

Lösungen der Aufgaben



Gunter Narr Verlag Tübingen

© 2008 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: <http://www.narr.de>
E-mail: info@narr.de

Kapitel 2

1. Erläutern Sie die Begriffe „Performanz“ und „Kompetenz“ anhand von eigenen Beispielen.

Performanz bedeutet Sprachgebrauch. Untersucht man die Performanz, so beschäftigt man sich mit der Sprachproduktion. Zum Beispiel könnte man Zweisprachige danach fragen, welche Sprache sie wann mit wem sprechen, d.h., man analysiert, wie und wann die Sprachen gebraucht werden. Individuen wenden beim Sprechen ihr Sprachwissen an, welches man auch Sprachkompetenz nennt. Diese beinhaltet die vielen zumeist unbewussten Regularitäten, die die jeweilige Sprache ausmachen.

Wenn man z.B. untersuchen würde, wie viele Fehler ein Sprecher nach mehr als 24 Stunden ohne Schlaf produziert, so würde es sich bei den Fehlern sehr wahrscheinlich nicht um solche handeln, die die Kompetenz betreffen, sondern um temporär auftretende und keinesfalls systematische Performanzfehler aufgrund mangelnden Schlafes. Treten diese "Fehler" unter normalen Bedingungen auf, z.B. bei einem Sprecher Kasusfehler (Dativ für Akkusativ, wie in „lass mir in Ruhe“), und tritt dieser "Fehler" mit einer hohen Frequenz, systematisch und dauerhaft auf, so muss man davon ausgehen, dass es sich um ein Kompetenzphänomen handelt. In unserem Beispiel wüsste man, dass der Sprecher "berliner" ist.

2. Lesen Sie den Artikel von William F. Mackey (1962) *The description of bilingualism*, der im von Li Wei (2004) herausgegebenen Reader auf den Seiten 26-54 abgedruckt ist. Informieren Sie sich über die Definition von Interferenz und stellen Sie dar, auf welchen linguistischen Beschreibungsebenen diese auftritt.

Definitionen von Interferenz:

Interferenz wird definiert als der Gebrauch von Eigenschaften einer Sprache A beim Sprechen oder Schreiben von Sprache B. Interferenz wird von Mackey mit der Sprache im Gebrauch (im Sinne von De Saussures „parole“) assoziiert und somit von „borrowing“ abgegrenzt, welches als abstraktes Regelwissen (im Sinne von De Saussures „langue“) verstanden wird. Während „borrowing“ mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftritt, variiert die Menge der Interferenzen in Abhängigkeit von Medium (gesprochen vs. geschrieben), Stil (deskriptiv, narrativ, etc.), Register und Kontext.

Auf welchen linguistischen Beschreibungsebenen kann Interferenz auftreten?

a) kulturelle Ebene; Beispiel: Interferenz kann auftreten, da es für manche Dinge in einigen Kulturen kein Äquivalent gibt, z.B. könnten deutsch-englische Sprecher im Deut-

schen das Wort „cupcakes“ (muffinähnliches Gebäck meistens mit Glasur oder Dekoration) verwenden, da es kein Wort dafür im Deutschen gibt.

b) *semantische Ebene; Sprachen haben ein unterschiedliches Repertoire an Farbbegriffen. Für „blau“ und „grün“ gibt es nur einen Begriff im Walisischen, genauso für „grau“ und „braun“. Ein Sprecher des Walisischen könnte im Deutschen Braunbrot statt Graubrot verwenden. Beispiel aus dem Bereich der Redewendungen: Sprecher des Deutschen könnten im Englischen sagen „Winter stands before the door“ - eine wörtliche Übersetzung von „Winter steht vor der Tür“.*

c) *lexikalische Ebene; ein französisch-englischer Sprecher, der immer auf Französisch einkaufen geht, könnte in seinem englischsprachigen Zuhause „gigot d’agneau“ statt „leg of lamb“ sagen.*

d) *grammatische Ebene; Beispiel: Sprecher des Akadischen (eine Varietät des Französischen in den Ostkanadischen Seeprovinzen) könnten im Französischen dem Nomen mehr Adjektive voranstellen, als es im Französischen üblich ist. Hier wäre ein Einfluss des Englischen sichtbar.*

e) *phonologische Ebene; betrifft Intonation, Rhythmus, Verkettung und Artikulation. Beispiel zu Rhythmus: Wenn ein Sprecher des Französischen sagt „I think SO“ mit dem Ton auf der letzten Silbe (wie im Französischen) statt „think“ zu betonen.*

f) *graphische Ebene; Beispiel: ein deutsch-englisch bilingualer Sprecher schreibt das deutsche Wort fakultativ mit „c“ wie im Englischen „facultative“*

3. Suchen Sie bei den Sprachpaaren Deutsch/Französisch und Deutsch/Italienisch nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden im syntaktischen Bereich dieser Sprachen und machen Sie auf der Basis dieses Vergleichs Vorhersagen für den Erwerb dieser grammatischen Eigenschaften (negativer, positiver Transfer) [in einer Zweitsprache (L2 Erwerb)].

Im Folgenden werden zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten pro Sprachpaar aufgeführt (vgl. a, b). Da es für beide Konstellationen auch gemeinsame Vorhersagen aufgrund ähnlicher Eigenschaften der beiden romanischen Sprachen gibt, werden diese unter c) zusammengefasst.

a) Sprachpaar Deutsch/Französisch

Gemeinsamkeiten:

- *beide Sprachen sind keine Nullsubjektsprachen => Vorhersage: Wenn es der Fall sein sollte, dass Lerner zunächst das Subjekt auslassen, unabhängig davon, ob es in der zu erwerbenden Sprache immer vorhanden ist oder nicht, könnten sie die jeweils zweite Sprache wie die erste Sprache behandeln und aufgrund von einem*

solchen positiven Transfer die Eigenschaft der Verwendung von Subjekten sogar so schnell erwerben, dass die Phase des Subjektauslassung übersprungen wird.

Unterschiede:

- im Französischen werden Nomina (außer Eigennamen) so gut wie nie ohne Artikel gebraucht, während das Deutsche diese in bestimmten Kontexten nicht erlaubt z.B. bei generischen Ausdrücken: Katzen sind Säugetiere.
=> Vorhersage: dieser Bereich kann nicht gleich behandelt werden in den beiden Sprachen, negativer Transfer ist zu erwarten.
- Position der Negation: Im Französischen besteht sie aus den Elementen „ne...pas“ (wobei „ne“ häufig ausgelassen wird), im Deutschen aus dem Element „nicht“. Im Französischen stehen diese beiden Elemente gemeinsam vor einem infiniten Verb, während das finite Verb zwischen den beiden Elementen steht (1):
(1) a. je ne veux pas être dérangé „ich nicht will nicht werden gestört“
b. je vous prie de ne pas me déranger „ich Sie bitte, PRÄPOSITION nicht nicht mich zu stören“

Im Deutschen steht „nicht“ vor demjenigen Satzteil, der verneint wird (man spricht hier auch von Fokus der Verneinung) oder nach dem finiten Verb, wenn der ganze Satz betroffen ist:

- (2) a. ich will nicht gestört werden.
a.' Bitte nicht stören!
a“. Stör mich bitte nicht!
b. heute sind alle kinder nicht zur schule gegangen (keins war da)
c. heute sind nicht alle kinder zur schule gegangen (ein paar haben gefehlt)
d. Die Waschmaschine funktioniert nicht (mehr).

=> Vorhersage: dieser Bereich ist verschieden und kann nicht gleich behandelt werden in den beiden Sprachen, mit negativem Transfer ist zu rechnen.

b) Sprachpaar Deutsch/Italienisch

Gemeinsamkeiten:

- Beide Sprachen bauen Fragesätze ähnlich auf, nämlich mit dem erfragten Element in der initialen Position (fett hervorgehoben), wie die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen:
(3) a. **Che cantanti italiani** conosci? „**Welche italienischen Sänger** kennst du?“
b. **Chi** hai visto? „**Wen** hast du gesehen?“
c. **Di che cosa** avete parlato? „**Worüber** habt ihr gesprochen?“
d. **Quanto denaro** hai speso? „**Wieviel Geld** hast du ausgegeben?“

- *Auch gibt es Unterschiede in der Stellung von infiniten Verben in Relation zum Objekt: Französisch und Italienisch sind VO geordnet (je veux manger la pomme/voglio mangiare la mela „ich will essen den Apfel“), Deutsch OV (ich will den Apfel essen“)*
=> *auch hier Vorhersage, dass negativer Transfer auftreten sollte*
 - *Schließlich weisen das Französische und das Italienische Objektklitika auf, die an einer anderen Stelle stehen als lexikalische Objekte, während deutsche Objektpronomina an der gleichen Stelle wie lexikalische Objekte stehen:
je veux manger **la pomme** -> je veux **la** manger
voglio mangiare la mela -> voglio mangiar**la** (in einigen Dialekten auch: **la** voglio mangiare)
vs. ich will **den Apfel** essen -> ich will **ihn** essen
=> *auch hier ist negativer Transfer vorherzusagen**
 - *Position der Adjektive: während im Deutschen alle Adjektive in der attributiven Verwendung pränominal stehen, stehen im Französischen (und auch im Italienischen) die meisten Adjektive postnominal (Ausnahmen sind u.a. „beau“, „joli“, „petit“, „grand“):
Une jolie maison/une maison rouge – ein schönes/rotes Haus vs. *ein Haus schönes/rotes*
=> *Vorhersage: keine Gleichbehandlung möglich, negativer Transfer zu erwarten.*
4. Diskutieren Sie, welche Konstruktionen in den romanischen Sprachen bzw. im Deutschen für die Annahme problematisch sein könnten, dass das Französische und Italienische VO und das Deutsche OV geordnet sind. Inwieweit könnten sich diese problematischen Konstruktionen auf den Erwerb dieser Eigenschaft auswirken?

Betrachtet man im Französischen und Italienischen Konstruktionen, in denen das direkte Objekt nicht lexikalisch (DP), sondern mit schwachen (sog. klitischen) Pronomina ausgedrückt wird, ergibt sich eine andere Abfolge der Elemente, die oberflächlich wie OV aussieht, denn hier kann nun die eigentliche Objektposition leer bleiben (Klitikon und Objektposition sind koreferent, was mit dem Index i angezeigt wird):

- (7) a. je mange la pomme -> je la_i mange ____i
 b. pro mangio la mela -> pro la_i mangio ____i
 c. „ich esse den Apfel“ -> „ich ihn esse“

Die oberflächliche Ähnlichkeit der drei Sprachen in (7) löst sich auf, wenn man Modalverben einsetzt (8) oder statt Präsens ein Vergangenheitstempus verwendet (9):

- (8) a. je veux manger la pomme. „ich will essen den Apfel“
 b. pro voglio mangiare la mela „will essen den Apfel“
 a'. je veux la_i manger ____i
 b'. pro voglio mangiarla

- (9) a. *j'ai mangé la pomme* „ich habe gegessen den Apfel“
 b. *pro ho mangiato la mela* „habe gegessen den Apfel“
 a'. *je l'ai mangé* „ich ihn habe gegessen“
 b'. *l'ho mangiata* „ihn habe gegessen“

Ein weiterer Bereich, in dem das Deutsche und die romanischen Sprachen oberflächlich gleich aussehen, ist die Position der präsentischen Verbform im Hauptsatz. Alle drei Sprachen scheinen (S)VO geordnet zu sein (10). Auch hier löst sich die scheinbare Ähnlichkeit auf, sobald wir versuchen, Subjekt und Objekt zu vertauschen, d.h. die im Deutschen mögliche OVS-Abfolge in den romanischen Sprachen zu reproduzieren:

- (10) a. *das kind baut einen turm* *einen turm baut das kind* (+V2)
 b. *l'enfant construit une tour* **une tour construit l'enfant* (-V2)
 c. *il bambino costruisce una torre* **una torre costruisce il bambino* (-V2)

Die aufgezeigten Ähnlichkeiten könnten einen Lerner (Kind oder Erwachsener) dazu verleiten, die Sätze in den drei Sprachen auf einer zugrunde liegenden Ebene gleich zu analysieren, insbesondere in einer ersten Phase, in der noch keine Modalverben, Vergangenheitstempora oder Eigenschaften der funktionalen Kategorie COMP(lementierer) erworben sind, die für die deutsche Verbstellung zentral sind. Es ist daher mit einem negativen Transfer zu rechnen, der sich als Verzögerung im Erwerbsprozess ausdrücken dürfte.

5. Prüfen Sie die folgenden grammatischen Eigenschaften von Null-Subjekt-Sprachen: (a) das Fehlen von expletiven Subjekten, (b) Extraktionsmöglichkeiten für Subjekte aus that-t-Kontexten, (c) postverbale Subjekte in VO-Sprachen an deutschen Sprachbeispielen und überlegen Sie, aufgrund welcher Eigenschaften das deutsche Kind den Null-Subjekt-Parameter auf den Wert „-“ setzen kann.

Prüfen wir zunächst die grammatischen Eigenschaften der Nullsubjektsprachen:

(a) Das Deutsche weist mit „es“ ein Expletivum auf: *es/*pro regnet*.

(b) Es tritt der that-t-Effekt auf, so dass Subjekte aus dass-Sätzen nicht extrahierbar sind:

*Wer_i hat Hans gesagt dass t_i ein Auto gekauft hat?

(im Gegensatz zu Objekten: Was_i hat Hans gesagt dass Marie t_i gekauft hat?)

(c) Postverbale Subjekte sind nicht möglich:

*Hat heute Äpfel gepflückt Peter

Da die Eigenschaften (b) und (c) im Input der Kinder nicht vorkommen (sie sind ungrammatisch) und Kinder nur aufgrund von positiver Evidenz lernen dürfen, bleibt nur die Eigenschaft (a), welche deutsche Kinder zum Setzen des Null-Subjekt-Parameters nutzen können. In der Einführung ist aber zu lesen, dass es auch Null-Subjekt-Sprachen gibt, die realisierte Expletiva aufweisen (Portugiesisch). Aus diesem Grund müsste man

nach einer anderen Möglichkeit suchen, wie z.B. die in der Einführung diskutierte Möglichkeit der subset-Relation oder das Prüfen von der Möglichkeit der Null-Subjekte in Nebensätzen.

6. Im Toskanischen (literarischer Stil) findet sich die Form *egli*, die maskuline Form des Personalpronomens *egli/ella*, in den folgenden Konstruktionen:
- egli è gran tempo che ciò è accaduto*
 - egli non sono ancora molti anni passati, che in Firenze fu una giovane*
 - non è egli forse vero?*

(Il Nuovo Zingarelli 1991)

Diskutieren Sie diese Konstruktionen mit Hinblick auf den Null-Subjekt-Parameter und stellen das Problem dar, welches ItalienerInnen beim Erwerb der Schriftsprache haben könnten.

Die Daten aus dem literarischen Toskanischen suggerieren die Existenz eines expletiven Pronomens „egli“. In der Konstruktion b. fällt überdies auf, dass „egli“ nicht mit dem finiten Verb („sono“) und dem Subjekt („molti anni“) im Numerus kongruiert (wie das frz. Expletivum „il“). Nun ist das gesprochene und geschriebene Standarditalienisch eine Nullsubjektsprache ohne expletive Pronomina. Die Schriftsprache, die solche Konstruktionen beinhaltet, verstößt demnach gegen den für das gesprochene Italienisch erworbenen Parameterwert „+“. Ein Kind, welches das gesprochene und das geschriebene Italienisch erworben hat, wäre „bilingual“, vgl. Roeper (1999). Es stellt sich aber die Frage, inwieweit Kinder mit solchen Daten wirklich und gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs konfrontiert werden und ob sie nicht auch einfach diese Konstruktionen als Besonderheiten der Schriftsprache „lernen“.

7. Fertigen Sie eine 10 minütige Sprachaufnahme an, in der eine Person mit der Muttersprache Deutsch, Französisch oder Italienisch nach Möglichkeit frei spricht. Schreiben Sie diejenigen Äußerungen heraus, die nach Ihrer Meinung ungrammatisch sind. Diskutieren Sie diese Äußerungen vor dem Hintergrund, dass auch spracherwerbende Kinder solche Äußerungen in ihrem Input vorfinden.

Kapitel 3

1. Diskutieren Sie, welche Vorteile und welche Nachteile die zweisprachige Erziehung haben könnte.

Von Vorteil ist es, beide Sprachen zu beherrschen, weil man damit Zugang zu beiden Kulturen, aus denen die Eltern stammen, hat. Außerdem kann man damit die – meist einsprachigen – Großeltern verstehen und mit ihnen interagieren. Dasselbe gilt für Kinder, deren Eltern beide aus einem Land stammen, jedoch in einem anderen leben: durch die zweisprachige Erziehung hat das Kind die Möglichkeit, die Sprache der Eltern und des Landes, in dem es lebt, zu sprechen. Ein Nachteil könnte daraus entstehen, dass das Kind nicht genügend Input in einer der beiden Sprachen bekommt und dadurch diese nicht richtig entwickelt. Problematisch ist sicher auch, dass die Eltern in einer einsprachigen Umgebung genug Anlässe finden und schaffen müssen, um das Kind mit beiden Sprachen in Kontakt zu bringen.

2. Erläutern Sie den Begriff „Bilingualität“.

Bilingualität bedeutet im Allgemeinen, zwei Sprachen zu beherrschen. In der Spracherwerbsforschung engt man den Erwerbszeitpunkt ein: nur wer zwischen Geburt und ca. dem dritten Lebensjahr mit beiden Sprachen in Kontakt kommt, wird als bilingual betrachtet.

3. Erklären Sie den Unterschied zwischen der simultanen und der sukzessiven Mehrsprachigkeit. Fragen Sie einige Seminarteilnehmer (für die das zutrifft), wie sie mehrsprachig geworden sind und achten Sie darauf, welche Faktoren bei den Beschreibungen ausschlaggebend sind. Erstellen Sie eine Tabelle mit den Faktoren.

Unter simultaner Mehrsprachigkeit versteht man den gleichzeitigen und natürlichen Erwerb zweier Sprachen. Als sukzessiv betrachtet man den Erwerb einer zweiten Sprache, der zeitlich versetzt zum Erwerb der Erstsprache stattfindet. Die sukzessive Mehrsprachigkeit kann natürlich sein, ist aber oft gesteuert, d.h., man lernt die weiteren Sprachen z.B. in der Schule oder in Sprachkursen.

4. Was ist der Unterschied zwischen einer Querschnittstudie und einer Längsschnittstudie?

Eine Querschnittsstudie stellt eine spezifische Frage und untersucht diese zu einem bestimmten Entwicklungsmoment bei einer Gruppe von Sprechern. Meistens geschieht dies durch einen dafür entwickelten Test. Bei der Longitudinalstudie werden Daten nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg gesammelt

und hinsichtlich vieler Fragen untersucht. Die Daten bestehen in der Regel aus Spontanäußerungen.

5. Welche Methoden sind in der Spracherwerbsforschung benutzt worden, um Sprachdaten bei zweisprachigen Kindern zu erheben?

Zunächst wurden Tagebücher geführt, um die Sprachentwicklung der Kinder zu dokumentieren. Später wurden Tonbandaufnahmen von Kindern gemacht. Heutzutage werden die Kinder mit einer Videokamera aufgenommen, wobei die Aufnahmen oft nach Sprachen getrennt werden. Unterstützend kann man ein Protokoll führen, um Besonderheiten im Alltag der Kinder festzuhalten.

6. Weshalb ist es wichtig, bei Sprachaufnahmen mit bilingualen Kindern darauf zu achten, dass diese so einsprachig wie möglich gestaltet werden?

Damit man sicherstellen kann, dass auftretende Sprachmischungen seitens der Kinder nicht durch den von den Erwachsenen vorgegebenen Kontext verursacht werden. Weiß man, dass der Kontext der Sprachaufnahmen einsprachig war, muss man analysieren, aus welchen Gründen die Kinder beide Sprachen verwendet haben.

7. Welche Vorteile könnte die Methode eine Person – eine Sprache (1P-1S) haben? Beantworten Sie die Frage, indem Sie diese Methode mit anderen Bilinguismustypen vergleichen.

Kinder lernen so früh, Sprachen nach Personen und Kontext zu trennen. Im Gegensatz zu Typ 2 der Bilingualität muss keines der Elternteile darauf verzichten, die eigene Muttersprache mit dem Kind zu sprechen. Wenn bei Typ 3 beide Eltern dieselbe Muttersprache haben und mit dem Kind sprechen, dann kommt es erst im Kindergarten mit der Sprache des Landes in Kontakt. Im Falle von Typ 5 kann es für denjenigen Elternteil, der mit dem Kind eine Fremdsprache spricht, sehr mühevoll sein. Es stellt sich die Frage, ob das Kind die „künstliche“ Situation nicht durchschaut. Typ 4 und Typ 6 wenden auch die Methode 1P-1Sp an, wobei es bei Typ 6 Probleme bei der Sprachwahl geben kann, weil beide Eltern bilingual sind (vielleicht mit unterschiedlichen Sprachen!) und beide Sprachen mit dem Kind sprechen, d.h., 1P-2Sp praktizieren.

Kapitel 4

1. Berechnen Sie anhand der beiden Transkripte im Anhang den wortbasierten MLU der Kinder Carlotta und Amélie. Welches der beiden Kinder sollte aufgrund dieses Kriteriums als weiter entwickelt gelten?

Der MLU wird berechnet, indem man die Anzahl der Wörter in jeder Äußerung bestimmt, diese addiert und anschließend durch die Anzahl der gezählten Äußerungen teilt. Der MLU von Amélie ist 3.5, der MLU von Carlotta entspricht 3.2. Demnach wäre Amélies Sprachentwicklung weiter fortgeschritten als die von Carlotta.

Hinweise:

Wenn der MLU von verschiedenen Forscher(gruppe)n berechnet wird, kann es zu Differenzen kommen, da, je nach Forschungsvorhaben unterschiedliche Kriterien angesetzt werden. Es ist es wichtig, die Kriterien für die Berechnung des MLUs vorher genau zu definieren, um anderen Forschern die Möglichkeit zu geben, die Ergebnisse nachzuvollziehen (das gleiche gilt natürlich für andere Kriterien zur Sprachstandsmessung).

Folgende Kriterien sind sinnvoll:

- *Äußerungen wie „ja“ und „nein“ sollten nur einmal pro Transkript gezählt werden, da sie (bei besonders hoher Anzahl in einer Aufnahme) den MLU verzerrern können (dieses Kriterium ist auch für die Bestimmung der absoluten Äußerungsanzahl sinnvoll).*
- *Äußerungen wie „mh, mhm, hihi, oh, ach, igitt“ werden grundsätzlich nicht gezählt.*
- *Wiederholungen innerhalb einer Äußerung sollten nicht doppelt gezählt werden (z.B. „bring mein – mein essen“ sind 3 Wörter)*
- *„Das““, bei denen das „s“ mit einem Längenzeichen versehen ist, können als „das ist“ interpretiert werden, also 2 Wörter.*
- *Kontraktionen von Präpositionen und Artikeln wie zum Beispiel dt. „im“ (=in dem) oder it. „nella“ (= in la) können als 2 Wörter gezählt werden.*
- *Gemischte Äußerungen (z.B. ein maison) sollten nicht in die Zählung eingehen.*
- *Aufzählungen (eins, zwei, drei, vier etc.) sollen nicht in die Zählung eingehen.*

Typologisch bedingte Kriterien:

- *Da das Deutsche relativ viele Nominalkomposita enthält, kann in Erwägung gezogen werden, jedes eigenständige Wort innerhalb eines Kompositums einzeln zu zählen, um somit typologisch bedingte MLU-Unterschiede zu vermeiden.*

- Ein ähnliches Verfahren kann für zusammengesetzte Verben (dt. runterfallen) in Erwägung gezogen werden, da die Übersetzungsäquivalente in den romanischen Sprachen meistens aus 2 Wörtern bestehen (z.B. it. cadere giù, fr. courir après).
- Weiterhin könnte man in Erwägung ziehen, italienische Verben mit Nullsubjekten (vgl. Kapitel 2) als zwei Wörter zu zählen, um eine Benachteiligung des italienischen MLUs zu vermeiden.

2. Als Antwort auf die Frage 1. sind Sie zu einem Ergebnis gekommen. Diskutieren Sie, warum dieser Befund problematisch sein könnte.

Eine mögliche Kritik an dem Vergleich ist, dass das Alter der beiden Kinder nicht identisch ist. Diese Kritik kann jedoch zurückgewiesen werden, da Carlotta das ältere Kind ist und sie trotzdem die niedrigen Werte aufweist. Zudem sollten Altersunterschiede von zwei Wochen nicht überbewertet werden.

Ein anderer Kritikpunkt könnte sein, dass die Sprachen typologische Unterschiede aufweisen. Zum Beispiel ist es wahrscheinlicher, dass Kinder mit Sprachen, die viele freie Morpheme aufweisen, einen höheren MLU erreichen als Kinder mit Sprachen, die vergleichsweise mehr gebundene Morpheme aufweisen. Aus diesem Grund wird bei bestimmten Sprachkombinationen ein morphembasierter MLU berechnet. Einige Kritikpunkte können jedoch ausgeräumt werden, indem man den MLU nach bestimmten Kriterien berechnet, die darauf abzielen, typologisch bedingte Unterschiede gering zu halten (siehe oben).

Ein schwerwiegenderer Kritikpunkt ist jedoch, dass der MLU nicht notwendigerweise die Sprachkompetenz der Kinder adäquat widerspiegelt. Zum einen reden einige Kinder mehr als andere, sind in ihren Antworten ausführlicher und erzählen gern Geschichten. Dies macht das Hinzuziehen anderer Kriterien notwendig, wenn man den Sprachstand der Kinder erfassen möchte. Die Redebereitschaft eines Kindes kann außerdem von der Tagesform abhängen und von Krankheit oder besonderen Vorfällen beeinflusst werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich die Entwicklung des MLUs über einen längeren Zeitraum hinweg anzusehen.

3. Welche Kriterien könnte man über den MLU hinaus verwenden, um den Sprachstand der beiden Kinder zu messen? Wenden Sie diese Kriterien empirisch an und vergleichen Sie den Sprachstand erneut.

Weitere Kriterien sind die längste Äußerung pro Aufnahme (UB), die absolute Äußerungszahl (UTT), die Anzahl der verschiedenen Worttypen (hier ist es sinnvoll, sich auf Verben und Nomen zu konzentrieren) und die Anzahl gemischter Äußerungen. Betrachtet man den UB und die Anzahl der Äußerungen zusätzlich, so kommt man ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Sprachentwicklung bei Amélie bereits weiter fortgeschritten ist.

Amélie: MLU 3.51, UB 13, UTT 322

Carlotta: MLU 3.21, UB 8, UTT 123

4. Welche der Kriterien, die in Kapitel 4.2 angeführt wurden, sind Ihrer Meinung nach unzulänglich, um eine Aussage darüber zu machen, ob ein Kind in einer Sprache dominant ist?

Als problematisch können Traumsprache und Hesitationen angesehen werden. Die Traumsprache ist schwer zu ermitteln. Wenn sie ermittelt wird, basiert sie meist auf Selbstevaluierungen. Möglicherweise spiegelt sie lediglich die Präferenz für eine Sprache wider, nicht die Kompetenz. Die Messung von Hesitationen setzt eine adäquate Transkription voraus, die z.B. auch die Messung der Sprechpausen beinhaltet. In vielen Transkriptionen kann dies nicht vorausgesetzt werden. Man könnte weiterhin das Kriterium der absoluten Äußerungszahl kritisieren, da es viel mehr Redebereitschaft ausdrückt als sprachliche Kompetenz. Zieht man die präferierte Sprache mit anderen Kindern heran, so setzt dies natürlich auch voraus, dass der Sprachstand der anderen Kinder in ihren beiden Sprachen genau bekannt ist. Insgesamt ist es sinnvoll, so viele Kriterien wie möglich heranzuziehen, nur müssen einige Kriterien als wichtiger erachtet werden.

5. Worin unterscheidet sich die Sprachpräferenz von der Sprachdominanz? Weshalb ist eine solche Unterscheidung sinnvoll?

Die Sprachpräferenz, wie der Begriff sagt, spiegelt lediglich wider, dass eine Sprache von einem Kind lieber gesprochen wird als die andere. Dies impliziert jedoch nicht, dass ein bilinguals Kind in dieser Sprache auch kompetenter ist. Umgekehrt ist es wahrscheinlich, dass ein bilinguals Kind, wenn es eine dominante Sprache hat, diese Sprache auch präferiert verwendet. Die Sprachpräferenz zeigt sich an der absoluten Äußerungszahl und an der Anzahl gemischter Äußerungen.

6. Diskutieren Sie, inwieweit die Termini „balanciert bilingual“ und „semilingual“ sinnvoll sind. Welche Probleme ergeben sich, wenn man diese Attribute Personen zuweisen möchte, die mehr als eine Sprache kennen?

Der Begriff der Sprachbalance ist sinnvoll, wenn man ausdrücken möchte, ob sich die beiden Sprachen eines bilingualen Individuums gleich schnell entwickeln oder nicht. Weiterhin könnte man argumentieren, dass der Begriff theorieneutraler ist als der Begriff der Sprachdominanz, der in der Literatur eher umstritten und nicht klar definiert ist. Die Sprachbalance zu bestimmen wird wichtig, wenn man feststellen möchte, ob es einen Zusammenhang zwischen Sprachdominanz und Spracheneinfluss (vgl. Kapitel 5) gibt, wofür in der Literatur argumentiert wurde.

Der Begriff Semilingualität (Halbsprachigkeit) ist negativ belegt. Die Annahme, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, keine der beiden Sprachen am Ende vollständig beherrschen, kann auf der Basis des gegenwärtigen Forschungsstandes zurückgewiesen werden.

Kapitel 5

1. Lesen Sie den Artikel von Fred Genesee (1989) *Early bilingual language development: one language or two?*, der im von Li Wei (2004) herausgegebenen Reader auf den Seiten 327-343 abgedruckt ist. Fassen Sie die Kritik Genesees an dem Drei-Phasen-Modell zusammen.

Genesee kritisiert die Studien, die eine anfängliche Fusion der beiden Sprache auf Basis von Sprachmischungen annehmen (v.a. Redlinger & Park 1980, Volterra & Taeschner 1978), weil die gelieferte Evidenz seiner Meinung nach unzureichend war: Für die von diesen Forschern vertretene Hypothese sollten nach Genesee Mischungen vorliegen, die unterschiedslos in allen Kommunikationssituationen als Funktion ihrer dominanten Sprache erfolgen. Umgekehrt sollte die Sprachentrennung durch solche Mischungen belegt werden, die eine Differenzierung der beiden Sprachen nach Kontext reflektieren. In diesem Fall sollte es nach Genesee auch mehr Mischungen in der nicht-dominanten, also schwächeren, Sprache geben.

Genesee kritisiert, dass die meisten Forscher, die eine anfängliche Fusion der beiden Sprachen vorschlagen, ihre Daten nicht oder unzureichend analysiert haben bzw. die Evidenz, häufig in einer der beiden Sprachen, nicht darlegen.

2. Lesen Sie den Artikel von Jürgen M. Meisel (1989) *Early differentiation of languages in bilingual children*, der im von Li Wei (2004) herausgegebenen Reader auf den Seiten 344-369 abgedruckt ist. Welches sind die wichtigen Erwerbsphasen bei den untersuchten bilingualen Kindern?

Meisel (1989) untersucht die Frage nach der Fusion der grammatischen Systeme nicht auf Basis von Mischungen, sondern von klar trennbaren syntaktischen Bereichen, genauer dem Erwerb der Wortstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz bei deutsch-französisch aufwachsenden Kindern. Seine Annahme ist, dass eine solche Analyse, die wie die Vertreter des Fusionsmodells Bezug auf grammatische Bereiche nimmt, klarer zeigen kann, ob eine Differenzierung der Sprachen tatsächlich auftritt. Seine Analyse belegt die frühe Sprachentrennung, wobei die Wortstellungen in den beiden Sprachen ab dem Beginn der Mehrwort-Äußerungs-Phase (ab einer mittleren Äußerungslänge (MLU) von 1.75 Morphemen/Äußerung) und dann sehr schnell erworben werden. Die Kinder werden zwar nach Altersstufen analysiert, diese aber mit Browns MLU-Schema verglichen. Für den Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz zeigt Meisel, dass Subjekte regelmäßig von dem einen Kind (C) im Deutschen im Alter von 1;11 und im Französischen mit 1;10 und von dem anderen Kind (P) im Deutschen mit 2;8 und im Französischen mit 2;9 produziert werden. Gleichzeitig weist Meisel nach, dass erst ab den Mehrwort-Äußerungen eine „grammatische Phase“ beginnt, in der man die Differenzierung der Sprachen dann syntaktisch belegt und nicht, wie es mit Mischungen zuvor versucht wurde, auf Basis einer

pragmatischen Kompetenz, bei der die gleichen Ausdrucksmittel für beide Sprachen verwendet werden würden. In der grammatischen Phase verwenden die Kinder nach Meisel für die gleichen semantisch-pragmatischen Konzepte in ihren beiden Sprachen auch die jeweils unterschiedlichen syntaktischen Mittel.

3. Ein zweisprachig aufwachsendes Kind (Deutsch-Französisch) benutzt den Begriff *Teichschwän*, um einen Teich zu bezeichnen, auf dem Schwäne sind. a) Welchen Fehler hat das Kind gemacht und b) wie könnte man diesen Fehler erklären? (Bitte ignorieren Sie die Tatsache, daß bei *Schwän* die Pluralendung [ə] ausgelassen wurde).

Das bilinguale Kind hat offensichtlich „Schwanenteich“ sagen wollen (statt „Teichschwäne“) und damit die Position der beiden Konstituenten dieses Kompositums vertauscht. Dieser Fehler lässt sich damit erklären, dass sich das Französische und Deutsche im Bereich der Kopfposition nicht nur in der Syntax, sondern auch in der Wortbildung unterscheiden. Hier ist der Kopf dasjenige Element, das die Wortart, Genus und Numerus sowie häufig auch die Grundbedeutung des neuen Gesamtworts bestimmt, in diesem Fall „teich“ (Ententeich, Schwanenteich, Fischteich sind alle ein „Teich“). Im Deutschen steht der Kopf in Komposita genauso wie in der Syntax rechts, während er im Französischen sowohl in der Syntax als auch in der Komposition generell links steht: Blumenkohl vs. chou fleur („Kohl-blume“). Das Kind hat also die Position des Kopfes im Französischen auf das Deutsche übergeneralisiert.

4. Ein bilingual deutsch-italienisch aufwachsendes Kind platziert die Negationspartikel *non* immer vor dem finiten Verb, wie die Zielsprache dies auch verlangt. Im Deutschen finden sich die folgenden Äußerungen:
- Mama nicht mitkommt
 - Ich will nicht mitkommen
 - Teddy nicht spielt
 - Papa nicht rausgehen

Diskutieren Sie die Äußerungen mit Hinblick auf den Spracheneinfluss.

It. Wort-für-Wort-Übersetzungen können interessant sein:

- mamma non viene* (zielspr. im It.)
- voglio non venire* (nicht zielspr. im It., dafür ist b. im Dt. zielspr.)
- orsetto non gioca* (zielspr. im It.)
- babbo non uscire* (nicht zielspr. in beiden Sprachen, außer wenn Imperativ im It. intendiert: *babbo non giocare!*)

In allen vier Beispielen wird „nicht“ vor finiten oder infiniten Vollverben platziert. In b. wird „nicht“ richtig platziert, nämlich nicht vor, sondern nach dem finiten Modalverb, das von dem Kind offensichtlich nicht wie die finiten Verben in a. und c. behandelt wird.

D. stellt insofern eine Parallele zu b. dar, als auch hier „nicht“ vor dem Infinitiv steht. Betrachtet man die obigen 1:1-Übersetzungen ins Italienische, sind auch nicht alle vier Beispiele direkte Übertragungen der zielsprachlichen italienischen Wortstellung. Die vier Konstruktionen finden sich überdies auch in den Daten monolingual deutscher Kinder, die lange (länger als bilingual dt.-it. Kinder) benötigen, um die dt. V2-Stellung zu erwerben. Es könnte sich hier auch um ein Problem der Verbstellung handeln (statt um die Stellung der Negation): das Kind hebt das finite Verb noch nicht in die richtige Stellung (vor „nicht“) an (mit Ausnahme von Modalverben). Die Tatsache, dass die Daten des dt.-it. Kindes, wenn so interpretiert, denen der dt. monolingualen Kinder ähneln, könnte eher darauf hindeuten, dass der in Kap. 6 dargestellte beschleunigende Einfluss des Italienischen hier gerade nicht eingetreten ist.

5. Französisch-deutsch zweisprachig aufwachsende Kinder gebrauchen die folgenden Konstruktionen im Französischen. Beschreiben Sie, welche Eigenschaft die kindlichen Äußerungen von der Erwachsenensprache unterscheidet und wo die Schwierigkeit für das zweisprachige Kind liegt.
- Je veux ça prendre „Ich will das nehmen“
 - On va prendre le train „Man wird nehmen den Zug“
 - Je veux chercher une autre baguette „Ich will suchen einen anderen Stock“
 - Elle veut ça manger „Sie will das essen“

Von den in der Aufgabenstellung gegebenen Beispielen sind a) und d) nicht-zielsprachlich-nicht-zielsprachlich, also die Beispiele mit dem starken Objektpronomen „ça“. Zielsprachlich wären „je veux prendre ça“ und „elle veut manger ça“. Hieraus lässt sich einerseits die VO-Stellung im Französischen sowie andererseits eine Parallele zu b. und c. (lexikalische Objekte) erkennen: „ça“ steht also an der gleichen Stelle wie lexikalische Objekte. Die Tatsache, dass in b. und c. kein Fehler gemacht wird, zeigt uns, dass die Kinder grundsätzlich wissen, dass das Französische, anders als das Deutsche, eine VO-Sprache ist. Würden sie die deutsche Wortstellung 1:1 übernehmen, müssten sie hier auch Fehler machen und sagen „on va le train prendre“ und „je veux une autre baguette chercher“.

In den nicht-zielsprachlichen Äußerungen a. und d. haben die Kinder spezielle Schwierigkeiten mit dem Element „ça“, möglicherweise vor dem Hintergrund, dass sie bereits die Objektklitika (le, la, les) erwerben, die gerade die hier nicht-zielsprachlich-nicht-zielsprachliche Position von „ça“ einnehmen (je veux le prendre). Die Kinder müssen also noch die unterschiedlichen Eigenschaften der verschiedenen Pronomintypen (stark vs. klitisch) erwerben, mit denen auch unterschiedliche Positionen im Satz einhergehen: die klitischen Pronomina müssen unmittelbar vor dem (in)finiten Verb stehen, während starke Pronomina wie „ça“ an Positionen auftreten, an denen auch Objekte wie „le train“ stehen.

6. Analysieren Sie die nachfolgenden Äußerungen eines französisch-deutsch aufwachsenden Jungen vor dem Hintergrund des Spracheneinflusses. Trennt das Kind die beiden Sprachen? Gehen Sie davon aus, dass die Position von *sich* im Deutschen des Kindes immer zielsprachlich ist.
- a. Il l' a coupé „Er es hat geschnitten“
 - b. Il l' a mis sur son pull là „Er es hat gelegt auf seinen Pullover da“
 - c. Il a se peigné „Er hat sich gekämmt“
 - d. Il a se coupé „Er hat sich geschnitten“
 - e. Il se réveillait „Er sich aufwachte“
 - f. Et là il se lave „Und da er sich wäscht“ (Pierre 3;8,12)

Die Äußerungen in c. und d. sind nicht-zielsprachlich. Sie haben gemeinsam (im Unterschied zu den anderen, zielsprachlichen Äußerungen), dass sie das reflexive Pronomen „se“ in Kombination mit dem Auxiliarverb „a“ beinhalten. Wenn wir nun diese beiden Äußerungen mit den anderen vergleichen, können wir erkennen, dass es diese spezielle Kombination sein muss, die Schwierigkeiten bereitet:

Auch a. und b. enthalten das Auxiliar „a“, wobei hier das klitische Objekt zielsprachlich davor steht. Das Reflexivpronomen „se“ kommt auch in e. und f. vor, wo es zielsprachlich vor dem finiten Verb steht. Dies bedeutet, dass der bilinguale Junge bereits erkannt hat, dass Objektklitika vor dem finiten Verb (in a. und b. das Auxiliarverb) stehen müssen. Auch weiß er, dass „se“ in der gleichen Position stehen muss wie „l“ in a. und b. Die Wortstellungen in a., b., e. und f. sind auch alle anders als im Deutschen, so dass man davon ausgehen darf, dass er die Sprachen im Bereich der Verbstellung klar trennt.

Das Problem besteht ganz offensichtlich in der Kombination von „se“ mit dem Auxiliar, wobei das Kind hier nicht das zielsprachlich bei Reflexivkonstruktionen geforderte Auxiliar „être“ wählt (zielsprachlich würde c. „il s'est peigné“ und d. „il s'est coupé“ lauten). Das bilinguale Kind wählt hier das Auxiliar, das es im Deutschen verwenden würde, und kommt hierdurch möglicherweise auch in die Situation, „se“ nicht mehr zielsprachlich platzieren zu können, sondern wählt nun auch hier die deutsche Abfolge (denn „sich“ weiß es richtig zu platzieren).

Kapitel 6

1. Erklären und diskutieren Sie den Begriff der syntaktischen Berechnungskomplexität. Welche Alternativen zu den Kriterien von Jakobowicz könnte es geben?

Die von Jakobowicz (2002) eingeführte „syntaktische Berechnungskomplexität“ ist der kognitive Aufwand, den bestimmte grammatische Phänomene für ihre Produktion und ihr Verständnis in höherem Maße erfordern als andere. Hintergrund der Anwendung dieser Idee auf den (ungestörten/gestörten monolingualen oder bilingualen) Spracherwerb ist die Annahme von „Ökonomie“, genauer die Hypothese, dass Kinder generell zunächst die weniger komplexen Bereiche erwerben. Damit lassen sich Vorhersagen über die Einflussrichtung machen sowie für bestimmte Phänomene das Ausbleiben von Spracheneinfluss erklären (vgl. S. 113 f.)

Diskussion: Überlegen Sie, wie die beiden Kriterien von Jakobowicz zueinander stehen. Können sie getrennt angewendet werden (wie in der Einführung mehrfach geschehen) oder ist es zweckmäßiger, sie stets gemeinsam auf ein grammatisches Phänomen anzuwenden? Probieren Sie anhand eines grammatischen Phänomens aus, inwieweit gleiche Vorhersagen gemacht werden.

Idee für Alternativen: Anders als Jakobowicz (2002) könnte man versuchen, grammatische Bereiche qualitativ (z.B. welche Derivationsschritte bei Syntax, welche morpholog./semant./phonolog. Struktur bzw. Merkmale) oder quantitativ (wie viele Derivationsschritte – Syntax/Morphologie) voneinander zu unterscheiden, ohne dass Ökonomie zunächst eine Rolle spielt -> welche Vorhersagen kommen heraus? Lassen sie sich durch die dargestellten Ergebnisse bestätigen?

2. Warum ist es mit Hinblick auf Spracheneinfluss notwendig, Daten von zweisprachigen Kindern mit denen von monolingualen Kindern zu vergleichen?

Der Vergleich von Daten bilingualer Kinder mit denjenigen von monolingualen Kindern ist notwendig, da nur so festgestellt werden kann, ob und inwiefern die Entwicklung bilingualer Kinder derjenigen von monolingualen Kindern entspricht bzw. davon abweicht. Ein Vergleich der beiden Sprachen des einzelnen bilingualen Kindes kann lediglich zeigen, ob und inwiefern es eine der beiden Sprachen in der Verwendung vorzieht und evtl. sogar schneller entwickelt (z.B. erkennbar durch einen generell höheren MLU und/oder schnellere Entwicklung von grammatischen Bereichen, die beide Sprachen aufweisen). Unter beiden Perspektiven sollte aber berücksichtigt werden, dass die Analyse von Kinderdaten die individuelle Variation berücksichtigen muss: Idealerweise sollten die Daten eines oder mehrerer bilingualer Kinder mit den Daten möglichst vieler monolingualer

aler Kinder verglichen werden, um eine gesichere Vergleichsbasis für die Beurteilung der Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit der monolingualen und bilingualen Entwicklung zu haben.

3. Das Kind Antoine ist deutsch-französisch bilingual und beginnt im Alter von 1;6 die ersten Determinanten im Französischen zu verwenden. Im Deutschen beginnt es mit der Determinantenverwendung erst im Alter von 2;0. Können wir daraus schließen, dass das Französische die dominante Sprache von Antoine ist? (Kapitel 4 und 6)

Der Det-Erwerb im Dt. erfolgt generell später als im Französischen. Die Tatsache, dass Antoine damit erst später beginnt, ist an sich kein Beweis für Dominanz des Französischen. Um zu testen, ob der Erwerb der Determinanten im Deutschen verzögert ist, muss ein Vergleich mit monolingual deutschen Kindern durchgeführt werden. Sofern sich hier eine Verzögerung zeigt, darf auf Dominanz geschlossen werden.

Zusätzlich könnte angemerkt werden: Spracheneinfluss dürfte die Ergebnisse nicht verzerren, denn der simultane Erwerb des Französischen sollte keine Verzögerung verursachen. Da das Französische weniger komplex ist als das Deutsche, würde man positiven Einfluss des Französischen auf das Deutsche vorhersagen, aber keinen negativen Einfluß des Französischen auf das Deutsche.

4. In Kapitel 5.2 wurden zwei grammatische Bereiche, die Adjektivstellung und die Negation, vorgestellt, wie sie von Volterra und Taeschner (1978) im Rahmen ihrer Annahme eines gemischten Systems analysiert werden. Legen Sie nun einmal eine frühe Trennung der Systeme zugrunde und arbeiten Sie mit den in Kapitel 6 vorgestellten Annahmen im Rahmen der von Müller und Hulk (2000, 2001) entwickelten Theorie des Spracheneinflusses. Erarbeiten Sie Vorhersagen für Wahrscheinlichkeit und Richtung des Einflusses für diese Bereiche, indem Sie die Zielsysteme in den Sprachkombinationen Deutsch/Französisch und/oder Deutsch/Italienisch vorstellen, und dann die unterschiedlichen Kriterien anwenden und etwaige Probleme diskutieren.

1. Adjektivstellung (vgl. S. 95) – Vorgehen wie in Kapitel 6:

aa) Kurzbeschreibung des Phänomens in den Zielsprachen (Deutsch, Französisch und Italienisch):

Im Deutschen stehen attributive Adjektive ausschließlich pränominal (das enge Kleid), hingegen gibt es im Italienischen je nach Typ und Semantik des Adjektivs auch die postnominale Stellung (il vestito stretto „das Kleid enge“, aber auch „un bel vestito“ „ein schönes Kleid“). Im Französischen stehen attributive Adjektive bis auf wenige Ausnahmen (u.a. grand, petit, beau, joli) postnominal. Hieraus ergibt sich, dass das Deutsche restriktiver als das Französische ist, letzteres reguliert die Adjektivstellung syntaktisch und semantisch .

bb) Ermittlung Wahrscheinlichkeit des Einflusses:

Für die Kombination Deutsch/Italienisch gilt, dass das Deutsche restriktiver als das Italienische ist: Im Deutschen wird die Adjektivstellung rein syntaktisch reguliert, im Italienischen syntaktisch und semantisch.

⇒ Vorhersage für die Kombination Deutsch/Italienisch.: Phänomen erfüllt aus Sicht des Ital. (Sprache A) Kriterium I: es gibt mehr als eine einzige grammatische Analyse (Position des Adjektivs) und Deutsch als Sprache B liefert Evidenz für eine davon -> Überlappung gegeben. Außerdem erfüllt dieser Bereich im Italienischen auch das Schnittstellenkriterium (Syntax-Semantik)

⇒ Einfluss wird vorhergesagt

Für die Kombination Deutsch/Französisch gilt, dass das Deutsche restriktiver ist als das Französische; Frz. syntaktisch und semantisch reguliert. Damit gilt die gleiche Vorhersage wie für die Kombination Deutsch/Italienisch.

cc) Für die Ermittlung der Richtung des Einflusses sind die Komplexitätskriterien von Jakobowicz (S. 114) heranzuziehen und ihre Anwendung ist zu diskutieren:

Kriterium 1 (funktionale Kategorie immer da/manchmal da) kann nicht greifen, da es hier mit den Adjektiven um lexikalische Kategorien geht;

Kriterium 2 (Argument lexikalisch/funktional mit dem Prädikat verbunden) kann auch nicht greifen, da das Adjektiv kein Argument ist (evtl. jedoch ein Teil davon)

⇒ Stellen Sie eigene Überlegungen an, in welche Richtung der vorhergesagte Einfluss gehen könnte.

⇒ Überlegen Sie sich ein alternatives Komplexitätskriterium für diesen Bereich.

Die Adjektivstellung wurde kürzlich von Repetto (2006) bei den in der Einführung vorgestellten deutsch-italienischen Kindern analysiert.

Repetto, V. (2006). *Uno studio sull'acquisizione bilingue. L'aggettivo in tedesco e in italiano*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Università degli studi di Pavia.

2. Negation (vgl. S. 95 f.)

aa) Kurzbeschreibung des Phänomens in den Zielsprachen (Deutsch, Französisch und Italienisch):

Deutsch: „nicht“ steht vor oder hinter dem finiten Verb, je nachdem, ob es sich um einen Hauptsatz oder um einen Nebensatz handelt: „Karl trinkt nicht – „dass Karl nicht trinkt...“ – „nicht die Wiese betreten!“

Italienisch: Das Negationselement „non“ steht immer vor dem Verb, ob finit (Carlo non beve „Carlo nicht trinkt“) oder infinit (non aprire! „nicht öffnen“) -> Italienisch ist weniger komplex als Deutsch.

Französisch: laut Grammatiken besteht die frz. Verneinung aus zwei Elementen, nämlich „ne“ und „pas“ (alternativ zu „pas“ auch „jamais/point/plus...“), jedoch wird „ne“, das vor dem finiten Verb steht, in der gesprochenen Sprache sehr häufig ausgelassen.

„pas“ oder andere Elemente (je nach genauer Bedeutung, z.B. ne...jamais = niemals) stehen hingegen hinter dem finiten Verb. Bei infiniten Verbformen gehen dagegen beide

Elemente dem Verb voran: *ne pas ouvrir!* („nicht öffnen“) -> Frz. komplexer als Dt., beide weisen Unterschiede in Abhängigkeit von der Finitheit (Flexion) des Verbs auf.

bb) Ermittlung Wahrscheinlichkeit des Einflusses:

Kombination Deutsch/Italienisch: Das Deutsche (als Sprache A) weist Konstruktionen auf, die mehr als eine syntaktische Analyse erlauben (Kind muss Abhängigkeit von Finitheit der Verbform erkennen) und das Italienische als Sprache B liefert Evidenz für eine davon -> Überlappungskriterium (I) ist erfüllt

Geht man davon aus, dass Negationselemente eine syntaktische und semantische Funktion (Verneinung) erfüllen, könnte man auch das Schnittstellenkriterium (II) als erfüllt betrachten.

⇒ Einfluss wird vorhergesagt

Kombination Deutsch/Französisch: Das Deutsche (als Sprache A) weist Konstruktionen auf, die mehr als eine syntaktische Analyse erlauben und das Französische (als Sprache B) liefert Evidenz für beide; in beiden Sprachen hängt die zielsprachliche Analyse von der Entdeckung der Rolle der Finitheit ab -> sehr große Überlappung (Kriterium I erfüllt), evtl. Einfluss vorhanden, aber nicht erkennbar; Unterschiede betreffen vorrangig die Rolle von „ne“ (die Auslassung von „ne“ ist registerspezifisch)

Geht man davon aus, dass Negationselemente eine syntaktische und semantische Funktion (Verneinung) erfüllen, könnte man auch das Schnittstellenkriterium (II) als erfüllt betrachten.

⇒ Einfluss wird vorhergesagt

cc) Ermittlung Richtung des Einflusses: hier sind die Komplexitätskriterien von Jakobowicz (S. 114) heranzuziehen und ihre Anwendung ist zu diskutieren:

Vorüberlegung: Auch wenn man sich in der Literatur noch nicht einig ist, ob es eine eigene funktionale Kategorie für Negationselemente geben soll und wo diese im Strukturbaum steht, ist davon auszugehen, dass es sich um ein funktionales Element handelt.

Kriterium 1 (funktionale Kategorie immer da/manchmal da) kann nicht greifen, weil die Negation in allen drei Sprachen immer nur dann realisiert wird, wenn sie semantisch erforderlich ist

Kriterium 2 (Argument lexikalisch/funktional mit dem Prädikat verbunden): bei den Negationselementen handelt es sich zwar nicht um Argumente; unter der o.g. Überlegung, dass es sich um funktionale Elemente handelt, ist aber anzunehmen, dass die Verbindung mit dem Prädikat in der funktionalen Domäne des Satzes erfolgt (in allen drei Sprachen), wobei die genaue Position innerhalb der funktionalen Domäne je nach Finitheit (Dt./Frz.) variieren kann. Hierzu sind Arbeiten zur Negation in den drei Sprachen heranzuziehen. Das Kriterium 2 kann keine eindeutige Vorhersage für die Einflussrichtung in den beiden Sprachkombinationen liefern.

⇒ Stellen Sie eigene Überlegungen an, in welche Richtung der vorhergesagte Einfluss gehen könnte.

⇒ Überlegen Sie sich ein alternatives Komplexitätskriterium für diesen Bereich.

5. Lesen Sie die Arbeit von Meisel (1986) zum Erwerb der Wortstellung und des Kasussystems durch deutsch-französisch bilinguale Kinder. Betrachten Sie sodann das beigefügte deutsche Transkript und quantifizieren Sie Wortstellungsfehler (v.a. im Hinblick auf die Position des Verbs) und Kasusfehler, wobei Sie diese den Äußerungen mit zielsprachlichen Realisierungen dieser Bereiche gegenüberstellen. Diskutieren Sie, inwieweit Meisels Annahme eines weitgehend problemlosen Erwerbs zutrifft und ob Spracheneinfluss vorliegen könnte.

Die beiden grammatischen Bereiche (Wortstellung, hier genauer: Verbstellung, und Kasusverwendung im Deutschen) werden hier unter den folgenden Bedingungen durchgeführt und vorgestellt: Es wurden keine abgebrochenen und gemischten Äußerungen (z.B. „dann pose ich mein baby hier ab“ bei Amélie auf S. 17) sowie Äußerungen mit unverständlichen Teilen (gekennzeichnet durch (x)) in die Analyse miteinbezogen. Ferner wurden sog. Präsentationskonstruktionen (z.B. „das is mein baby“) ausgeschlossen – die ersteren, weil sie auch auswendig gelernt sein können. Schließlich wurden nur Deklarativsätze einbezogen (keine Imperative).

Die nachfolgende Analyse der Verbstellung unterscheidet zwischen finiten und nicht-finiten Verbformen (letztere sind Infinitive, Gerundien und Partizipien) und ihrer jeweiligen zielsprachlichen und nicht-zielsprachlichen Position. Beispiele für eine nicht-zielsprachliche Position einer finiten Verbform ist „kalt das is“, für eine nicht-finite Verbform „ich hab gesagt kartoffelchen“.

Finite Verbformen: zielsprachlich 132, nicht-zielsprachlich 1 (prozentual: zielspr. 99,2%, nicht-zielspr. 0,8%)

Nicht-finite Verbformen: zielsprachlich 55, nicht-zielsprachlich 3 (prozentual: zielspr. 94,8%, nicht-zielspr. 5,2%)

Interpretieren Sie diese Werte (für eine Aufnahme!) a) im Hinblick auf die Frage, ob man die Kasus als „erworben“ interpretieren kann; b) im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Kinder in Meisel (1986).

Probleme: Es gibt Äußerungen, die nicht leicht zu interpretieren sind, z.B. „dann fällt der runtergefallen“ (S. 1). Diese Äußerung bedeutet vermutlich „dann ist der runtergefallen“. Es gibt je eine finite Verbform („fällt“ für „ist“) und eine nicht-finite Verbform, die auch zielsprachlich stehen. Dennoch könnte der Satz auch einen Abbruch mit neuer Konstruktion darstellen. Diskutieren Sie, wie Sie mit solchen Fällen umgehen wollen, wenn Sie eine solche Analyse eines Korpus' vornehmen möchten.

Ein anderes Problem ist, dass eine solche Analyse noch nicht Fehler berücksichtigt, die durch die Auswahl der Verbform entstehen, z.B. „habt“ statt „hat“ (beide finit). Zählen Sie einmal solche sog. „Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler“ im deutschen Transkript aus.

Die nachfolgende Analyse der Kasusverwendung bezieht auch Äußerungen ohne Verbformen mit ein, dafür müssen aber, wenn man Kasus allein betrachten will, Genusfehler

sowie fehlerhaft verwendete Präpositionen (z.B. „in“ statt „auf“ oder „für“ statt „zu“; quantifiziert im vorliegenden Transkript: „für“ statt „zu“: 2; „in“ statt „auf“: 8) ausgeschlossen werden, die – im Kontext bestimmter Verben – zu Kasusfehlern führen können. Ferner können Kasusfehler durch Auslassung der Markierung bzw. sogar der ganzen Determinante entstehen, weshalb auch eine Kategorie für „Nicht-Markierungen“ sowie eine für nicht-entscheidbare Fälle („die Frau“ als Nominativ- oder Akkusativ-DP) aufgemacht werden muss. Bezieht man hier einmal nur die entscheidbaren Fälle (an den DPen und Pronomina eindeutig erkennbaren Kasusmarkierungen) mit ein, ergibt sich folgendes Bild:

Nominativ: zielsprachlich 92; nicht-zielsprachlich statt Dativ 3, statt Akkusativ 1 (prozentuale Anteile: zielspr. Verwendung 95,8%, nicht-zielspr.nicht-zielspr. Verwendung 4,2%)

Dativ: zielsprachlich 7, nicht-zielsprachlich 0 (100% zielspr. Verwendung)

Akkusativ: zielsprachlich 21, nicht-zielsprachlich (statt Dativ) 8 (zielspr. Verwendung 72,4%, nicht-zielspr. Verwendung 27,6%)

6. Betrachten Sie die im Anhang beigefügten Transkripte und notieren Sie alle Äußerungen, die Ihrer Meinung nach von der Zielsprache abweichen und ordnen Sie diese nach grammatischen Bereichen. Welche grammatischen Bereiche fallen besonders ins Gewicht?

- *Zusammenstellung aller als vollständig dargestellten, verständlichen Äußerungen, die grammatisch von der Zielsprache abweichen:*

Dt. Transkript:

S. 1: dann fällt der runtergefallen/	Verbformen/ Auswahl
S. 2: darf nich/	nicht-zielspr. Subjekt- u. Objektauslassung
S. 4: bring das /	= ich bring das (zu dir): nicht-zielspr. Subjekt- und Objektauslassung
S. 5: jetzt bring die wieder zu mir/	= jetzt bring ich ... : nicht-zielspr. Subjektauslassung
S. 5: und sie habt sie/	= hat (Verbform)
S. 5: nein die hab keine zähne/	= hat (Verbform)
S. 5: dann muss so essen/	nicht-zielspr. Subjektauslassung
S. 6: wir stelln das hier/	= hierhin (Direktionalität, lex. Fehler)
S. 7: ich hab gesagt kartoffelchen/	= ich hab kartoffelchen gesagt (Objektposition in Relation zu V)
S. 7: bring mein – mein baby auch ruhig/	= ich bring... (nicht-zielspr. Subjektauslassung)
S. 8: und auch dieser geht für klara/	=... zu Klara (Präpositionsfehler)
S. 9: kannst du mich kleine geben?/	mich = mir (Akkusativ- statt Dativpronomen)

- S. 9: dann bring ich in schoß/
nicht-zielspr. Auslassung des direkten Objektes, Präpositionsauslassung (in den Schoß)
- S. 9: bring in schoß/
nicht-zielspr. Subjekt- und Objektauslassung
- S. 10: das kalt, glaub ich/
„ist“ fehlt im Hauptsatz
- S. 10.: in tisch?/
1. nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“),
2. nicht-zielspr. Artikelauslassung
- S. 10: da bleibt ich/
nicht-zielspr. Verbform: „bleibt“ statt „bleibe“
- S. 10: ich da passt nur auf, meine kleine/
1. nicht-zielspr. Verbform: „passt“ statt „passe“, 2. Wortstellungsfehler: ich passe da auf..., 3. Das Verb „aufpassen“ verlangt ein präpositionales Objekt mit „auf“: ich passe auf meine kleine auf
- S. 11: was habt sie gesagt?/
nicht-zielspr. Verbform: „habt“ statt „hat“
- S. 11.: ja habt sie gesagt?/
nicht-zielspr. Verbform: „habt“ statt „hat“
- S. 12: die hat – die hab gesagt/
nicht-zielspr. Verbform: „hab“ statt „hat“
(Korrektur von zielspr. zu nicht-zielspr. Form)
- S. 12: in den spielplatz hat sie gesagt/
1. nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“), 2. unklar: stativische Lesart (auf dem Spielplatz, naheliegend wg. Bezug auf die Rutsche) oder dynamische Lesart (auf den Spielplatz gehen), nicht als Fehler anzurechnen
- S. 12: ja und dann s- sagt die sitzen in schoß von mir/
1. unklar, ob „die“ Subjekt des Haupt- oder des Nebensatzes sein soll – eines fehlt nicht-zielsprachlich
2. nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“)
3. nicht-zielspr. Artikelauslassung (auf dem Schoß)
4. Possessivpronomen erwartet: auf meinem Schoß
- S. 12: dann muss in die rutsche/
1. nicht-zielspr. Subjektauslassung;
2. nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“)
- S. 12: in spielplatz mit mama/
1. nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“),
2. nicht-zielspr. Artikelauslassung (auf den Spielplatz)

- S. 13: mama bleibt hier in haus/
S. 13: in diesen gelben haus/
nicht-zielspr. Artikelauslassung
unter Bezug auf obige Äußerung produziert -> stativische Interpretation von „in“ erforderlich (mit Dativmarkierung an Artikel und Adjektiv: Fehler besteht in Nullmarkierung des Kasus)
- S. 14: die habt sich wehgetan/
S. 14: den kranken- den krankenhauswagen/
nicht-zielspr. Verbform: „habt“ statt „hat“
= Krankenwagen, Wortbildungsirrtum
- S. 14: die habt sich wehgetan/
S. 15: nein ICH mich - ICH setz mich hier/
nicht-zielspr. Verbform: „habt“ statt „hat“
= hierhin, fehlerhafte Auswahl des lokalen Adverbs (Direktionalität fehlt)
- S. 15: ICH setz mich hier/
= hierhin, fehlerhafte Auswahl des lokalen Adverbs (Direktionalität fehlt)
- S. 15: und dann muss ich meins, hier legn/
= hierhin, fehlerhafte Auswahl des lokalen Adverbs (Direktionalität fehlt)
- S. 16: noch nich fertig gemacht/
nicht-zielspr. Objektauslassung (Ref: Gedecke)
- S. 16: leg ich/
nicht-zielspr. Objektauslassungen (sowohl direktes als auch lokativisches Objekt)
- S. 16: und den roten stuhl sitz/
1. nicht-zielspr. Subjektauslassung,
2. nicht-zielspr. Verbendstellung, 3. nicht-zielspr. Auslassung der Präposition (auf)
- S. 17: dann, setz ich, hier hin/
nicht-zielspr. Objektauslassung (direktes Objekt von „setzen“)
- S. 17: dann muss ich mit den bein was tun/
Kasusfehler nach „mit“, korrekt: mit den beinen
- S. 17: eine kleine pflaster glaub ich/
Genusfehler (ein kleines Pflaster)
- S. 18: jetzt komm mich in schoß!/
Kasusfehler: intendiert „komm (zu) mir auf den schoß“ und nicht-zielspr. Artikelauslassung
- S. 19: ich bin die schule/
evtl. intendiert „ich bin in der schule“? (aus dem Frz. „je suis à l'école“)
- S. 20: rutschen in den spielplatz mit ich/
1. Kasusfehler nach „mit“ (mit mir)
2. nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“)
- S. 20: in - in die große rutsche hat sie gesagt/
nicht-zielspr. Präposition („in“ statt „auf“)
- S. 20: in haus/
nicht-zielspr. Artikelauslassung und evtl. Genusfehler -> Kontext: da möchte meine rein_in ein kleines haus?
- S. 20: in den kleinen haus/
Genusfehler (in das kleine haus)
- S. 21: mein spielplatz kinder/
Fehler bei der Bildung des Kompositums

- „kinderspielplatz“ (evtl. frz. beeinflusst, Kopf links)
- S. 21: nein ich bin ein mama/ Genusfehler (eine mama)
- S. 22: nich – aber nich mit m- mit die mama soll sie, mit/
Kasusfehler nach „mit“ (mit der mama)
- S. 22: wolln mitnehm/
1. nicht-zielspr. Subjektauslassung,
2. nicht-zielspr. Objektauslassung
- S. 23: dann musst sie mitkomm/
nicht-zielspr. Verbform: „musst“ statt „muss“
- S. 23: ach die will seine andre serviette hat sie gesagt/
Genusfehler am Possessivpronomen: seine statt ihre
- S. 25: jetzt hab ich gehört/
nicht-zielspr. Objektauslassung
- S. 26: dann muss eine schuhe wir kaufn für baby/
1. nicht-zielspr. Verbstellung von „kaufen“ und Kongruenzfehler am Modalverb: dann müssen wir (eine) schuhe für baby kaufen/
2. hier wird das Nomen „Schuhe“ in einer generischen Interpretation verwendet und darf keinen Artikel tragen (zudem sind Schuhe pluralia tantum)
- S. 26: kaufen schuhe für babies/
nicht-zielsprachliche Verbstellung: schuhe für babies kaufen
- S. 26: ich holt etwas/
nicht-zielsprachliche Verbform: „holt“ statt „hole“
- S. 26: da muss einmal klettern weiter drin/
nicht-zielspr. Subjektauslassung
- S. 27: das is mädchen da/
nicht-zielspr. Artikelauslassung (ein mädchen)
- S. 27: das gehört meine freundin/
Kasusfehler am Possessivpronomen: („gehören“ erfordert dativ-markiertes Objekt -> das gehört meiner freundin)
- S. 27: hab was rausgebracht e- ein nase/
1. nicht-zielspr. Auslassung einer Präposition (aus einer/der Nase, nach Kontext)
2. Stellung des Partizips (hab was aus der Nase rausgebracht)
- S. 28: in die letzte nacht bring ich/
1. nicht-zielspr. Objektauslassung,
2. Kasusfehler (bei „in“ in zeitlicher Verwendung: in der letzten nacht)
- S. 28: in bett/
nicht-zielspr. Artikelauslassung
- S. 28: in haus/
nicht-zielspr. Artikelauslassung
- S. 28: und soll sie in haus weglauf/
nicht-zielspr. Artikelauslassung (evtl. intendiert „vom haus weglauf“)

Bilanz der betroffenen Bereiche im Deutschen (nur die eindeutigen Fälle):

Semantik/Lexikon: Präpositionsfehler (Auswahl, 8), sonstige nicht-zielspr. Auswahl von Lexemen (4)

Morphologie: nicht-zielspr. Verbformen (12), Wortbildungsfehler (2), Genusfehler (5), Kasusfehler (8)

Syntax: Position der Verbform (4), sonstige Wortstellung (1), Auslassung von Subjekten (9), Objekten (direkte 9, lokativisch/präpositionale 2), Auslassung von Determinanten (Artikel, Possessiva ges. 10), Auslassungen von lexikalischen Elementen (Präpositionen, Verben 4), nicht-zielspr. Realisierungen (Determinante, 1)

Ital. Transkript:

- S. 29: per girare/ Kontext: cos'è?__ (DP erwartet -> Objekt-auslassung)
- S. 30: le vedi/ Ref: i fiori (Genusfehler an Pron.)
- S. 30: bisogna girà/ = girare (röm. Varietät, hier evtl. durch Anwesenheit der Großeltern aus Rom bewirkt -> nicht als Fehler anrechnen)
- S. 30: io prende la palla verde/ nicht-zielspr. Verbform: „prende“ statt „prendo“
- S. 30: io va/ nicht-zielspr. Verbform: „va“ statt „vado“
- S. 31: qui non possono aprì/ = aprire (röm. Varietät), s.o.
- S. 31: io deve fare tutto a posto/ nicht-zielspr. Verbform: „deve“ statt „devo“
- S. 32: queste sono i trucchi/ Kongruenzfehler (Pronomen), korrekt: questi sono i trucchi/
- S. 32: sono tutti quelli del mio babbo quetti/ 1. del mio babbo; bei Familienbezeichnungen wird Artikel generell ausgelassen (evtl. hier dialektale Variante)
2. „quelli“ und „quetti“ = Wdh. (nur 1x Demonstrativpronomen korrekt)
- S. 33: io c'ha tanti giocattoli/ nicht-zielspr. Verbform: „ha“ statt „ho“
c(i)= dialektale Verwendung
- S. 36: questo che io ce l'ho/ Wortstellung merkwürdig, unklar ob Fehler, Akkusativklitikon „l(o)“ überflüssig
- S. 36: la mia mamma ha nascosto/ 1. Artikel + Familienbezeichnung (evtl. dialektale Variante (nicht als Fehler anrechnen))
2. nichtzielsprachl. Objektauslassung)
- S. 38 è il negozio che compra la carne/ „dove“ statt „che“ = dove si compra la carne
- S. 39: tutto a posto fare/ nicht-zielsprachliche infinite Verbform
- S. 39: io deve qualcosa ancora/ 1. nicht-zielspr. Verbform: „deve“ statt „devo“,
2. es fehlt ein transitives Vollverb nach „dovere“

- S. 40: fa- fa male quando io mangia tanti/ nicht-zielspr. Verbform: „mangia“ statt „mangio“
- S. 41: possono anche fare sopra/ nichtzielsprachl. Objektauslassung nach „fare“
- S. 42: fa i puntini/ fa = faccio (Verbform inkorrekt, da C. sich selbst meint)
- S. 45: questo sono le case/ questo = queste (Genus- und Numerusfehler am Demonstrativpronomen der Präsentationskonstruktion)

Bilanz der betroffenen Bereiche im Italienischen (nur die eindeutigen Fälle):

Semantik/Lexikon: ---

Morphologie: nicht-zielspr. Verbformen (8), Genusfehler (2), Numerusfehler (1), Kongruenz (Pronomen, 1)

Syntax: nicht-zielspr. Objektauslassungen (3, alle direkten Objekte), Verbauslassung (1), nicht-zielspr. Realisierung von Elementen (Demonstrativum und Artikel, je 1)

Kapitel 7

1. Suchen Sie die Mischung *i buntstifte* im beigefügten italienischen Transkript. Wird bei dieser Mischung eine grammatische Beschränkung des Code-switching verletzt? Wenn ja, welche? Werden bei dieser Mischung die grammatischen Regularitäten beider beteiligter Sprachen befolgt?

Die Mischung zwischen einer Determinante und einem Nomen verletzt die Functional Head Constraint. Diese besagt, dass u.a. nicht zwischen einem Artikel und einem Nomen gemischt werden darf. Schaut man jedoch auf die Grammatiken der beiden involvierten Sprachen, so verletzt diese Mischung keine der beiden Grammatiken : sowohl Italienisch als auch Deutsch verfügen über Determinanten und weisen dieselbe Wortstellung auf (pränominal). Des Weiteren markiert der italienische Artikel das Genus des deutschen Wortes „Buntstifte“, nämlich das Maskulinum, obwohl das italienische Äquivalent „matite“ ein Femininum ist (vgl. hierzu Cantone & Müller 2007). Die Genusmarkierung zeigt, dass die Sprachmischung die Genusregularien beider Sprachen befolgt. Die Functional Head Constraint kann das Auftreten dieser Mischung also nicht erklären. Das Modell von MacSwan, wonach Code-switching möglich ist, wenn die gemischte Äußerung die beiden involvierten Grammatiken nicht verletzt, sagt diese Mischung richtig voraus.

2. Ist die Äußerung *und dann pose ich mein baby hier ab* im beigefügten Transkript ein Fall von Code-switching?

Ja, es handelt sich um eine wortinterne Mischung: Innerhalb des deutschen Verbs „ablegen“ wurde gemischt, so dass der Verbstamm auf Französisch und die Partikel „ab“ auf Deutsch geäußert wurde; das Verb wurde allerdings den deutschen Regeln entsprechend flektiert. Auf der Basis des Free Morpheme Constraint von Poplack (1980) und nach MacSwan (1999) dürfte es keine derartigen wortinternen Mischungen geben, da diese die Integrität eines Wortes verletzen. Mischungen innerhalb von Wörtern werden daher von den meisten Autoren als Entlehnungen analysiert, insbesondere wenn phonologische Integration stattgefunden hat, d.h., wenn das Wort der Sprache der Äußerung entsprechend ausgesprochen wurde. In unserem Beispiel sollte z.B. „pose“ deutsch ausgesprochen werden und nicht französisch. Die Entlehnung wird auch daran deutlich, dass der französische Verbstamm den deutschen Regeln entsprechend flektiert wurde.

Es bleibt schwierig zu entscheiden, ob 1) wortinterne Mischungen grundsätzlich als ungrammatisch analysiert werden sollten oder ob 2) solche Mischungen als Entlehnungen eingestuft werden sollten, da das Wort in die Nehmersprache sowohl phonologisch als auch morphologisch integriert wurde.

3. Quantifizieren Sie die Anzahl der Sprachmischungen in beiden beige-fügten Transkripten und stellen Sie diese in Relation zu den nicht-gemischtsprachlichen Äußerungen. Was fällt Ihnen auf?

In Carlottas Transkript finden wir 140 einsprachig italienische Äußerungen und 4 gemischte Äußerungen. Somit betragen die Mischungen in dieser Aufnahme 2,8%. Des Weiteren äußert Carlotta 2 deutsche Sätze, als sie sich der deutschen Interviewerin zuwendet, die hinter der Kamera steht.

Bei Amélie finden wir 524 einsprachig deutsche Äußerungen und eine Mischung (0,2%). Man kann sagen, dass Amélie beinahe zu 100% ihre Sprachen nach dem vorgegebenen Kontext wählt. Auch bei Carlotta sind Mischungen sehr selten.

4. Lesen Sie den Artikel von Michael Clyne (1987) *Constraints on code-switching: how universal are they?*, der im von Li Wei (2004) herausgegebenen Reader auf den Seiten 257-280 abgedruckt ist. Informieren Sie sich über die in diesem Artikel genannten Beschränkungen des Code-switching und konstruieren Sie Beispiele für die deutsch-italienische und die deutsch-französische Mehrsprachigkeit, die die Beschränkungen verletzen.

Clyne beschreibt, dass einige Beschränkungen in der Literatur entwickelt wurden, die das Code-switching zwischen allen möglichen Sprachpaaren regeln und damit eine für das Code-switching allgemein gültige Grammatik bilden. Z.B. stellt Woolford (1983) fest, dass es nicht erlaubt ist, zwischen einem Nomen und einem Adjektiv zu mischen. Das heisst, die Äußerungen a) das Meer blu/bleau (blau), b) der Junge gentile/aimable, c) die alte canzone/chanson (Lied) und d) der schwierige cammino/chemin (Weg) wären dieser Annahme nach ungrammatisch und sollten in Sprachkorpora auch nicht vorkommen.

Es gibt Regularitäten, die die strukturelle Integrität garantieren sollen, wie z.B. die Äquivalenzbedingung (Poplack 1980). Demnach wären die Äußerungen a) ho comprato eine Jacke/ j'ai acheté eine Jacke (Ich habe eine Jacke gekauft) oder b) ich habe una giacca / une veste gekauft ungrammatisch, weil das Italienische und das Französische über eine andere Oberflächenabfolge von Objekten und infiniten Verben als das Deutsche verfügen. Somit herrscht keine Äquivalenz zwischen den Sprachen vor und das Code-switching wäre auf dieser Grundlage ausgeschlossen.

Die Bedingung, dass Mischungen nur mit freien Morphemen stattfinden dürfen (Free Morpheme Constraint, Poplack 1980), besagt, dass es nicht korrekt ist, Wörter wie a) quantEN oder b) gantEN (it./frz. Handschuh mit dt. Pluralendung) zu kreieren.

Nach Pfaff (1979) existieren auch semantische Beschränkungen. Des Weiteren behauptet die Autorin, dass Konjunktionen in einer gemischten Äußerung aus beiden Sprachen stammen können. Dagegen sind DiSciullo, Muysken & Singh (1986) der Überzeugung, dass aufgrund der Rektionsbedingung keine Mischung zwischen einem Komplement und

dem regierenden Verb im Hauptsatz stattfinden darf, wie in a) *ich weiss che/que lui venne/il venait*.

Clyne kritisiert, dass diese Regeln voraussetzen, dass 1) es Standardsprachen gibt, die auf standardisierte Normen hin geprüft werden können, dass 2) die grammatischen Systeme aller Sprachen stabil sind und keiner Variation unterliegen und dass 3) eher theoretisch ausgerichtete Studien Mischungen als ungrammatisch kategorisieren, wenn diese nicht in einem Korpus auftreten. Er plädiert dafür, dass Wörter, so genannte „triggers“, die zu beiden Sprachsystemen gehören könnten (es könnten z.B. Homophone oder Eigennamen sein), den Sprachenwechsel favorisieren bzw. auslösen könnten. Er bemerkt, dass derartige „triggers“ in der Literatur kaum besprochen werden.

Nach Clyne gibt es viele Widersprüche bei der Analyse grammatischer Regularitäten, d.h. formal ausgerichtete Studien zum Code-switching kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der Grammatikalität gemischter Äußerungen. Er präsentiert Daten aus seinem englisch-deutschen und englisch-holländischen Korpus (in Australien erhoben). Er zeigt, dass die strukturelle Integrität beider Sprachen beim Mischen nicht verletzt wird, jedoch sind die Sprachsysteme, die er untersucht, seiner Meinung nach nicht stabil, sondern haben sich durch Transfer gegenseitig beeinflusst und sind teilweise zu einem System „verschmolzen“.

Zu bedenken ist, dass Clyne strukturell ähnliche Sprachen untersucht, die sich seit langem in einer Sprachkontaktsituation befinden. Nach Muysken (2000) würde es sich bei den von Clyne diskutierten Daten um Kongruente Lexikalisierung bei typologisch ähnlichen Sprachen handeln, bei denen also eine sozio-linguistische Analyse von großer Bedeutung ist.

5. Welche Faktoren können bei Kindern dazu führen, dass sie ihre Sprachen mischen?

Es gibt äußere und innere Faktoren, die Kinder dazu bringen können, zu mischen. Ein äußerer Faktor ist z.B., wenn ein klarer Sprachkontext seitens der Eltern fehlt, weil sie selbst mischen und damit dem Kind signalisieren, dass sie beide Sprachen benutzen möchten.

Innere Faktoren, d.h., Faktoren, die mit der Sprachentwicklung des bilingualen Kindes zu tun haben, können die folgenden sein: Sprachdominanz, eine unterschiedliche (im Sinne von zeitlich versetzte) Entwicklung im Erwerb der Grammatik in den beiden Sprachen; „Lexical gap“, d.h., das – momentane – Fehlen des entsprechenden Wortes in der anderen Sprache.

6. Weshalb ist das Auftreten von „code-mixing“ keine Evidenz für ein fusioniertes Sprachsystem (Kap. 5)?

Weil man bei Kindern wenige Sprachmischungen findet. Gäbe es nur ein Sprachsystem, müsste man im Prinzip viel häufiger gemischte Äußerungen vorfinden. Auch die adäquate Sprachwahl ist ein Argument dafür, dass die Sprachen getrennt werden und eben kein fusioniertes System vorliegt.

Kapitel 8

1. Stellen Sie die Weinreichschen Lernertypen vor.

Weinreich unterschied drei bilinguale Lernertypen, die auf den Erwerb von Lexemen angewendet wie folgt beschrieben werden können:

Koordiniert: Der koordinierte bilinguale Typ hält die Lexika seiner Sprachen separat. Die Sprachen werden in unterschiedlichen Kontexten erworben. Äquivalente Ausdrücke (d.h. zwei unterschiedliche Ausdrucksformen) in den beiden Sprachen werden mit zwei separaten Konzepten verbunden.

Kombiniert: Anders als bei dem koordinierten Lerner werden äquivalente Ausdrücke (in den beiden Sprachen) mit einem Konzept verbunden. Der Lerner erwirbt die beiden Sprachen im gleichen Kontext.

Unterordnend: Eine Sprache ist der anderen untergeordnet. Lexeme in der untergeordneten Sprache werden nicht direkt mit einem Konzept verbunden, sondern das Konzept wird immer über „den Umweg“ der übergeordneten Sprache erschlossen. Ein typischer Erwerbskontext ist der sukzessive Erwerb.

2. Welches Problem ergab sich bei der Etablierung des Lernertypen, der als „koordiniert“ bezeichnet wurde, im Hinblick auf den Erwerbkontext?

Laut Weinreich erwirbt der koordinierte bilinguale Typ seine beiden Sprachen in getrennten Kontexten. Es ist jedoch unklar, was unter „getrennten Kontexten“ zu verstehen ist. Mögliche Situationen sind: (i) die beiden Sprachen werden in unterschiedlichen Ländern oder unterschiedlichen kulturellen Kontexten gelernt, (ii) Vater und Mutter sprechen unterschiedliche Sprachen, (iii) eine Sprache wird zu Hause gesprochen, eine in Schule/Kindergarten. Die Studie von Lambert et al. (1958) hat ergeben, dass sich Lerner in den Kontexten (ii) und (iii) wie kombinierte Lerner verhalten. Weiterhin ist fraglich, ob sich die Lerner immer eindeutig einordnen lassen, da auch ein Wechsel der Lernsituation stattfinden kann.

3. Warum wurden bilinguale Aphasiker zur Etablierung von Weinreichs Lernertypen herangezogen?

Wenn nach einem Unfall beide Sprachen in gleichem Maße betroffen sind, spricht dies dafür, dass die Sprachen zusammen abgelegt werden. Wird nur noch eine Sprache beherrscht, oder werden die Sprachen nacheinander wiedererlangt, spricht dies dafür, dass sie im Gehirn getrennt abgelegt sind.

4. Erläutern Sie den Begriff „Sprachnorm“.

Als Sprachnorm wird hier ein Mittelmaß verstanden, der dem durchschnittlichen An- wuchs der sprachlichen Kompetenz (gemessen in MLU, UB, Lexikonanstieg etc.) von Kindern in einer bestimmten Sprache entspricht.

5. Stellen wir uns eine Familie A vor, die in Spanien lebt. Der Vater ist Finne, die Mutter Spanierin. Die Eltern sprechen untereinander und mit dem Kind Antonio Finnisch. Die Umgebungssprache ist Spanisch. Lilia- nas Familie (B) hingegen lebt in Italien, die italienische Mutter und der portugiesische Vater sprechen in ihrer jeweiligen Muttersprache mit ih- rem Kind. Die Umgebungssprache ist Italienisch.
- Diskutieren Sie, wie sich die Weinreichsche Unterscheidung auf diese beiden Situationen anwenden lässt.
 - Welchen Typen der Bilingualität nach Romaine (1995) entsprechen diese Familien (Kap. 3)?
 - Kann man Voraussagen über den Erwerbsverlauf bei den Kindern Liliana und Antonio machen (Kap. 2, Kap. 4)?
 - Welchen Lernertypen im Sinne von Sprachbalancetypen könnten die beiden Kinder entsprechen?
 - Was können die Eltern tun, um die Nicht-Umgebungssprache zu stärken (Kap. 2, 3, 4, 8)?

a) Nach Weinreich würden sowohl Antonio als auch Liliana dem koordinierten Typ ent- sprechen, da die Sprachen in getrennten Kontexten erworben werden: Bei Antonio sind die beiden Kontexte zu Hause vs. Umgebung, bei Liliana sind es Vater vs. Mutter (vgl. jedoch die Studie von Lambert et al. (1958), wonach beide Kinder kombiniert wären, siehe (2)).

b) Nach Romaine entspricht Liliana dem Typ A, d.h. ein jedes Elternteil spricht seine/ihre jeweilige Sprache mit dem Kind, wobei eine der beiden Sprachen gleichzeitig die Umge- bungssprache ist. Die Sprache, welche nicht in der Umgebung gesprochen wird, wird unterstützt, indem sie zur Familiensprache gemacht wird. Antonio entspricht dem Typ B. Wie bei Liliana verfügen die Eltern über unterschiedliche Muttersprachen, aber um die Nicht-Umgebungssprache zu unterstützen, sprechen beide die Nicht-Umgebungssprache.

c) Antonio hat in seinen ersten Lebensjahren relativ wenig Kontakt mit der Umgebungs- sprache. Es ist wahrscheinlich, dass sich sein Finnisch zunächst stärker entwickelt als sein Spanisch (Es sei angemerkt, dass Großeltern und Geschwister eine Rolle spielen können). Dies kann sich mit Eintritt in den Kindergarten verändern. Bei Liliana ist eine ausgewo- genere Entwicklung zu erwarten, wobei möglich ist, dass sich die Sprache der Mutter, die gleichzeitig Umgebungssprache ist, schneller entwickelt, wenn das Kind wesentlich mehr Zeit mit seiner Mutter verbringt.

d) Antonio zeigt möglicherweise zunächst starke Abweichungen von der Norm (Typ „Alpen“). Bei Liliana ist Konsistenz mit der Norm zu erwarten (im Sinne von „Strand“).

e) Untereinander und in der Familie die Nicht-Umgebungssprache sprechen; das Kind in einen bilingualen Kindergarten schicken; Kontakte mit anderen Personen (Verwandte, Freunde) pflegen, die ebenfalls die Nicht-Umgebungssprache sprechen; Auslandsbesuche; Bücher, Spiele, Hörspiele und Filme in der Nicht-Umgebungssprache spielen/zeigen.

6. Diskutieren Sie, ob Spracheneinfluss ein Kompetenz- oder ein Performanzphänomen ist. Welche Kriterien können Aufschluss darüber geben (Kap. 1, 6 ,7 ,8)?

Spracheneinfluss kann sowohl als Performanz-, als auch als Kompetenzphänomen verstanden werden, je nachdem welche Art von Einfluss man betrachtet. Eine mögliche Hypothese ist, dass Sprachmischungen lediglich ein Performanzphänomen darstellen, während Verzögerung, Beschleunigung und Transfer im Bereich des Grammatikerwerbs ein Kompetenzphänomen sind (vgl. Paradis & Genesee 1996). Ein mögliches Kriterium wäre, dass kompetenzbasierter Einfluss weniger starken Schwankungen ausgesetzt sein sollte als performanzbasierter Einfluss. Die Frage wird in aktuellen Arbeiten noch diskutiert (vgl. Meisel 2007).

Meisel, J. (2007). *On autonomous syntactic development in multiple first language acquisition.* In H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake & I. Woo (Hgg.) *Proceedings of the 31st annual Boston University Conference on Language Development.* Somerville, MA: Cascadilla Press, 26-45.