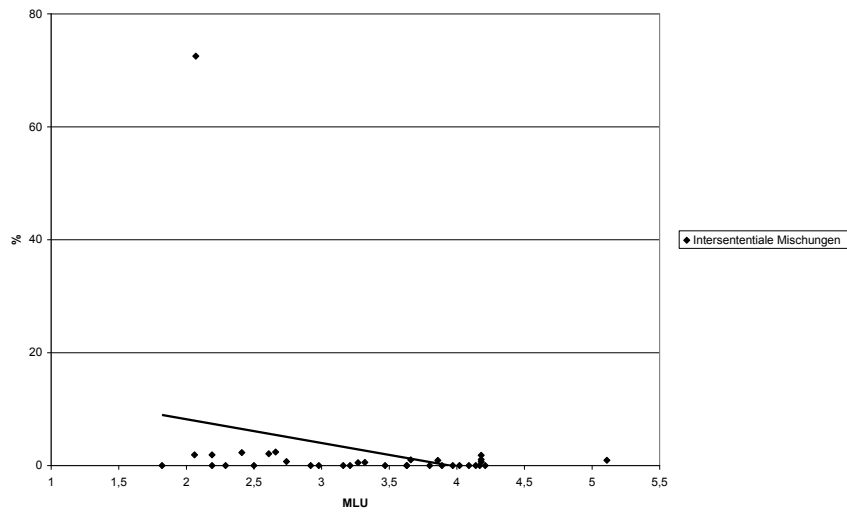
I.2 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Alexander Französisch (Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



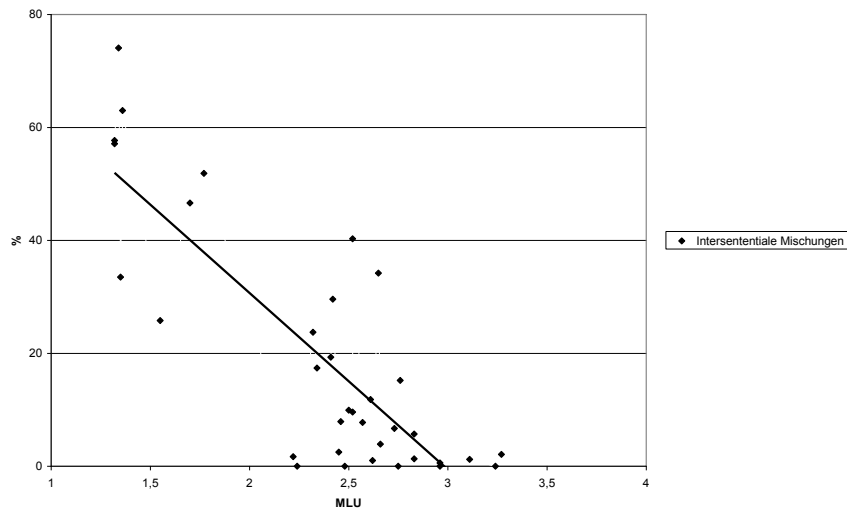
I.3 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Amélie Deutsch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



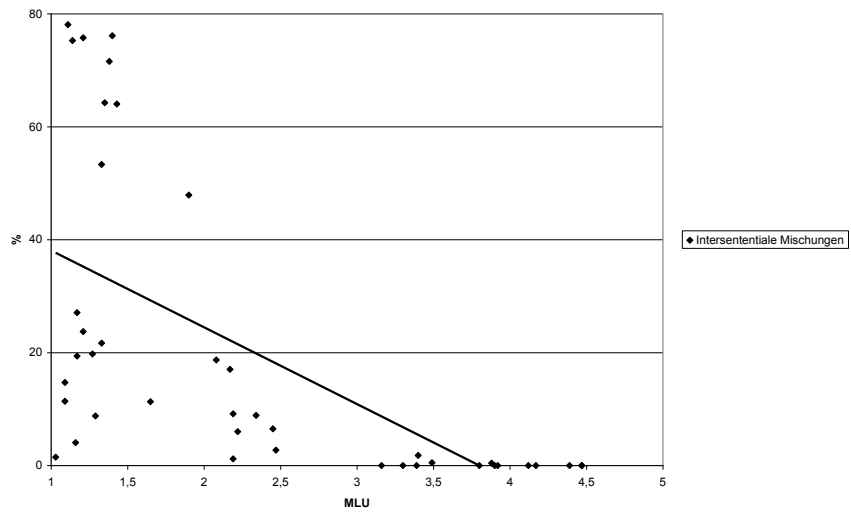
I.4 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Amélie Französisch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



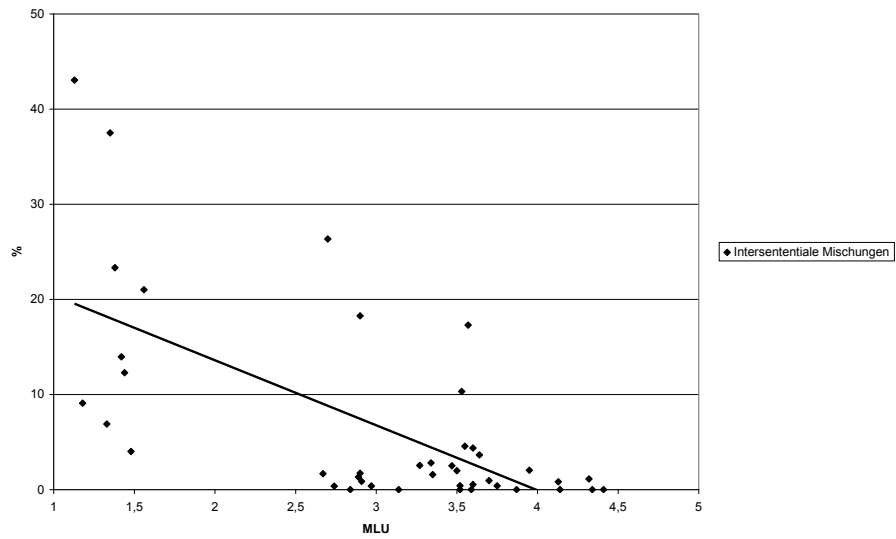
I.5 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Arturo Deutsch
(Keine Korrelation)



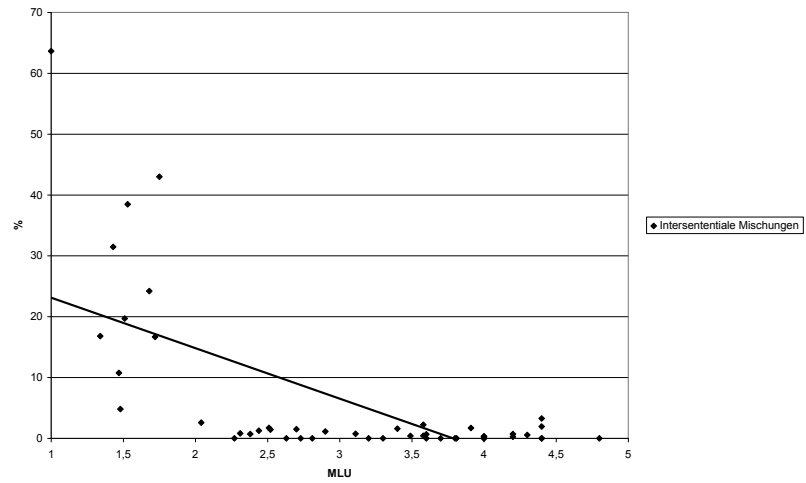
I.6 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Arturo Spansich
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



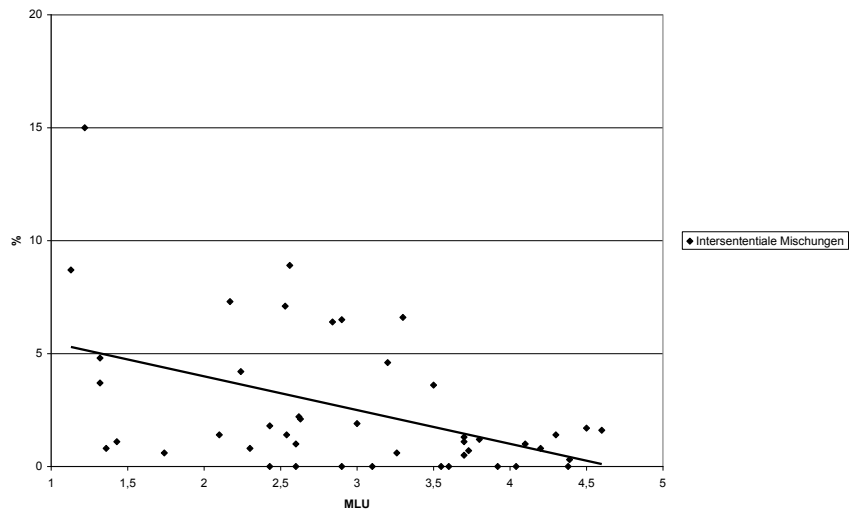
I.7 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Aurelio Deutsch
 (Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



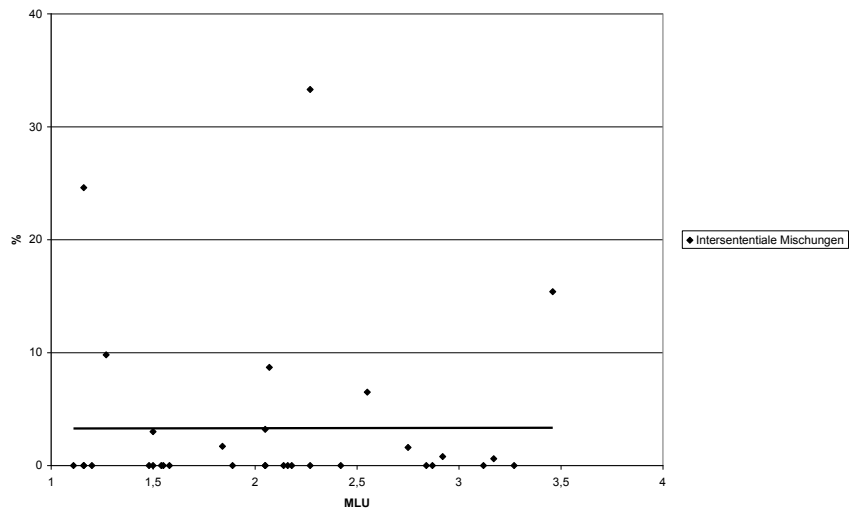
I.8 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Aurelio Italienisch
 (Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



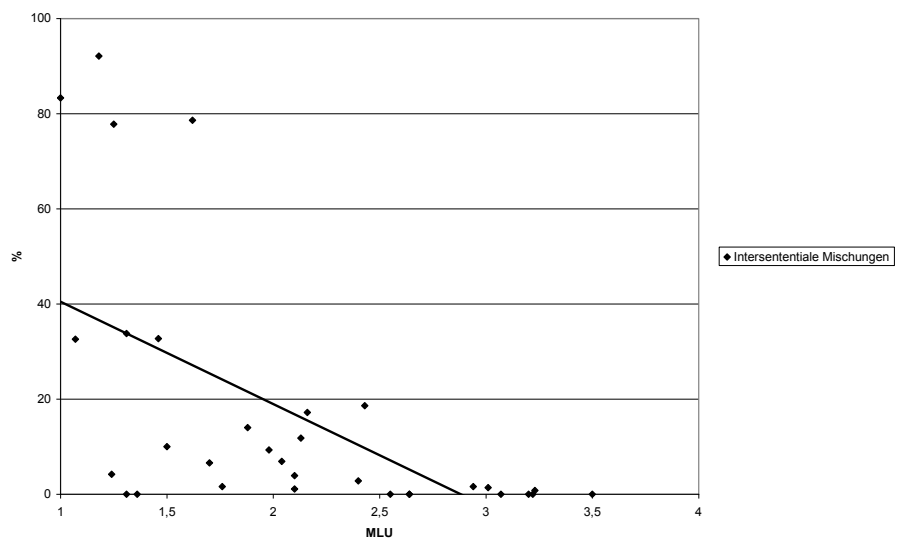
I.9 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Carlotta Deutsch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



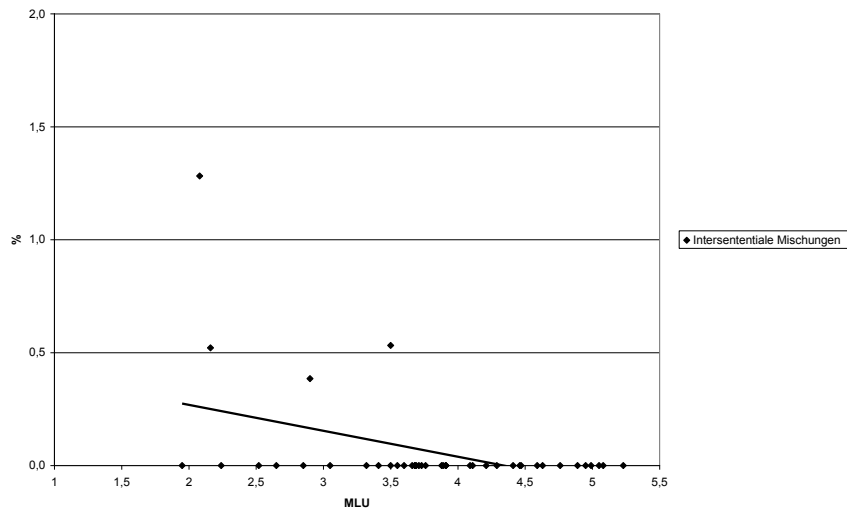
I.10 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Carlotta Italienisch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



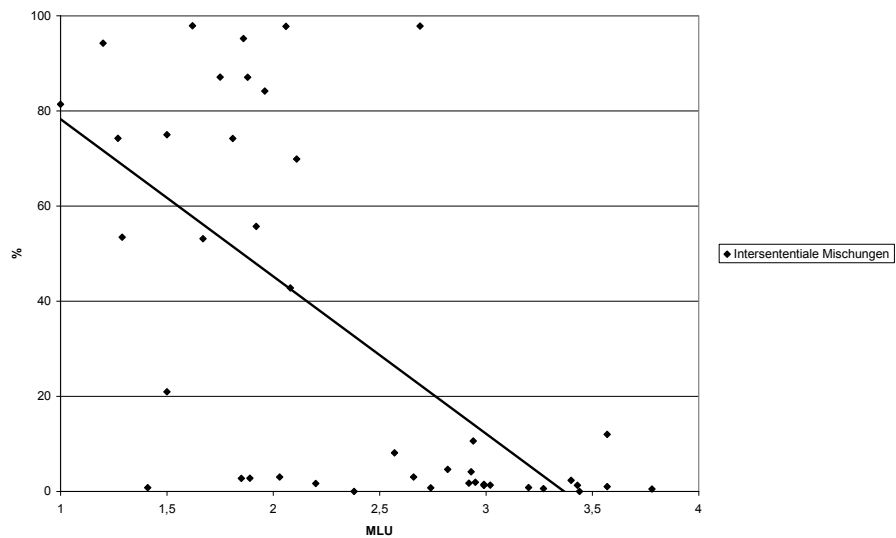
I.11 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Caroline Deutsch
(Keine Korrelation)



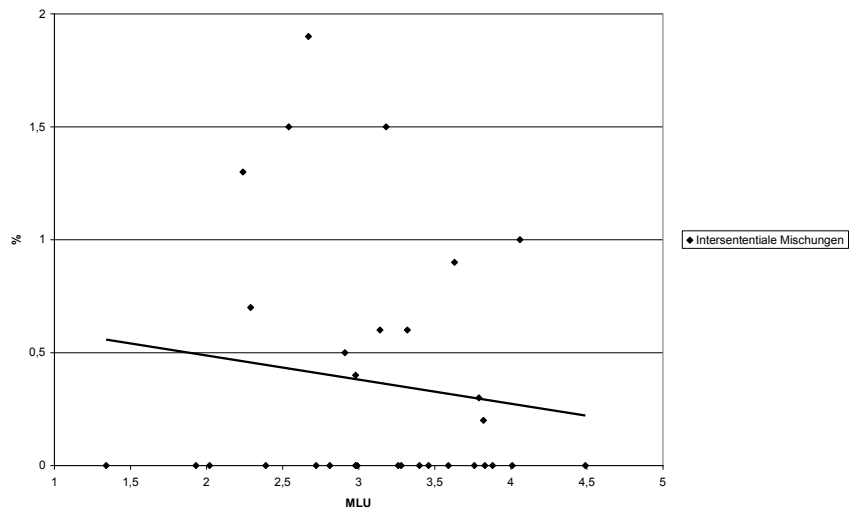
I.12 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Caroline Französisch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



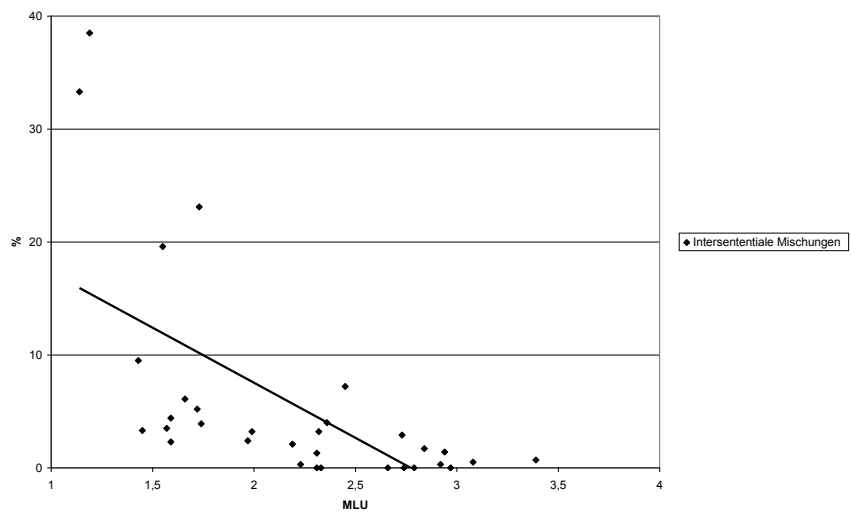
I.13 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Céline Deutsch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



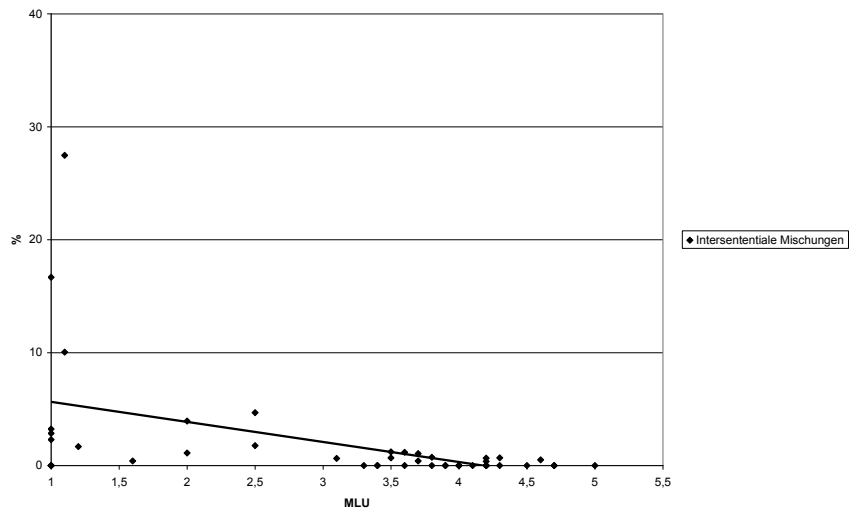
I.14 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Céline Französisch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



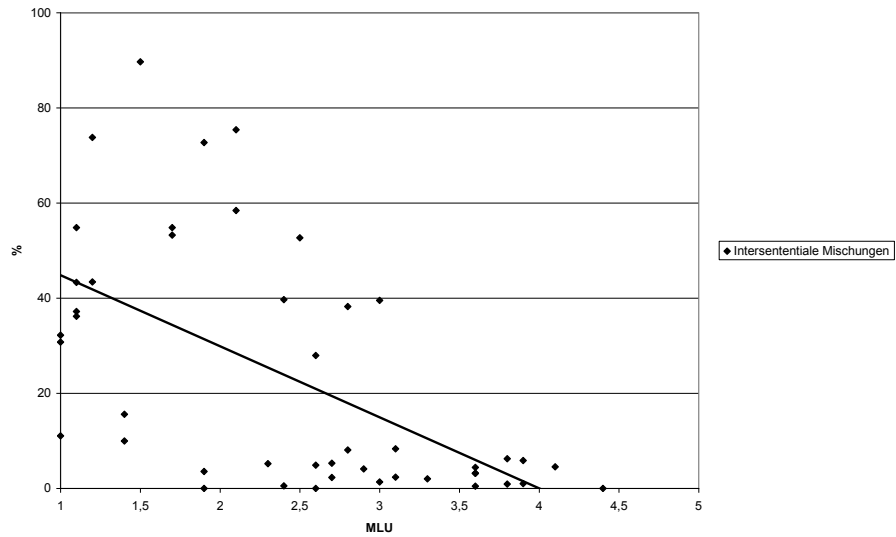
I.15 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Jan Deutsch
(Keine Korrelation)



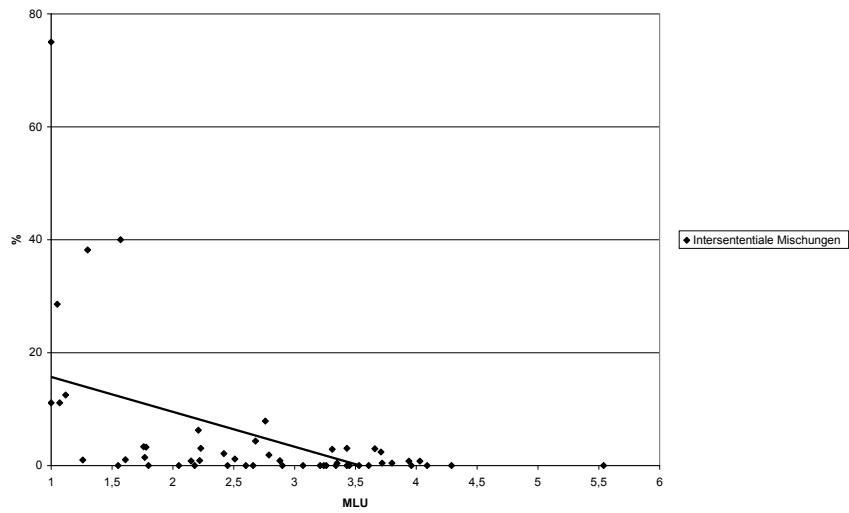
I.16 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Jan Italienisch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



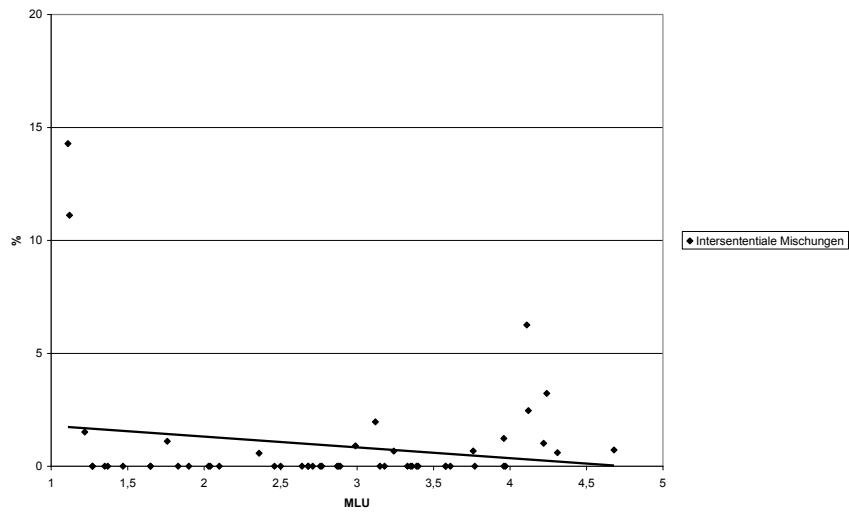
I.17 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Lukas Deutsch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)



I.18 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Lukas Italienisch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)

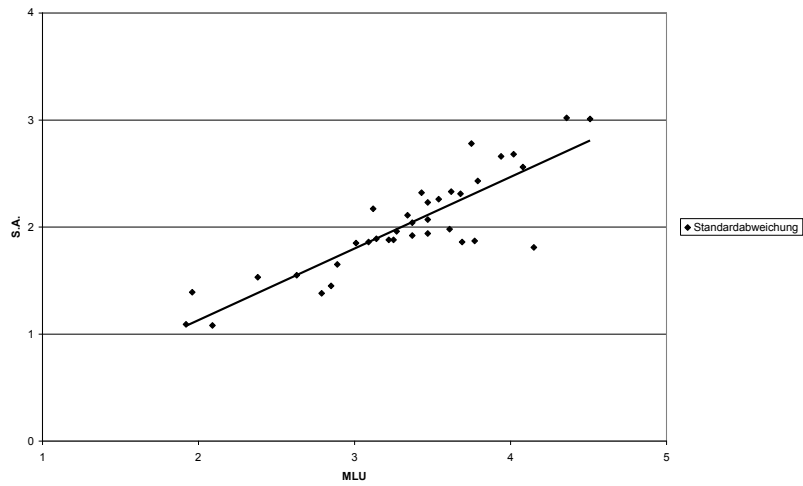


I.19 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Marta Deutsch
(Korreliert negativ nach Pearson $p < 0,01$)

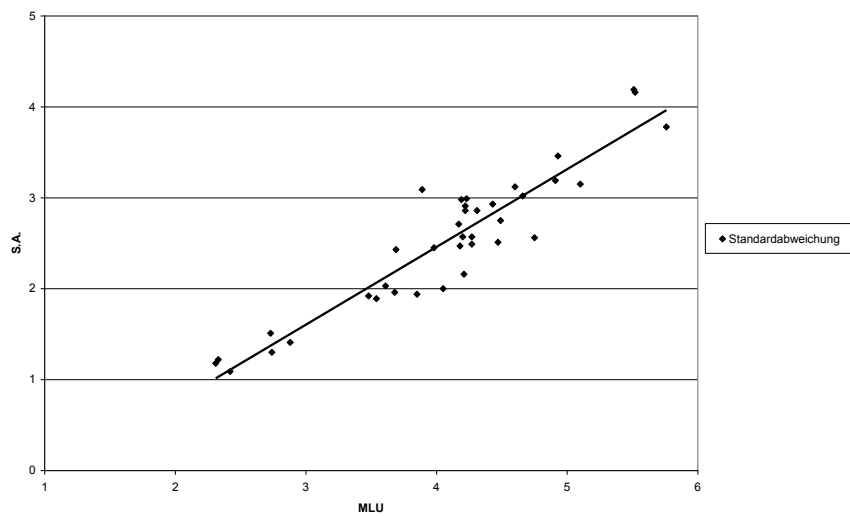


I.20 Korrelation intersententiale Mischungen – MLU Marta Italienisch
(Keine Korrelation)

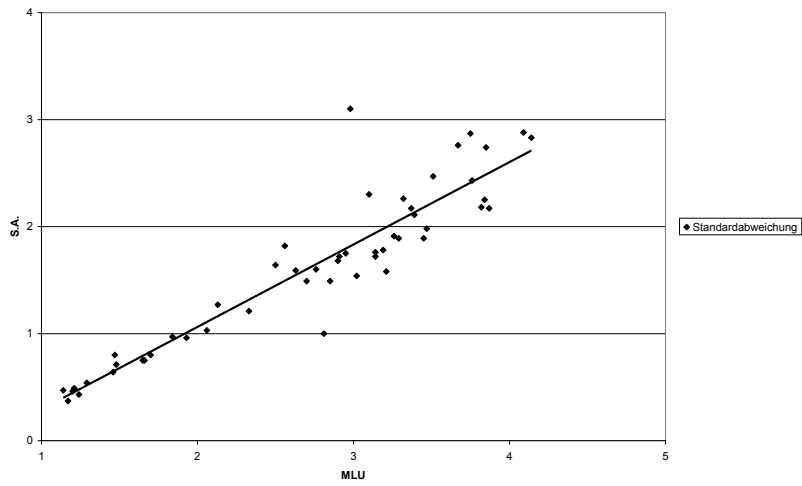
II. Korrelation MLU-Standardabweichung



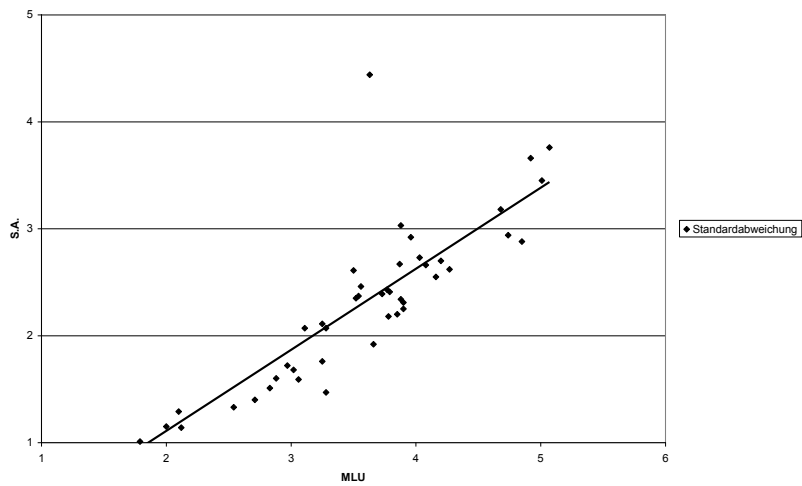
II.1 Korrelation MLU- Standardabweichung Alexander Deutsch (Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



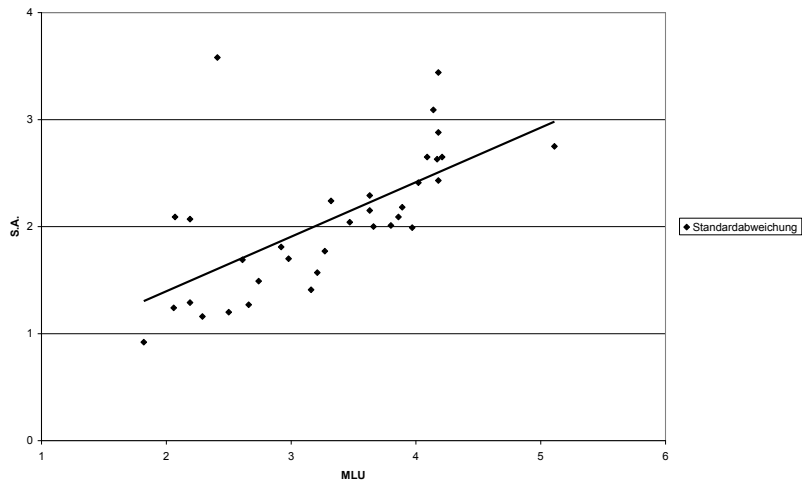
II.2 Korrelation MLU- Standardabweichung Alexander Französisch (Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



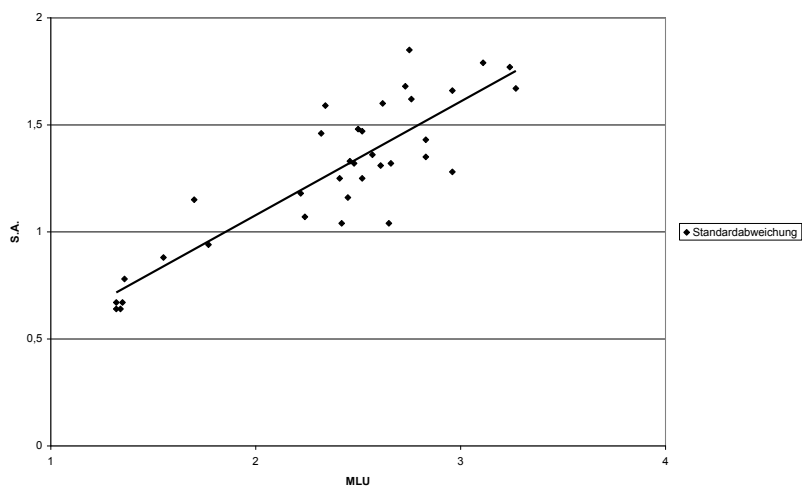
II. 3 Korrelation MLU- Standardabweichung Amélie Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



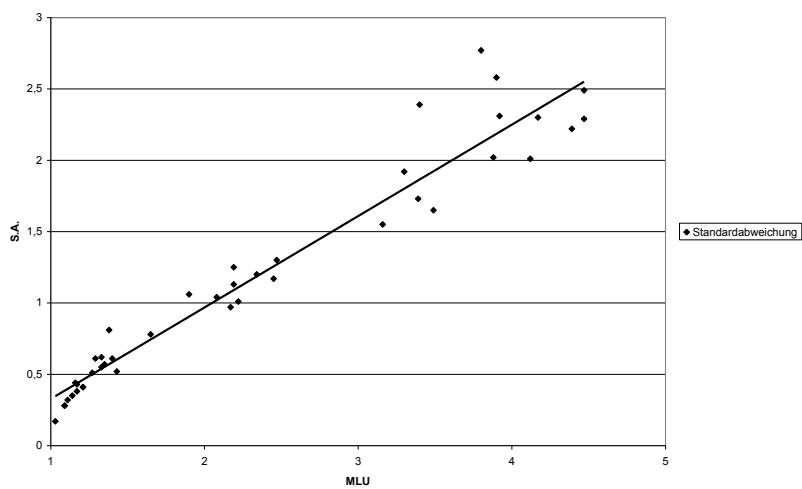
II. 4 Korrelation MLU- Standardabweichung Amélie Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



II. 5 Korrelation MLU- Standardabweichung Arturo Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)

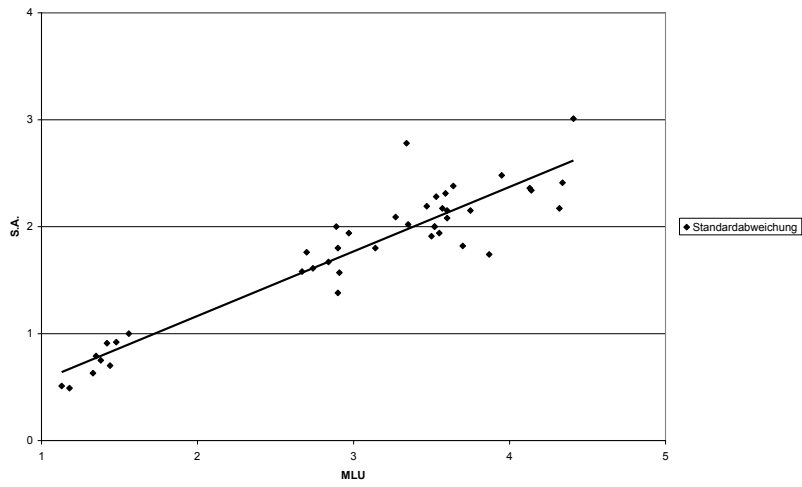


II.6 Korrelation MLU- Standardabweichung Arturo Spanisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)

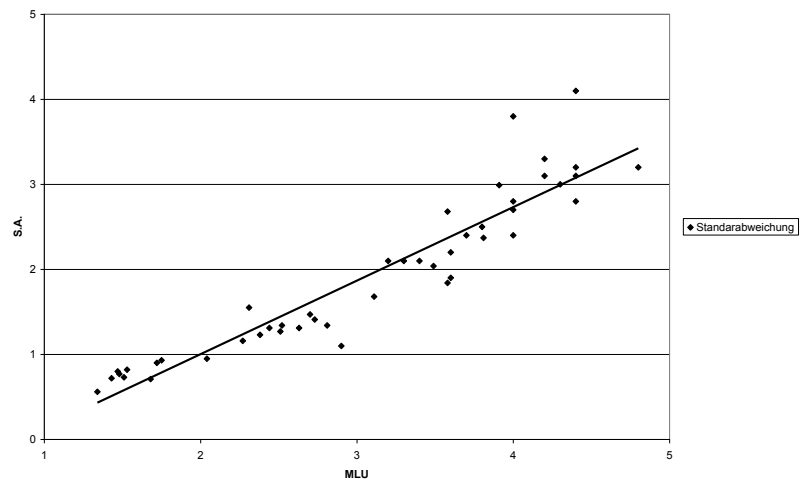


Grafik II.2.3.7 Korrelation MLU- Standardabweichung Aurelio Deutsch

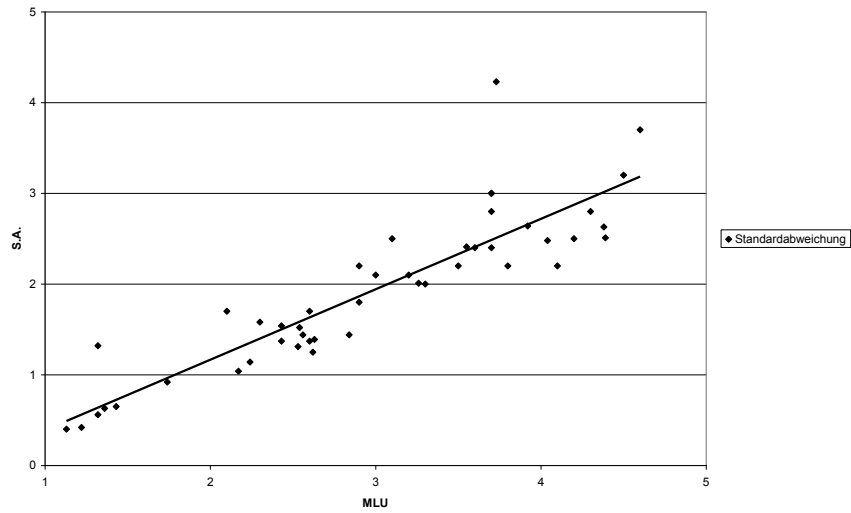
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



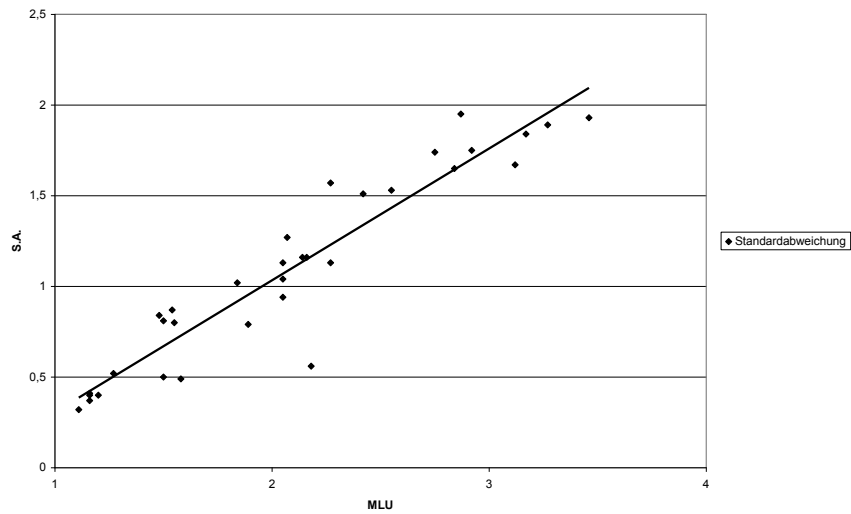
II.8 Korrelation MLU- Standardabweichung Aurelio Italienisch (Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



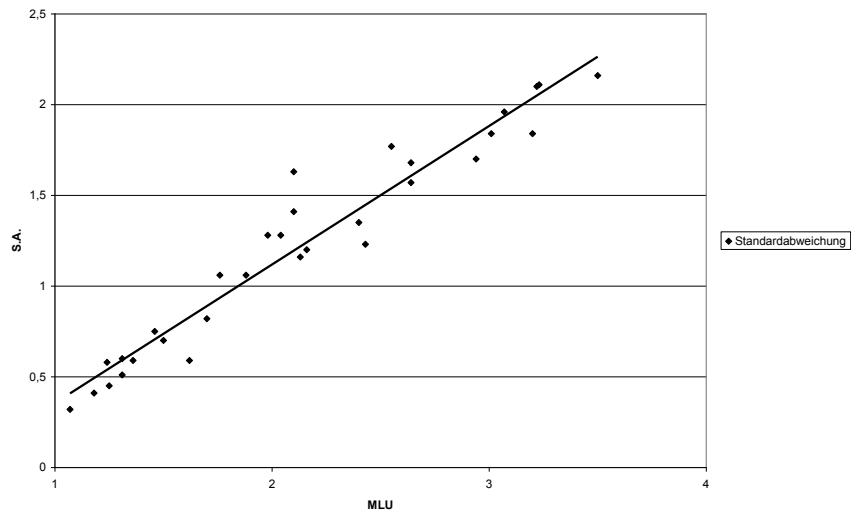
II.9 Korrelation MLU- Standardabweichung Carlotta Deutsch (Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



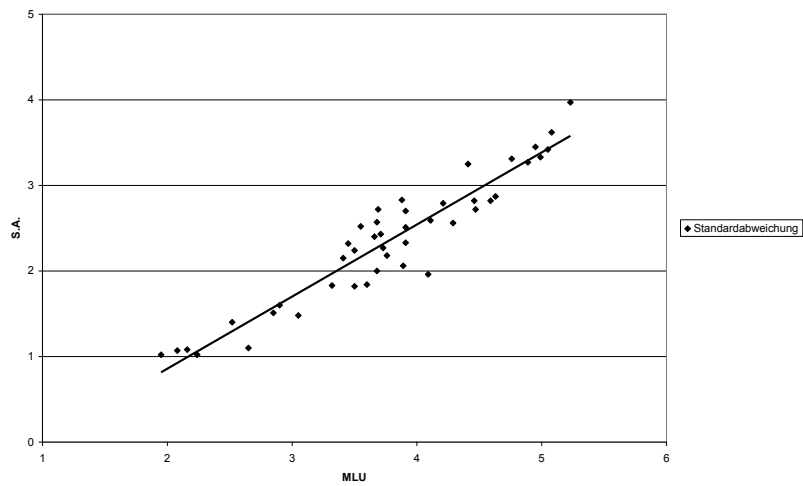
II. 10 Korrelation MLU- Standardabweichung Carlotta Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



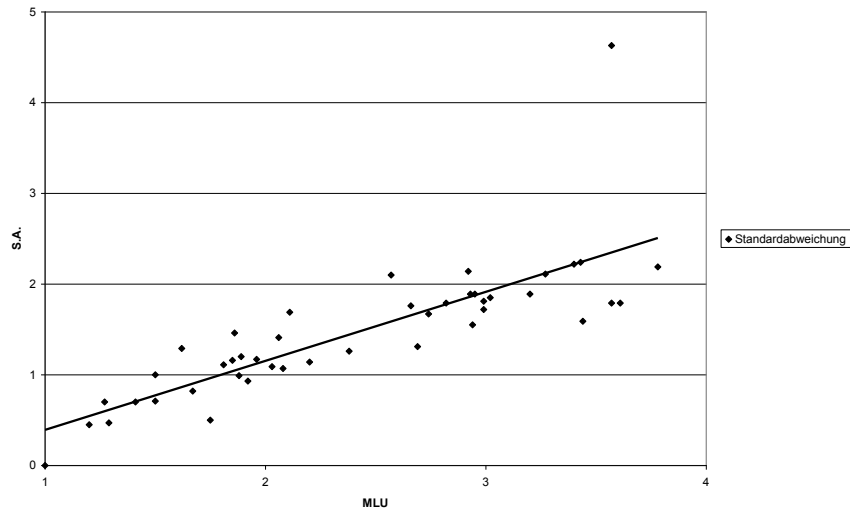
II. 11 Korrelation MLU- Standardabweichung Caroline Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



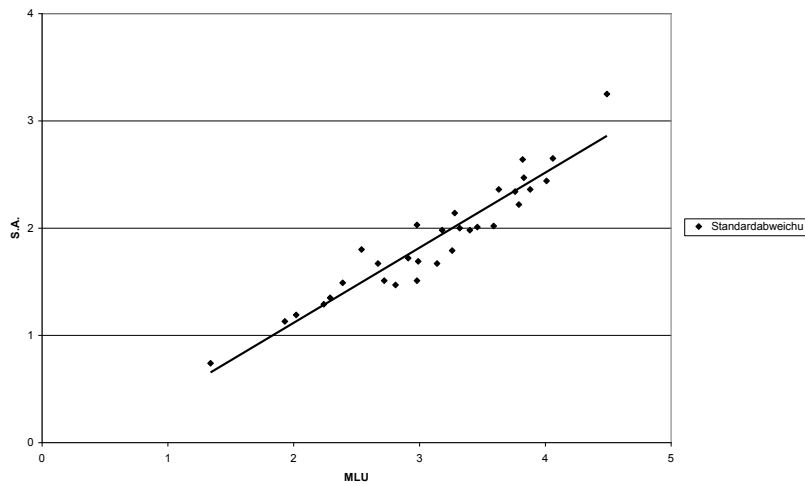
II.12 Korrelation MLU- Standardabweichung Caroline Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



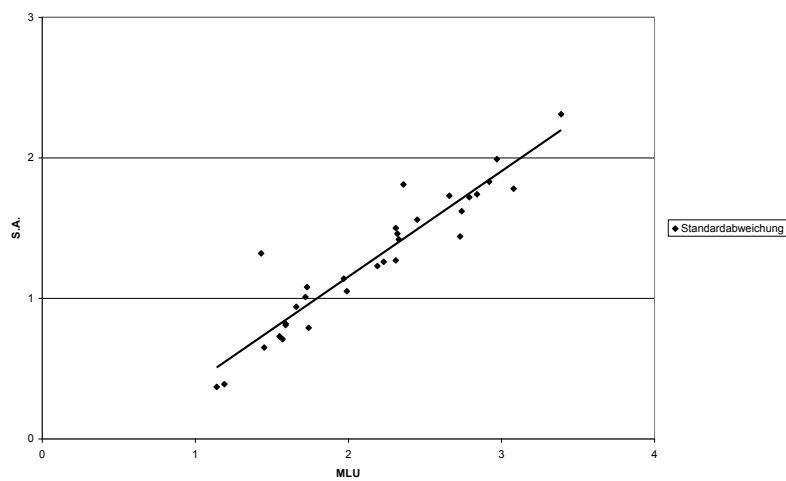
II. 13 Korrelation MLU- Standardabweichung Céline Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



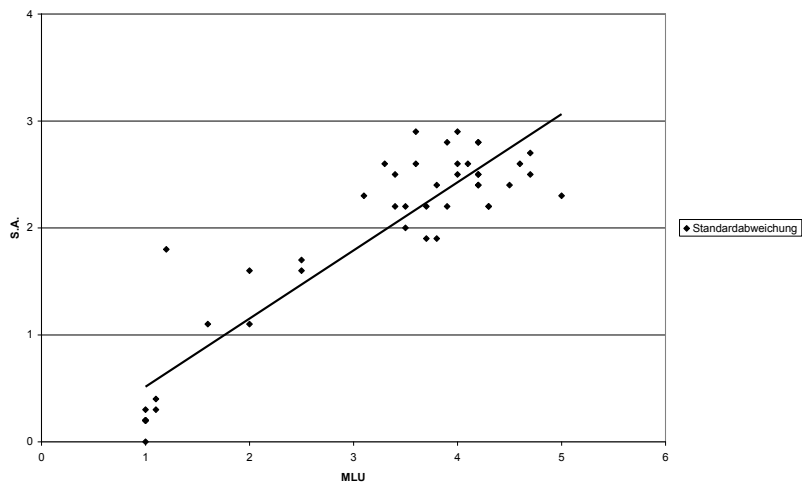
II. 14 Korrelation MLU- Standardabweichung Céline Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



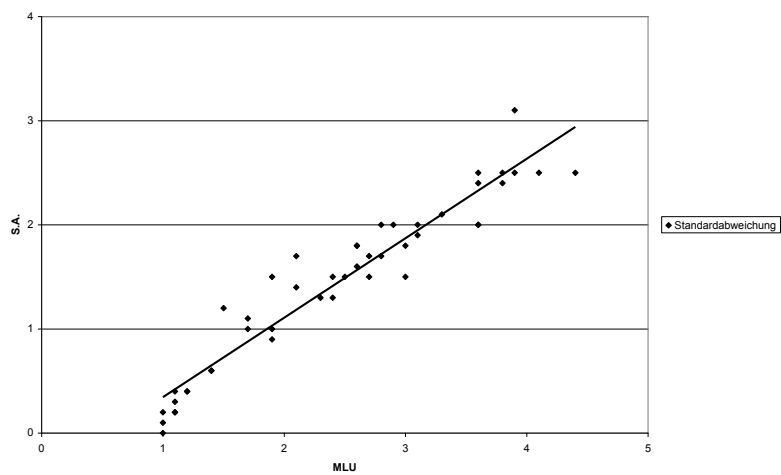
II. 15 Korrelation MLU- Standardabweichung Jan Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



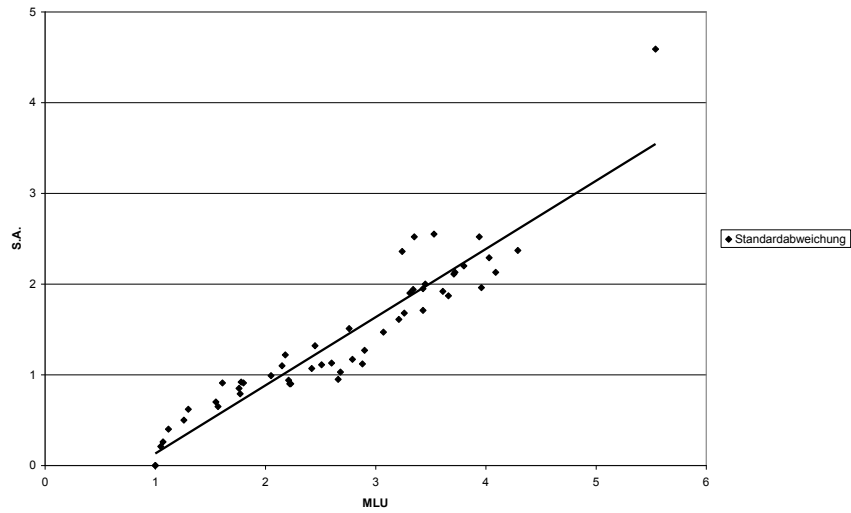
Grafik II.2.3.16 Korrelation MLU- Standardabweichung Jan Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



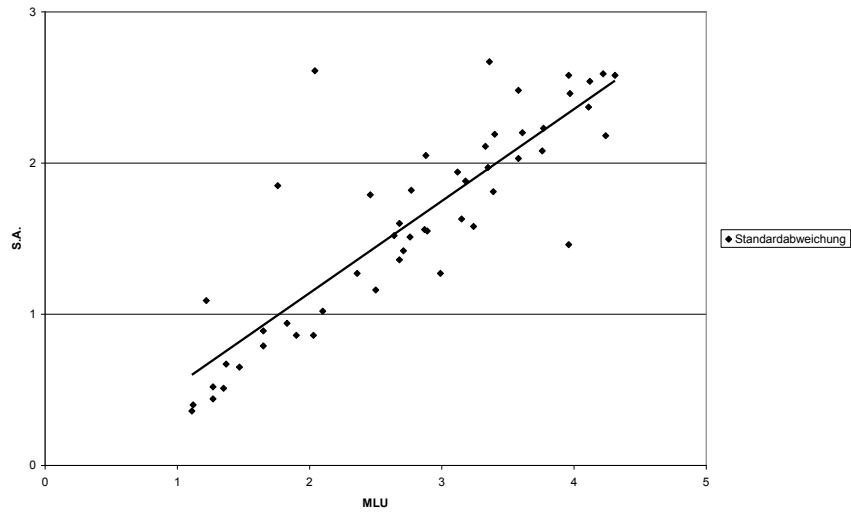
II. 17 Korrelation MLU- Standardabweichung Lukas Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



II..18 Korrelation MLU- Standardabweichung Lukas Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)

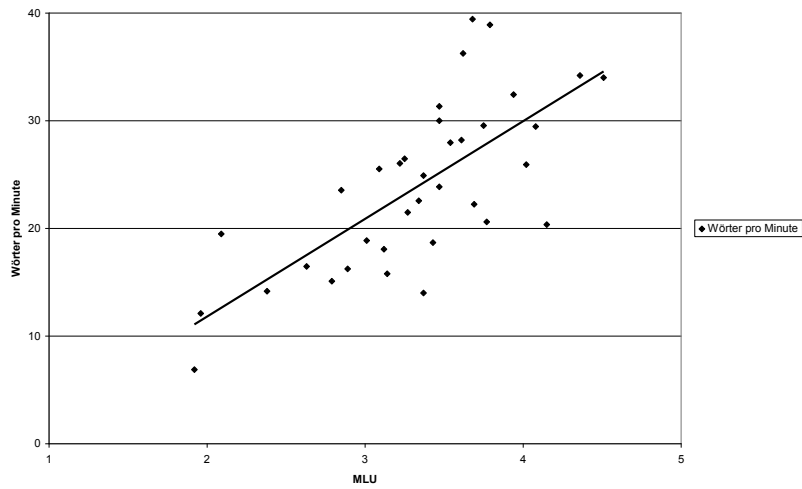


II. 19 Korrelation MLU- Standardabweichung Marta Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)

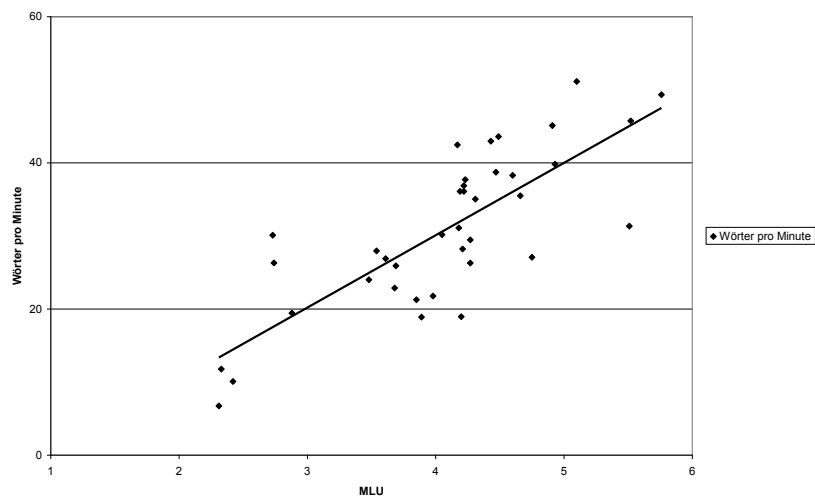


II. 20 Korrelation MLU- Standardabweichung Marta Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)

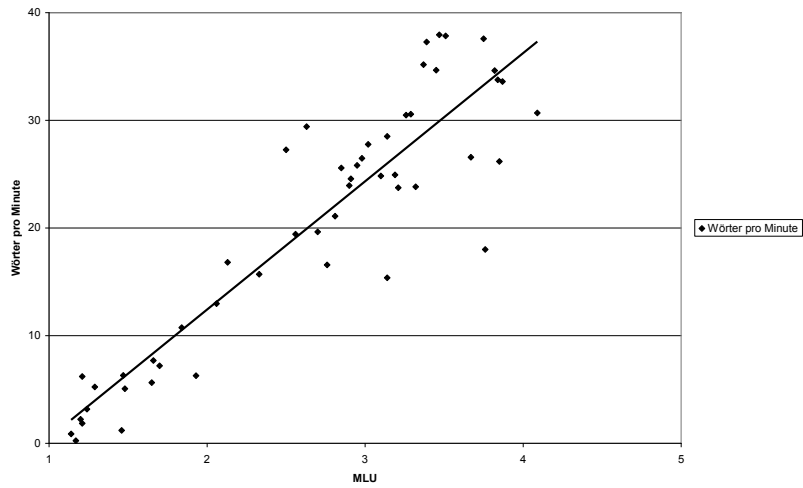
III. Korrelation MLU-Redefluss



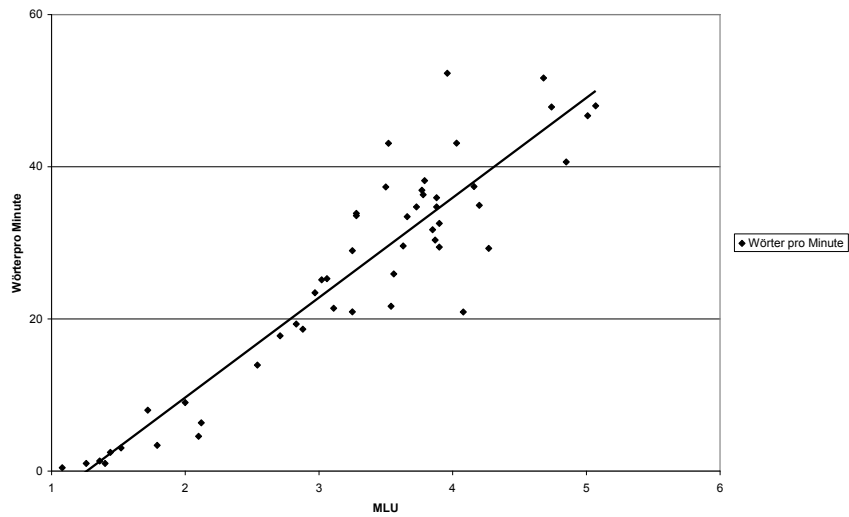
III. 1 Korrelation MLU- Redefluss Alexander Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



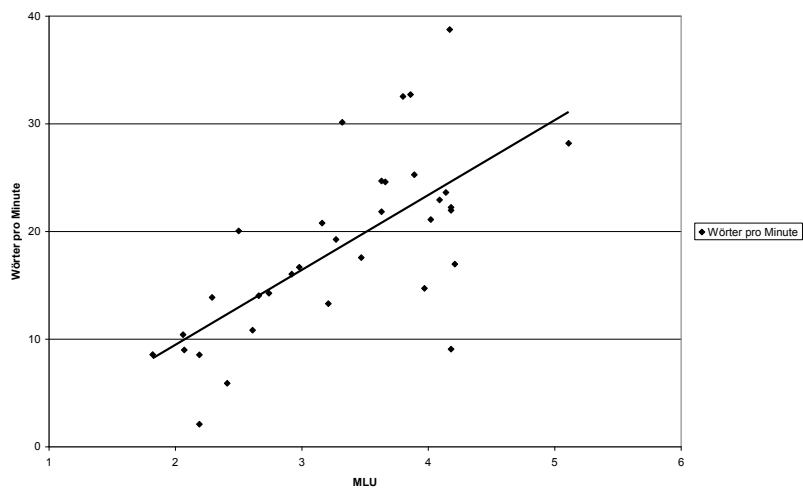
III. 2 Korrelation MLU- Redefluss Alexander Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



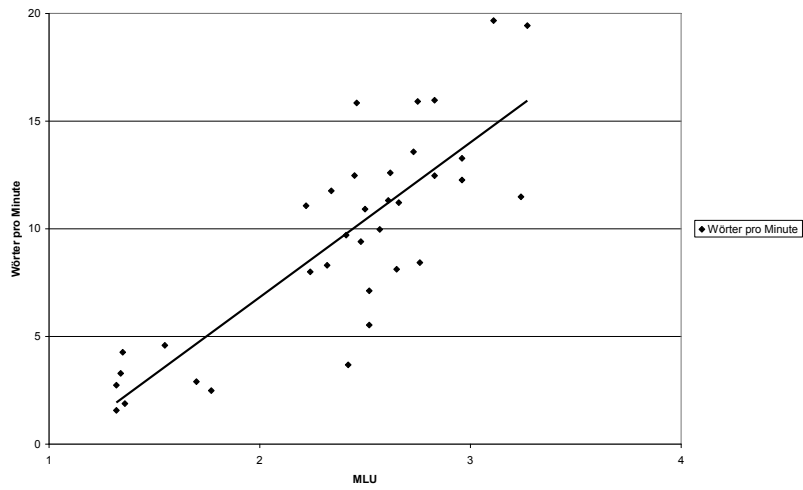
III.3 Korrelation MLU- Redefluss Amélie Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



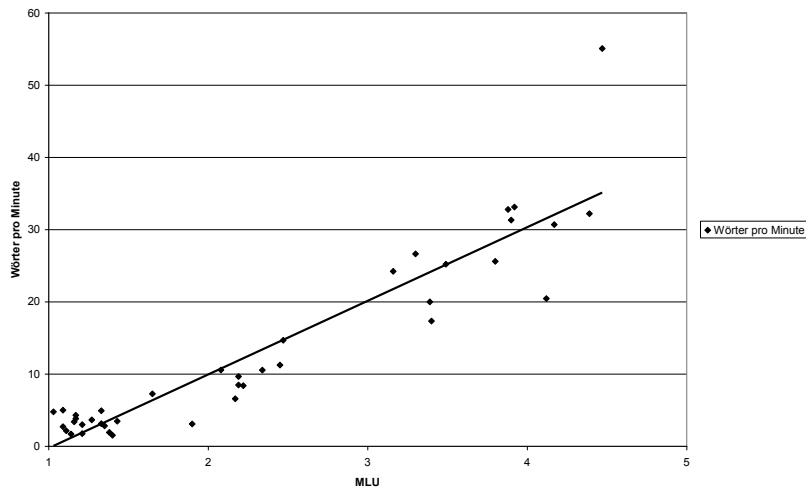
III.4 Korrelation MLU- Redefluss Amélie Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



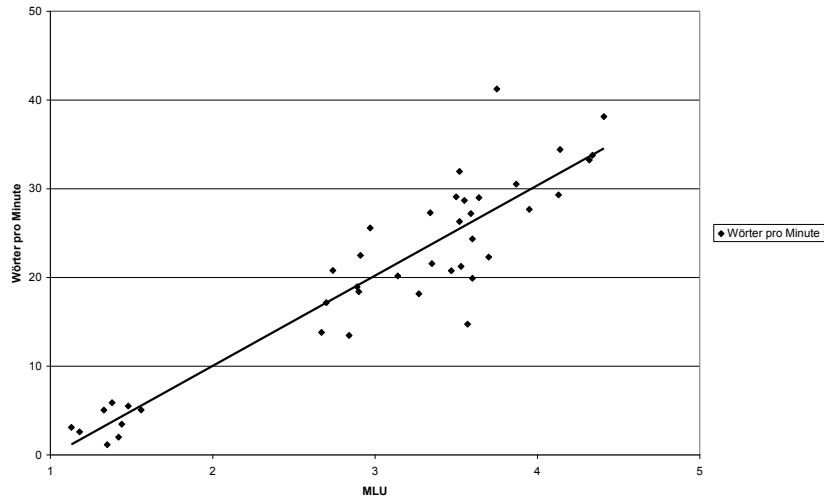
III. 5 Korrelation MLU- Redefluss Arturo Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



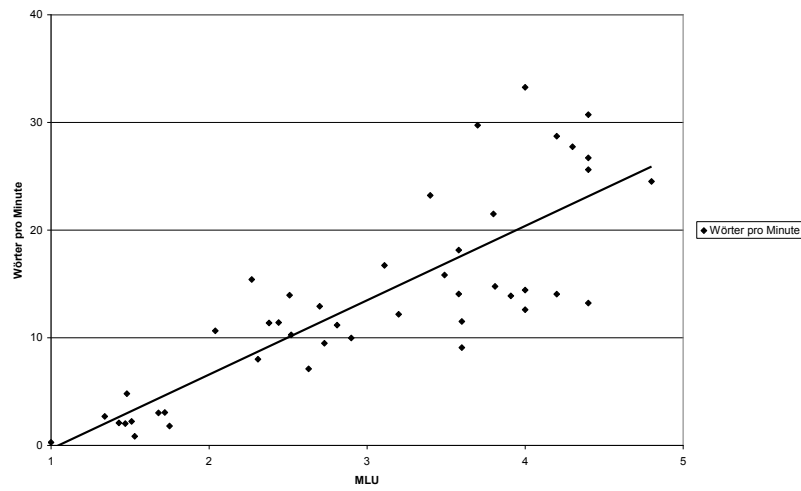
III.6 Korrelation MLU- Redefluss Arturo Spanisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0,01$)



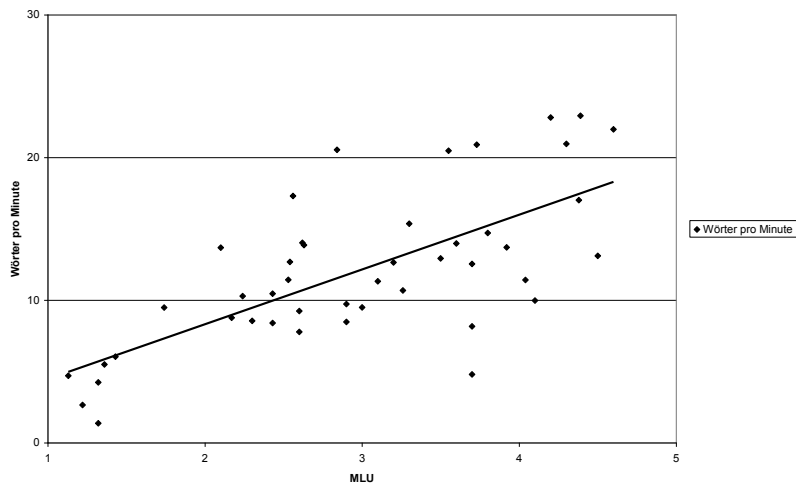
III.7 Korrelation MLU- Redefluss Aurelio Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



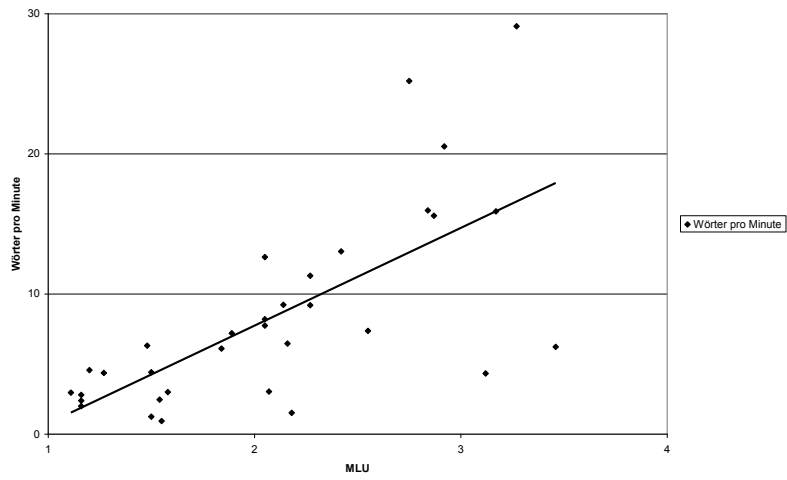
III.8 Korrelation MLU- Redefluss Aurelio Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



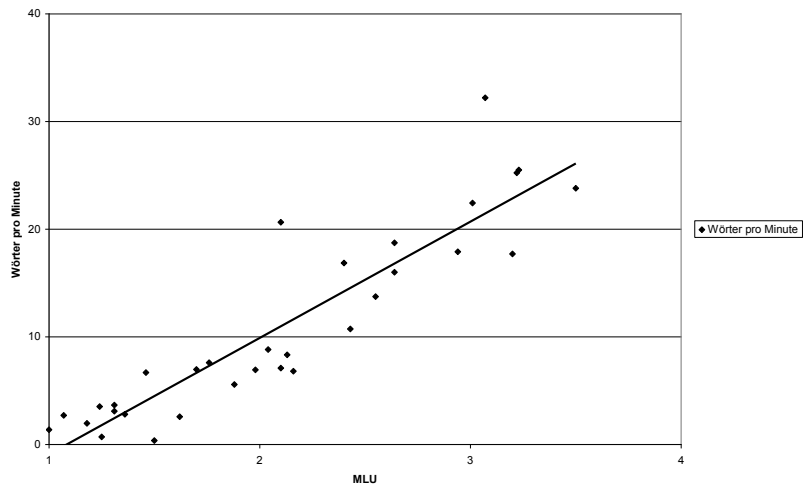
III.9 Korrelation MLU- Redefluss Carlotta Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



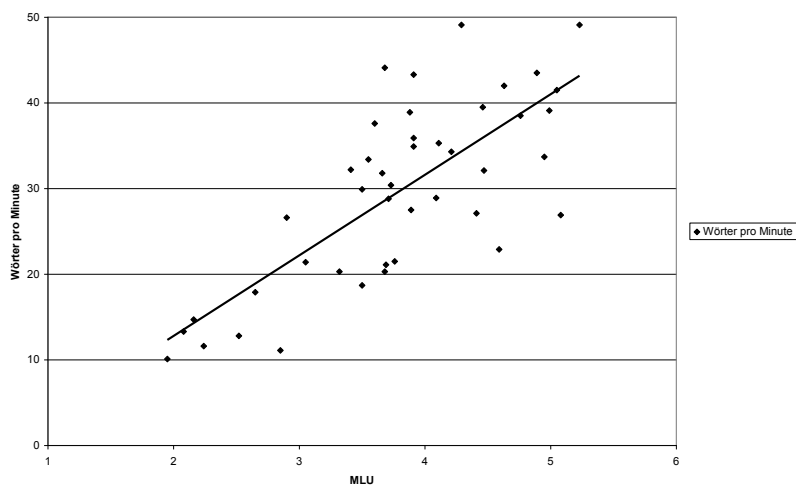
III. 10 Korrelation MLU- Redefluss Carlotta Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



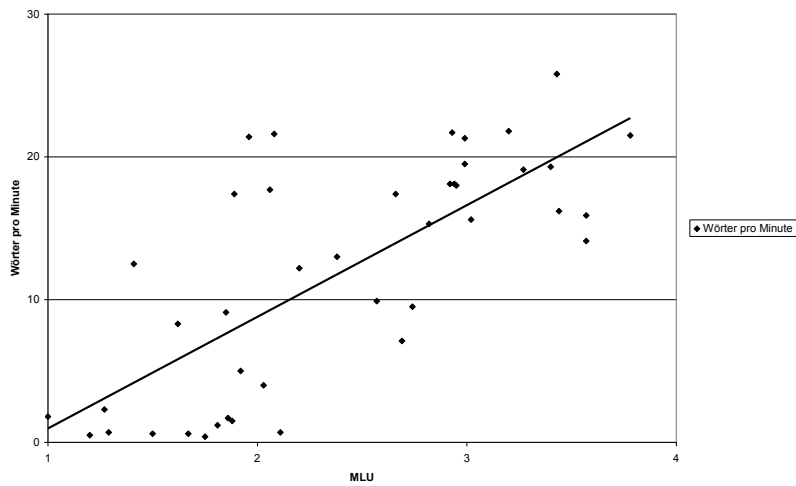
III. 11 Korrelation MLU- Redefluss Caroline Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



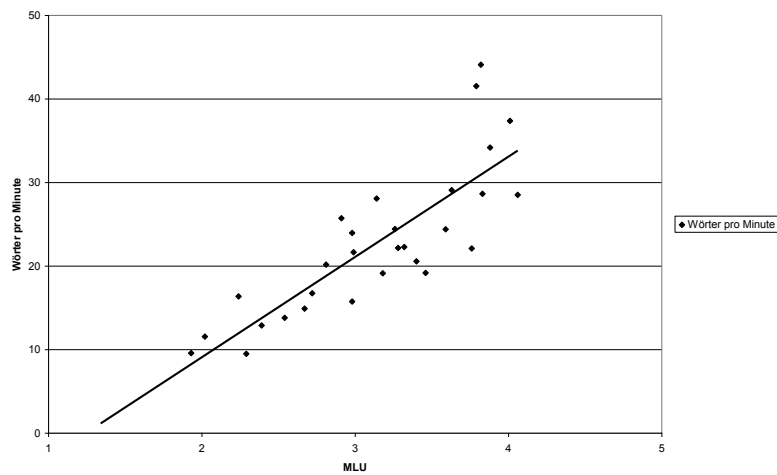
III. 12 Korrelation MLU- Redefluss Caroline Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



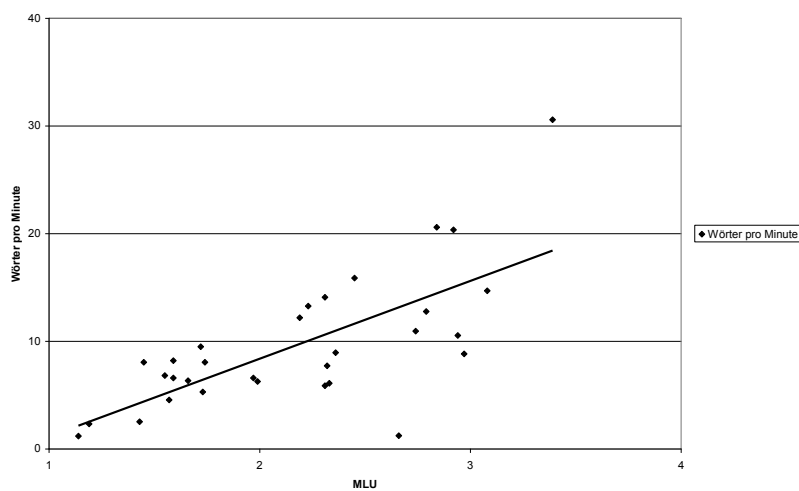
III.13 Korrelation MLU- Redefluss Céline Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



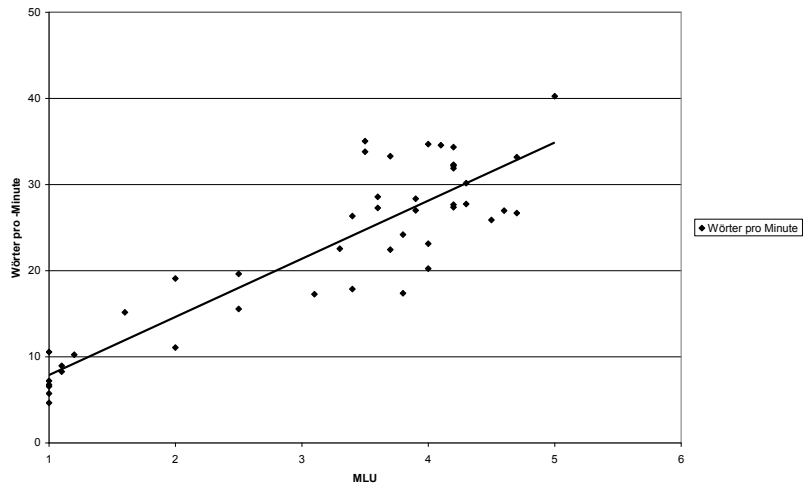
III.14 Korrelation MLU- Redefluss Céline Französisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



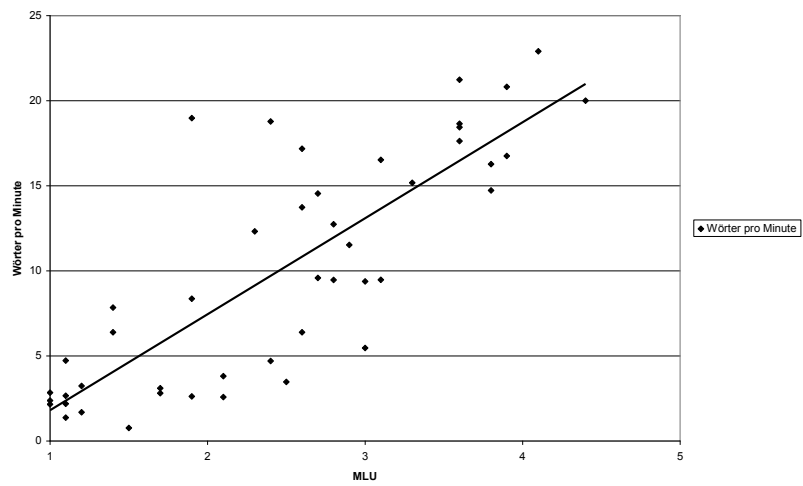
III. 15 Korrelation MLU- Redefluss Jan Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



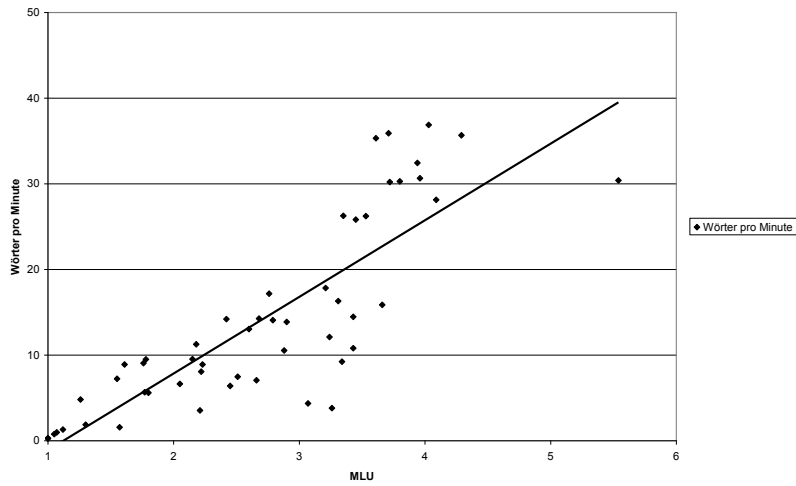
III.16 Korrelation MLU- Redefluss Jan Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



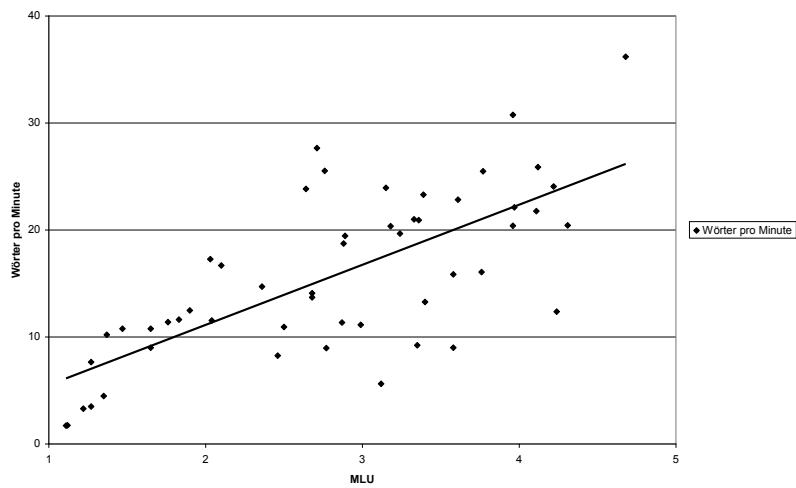
III.17 Korrelation MLU- Redefluss Lukas Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



III. 18 Korrelation MLU- Redefluss Lukas Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



III.19 Korrelation MLU- Redefluss Marta Deutsch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)



III.20 Korrelation MLU- Redefluss Marta Italienisch
(Korreliert positiv nach Pearson $p < 0.01$)

Lebenslauf

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.