



WespA

Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten

Band 16

Olha Bychenko

Vergleich bestimmter Aspekte der sich entwickelnden Sprachfähigkeit im Deutschen von bilingual und monolingual in Deutschland aufwachsenden Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren

WespA

Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten

Die „Würzburger elektronischen sprachwissenschaftlichen Arbeiten“ sind ein Publikationsforum für Arbeiten, die am oder in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft der Universität Würzburg entstanden sind. Auf diese Weise werden Forschungsergebnisse schnell veröffentlicht, um die sprachwissenschaftliche Diskussion zu intensivieren. Die Herausgeber sind für jede Reaktion dankbar.

Herausgeber:

Wolf Peter Klein, Matthias Schulz, Sven Staffeldt und Peter Stahl

<http://www.spr.germanistik.uni-wuerzburg.de/wespa>

WespA. Würzburger elektronische sprachwissenschaftliche Arbeiten

Nr. 16 (Oktober 2015)

Olha Bychenko

Vergleich bestimmter Aspekte der sich entwickelnden Sprachfähigkeit im Deutschen von bilingual und monolingual in Deutschland aufwachsenden Kindern im Alter von 4 - 6 Jahren

ISSN: 1864-9238

ISBN: 978-3-945459-05-8

URN: urn:nbn:de:bvb:20-opus-119225



Dieses Dokument wird bereitgestellt durch den Online-Publikationsservice der Universität Würzburg.

© Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft

Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Institut für deutsche Philologie
Am Hubland
97074 Würzburg
Tel.: +49 (0) 931 / 31 - 856 30
Fax: +49 (0) 931 / 31 - 846 16
<http://www.spr.germanistik.uni-wuerzburg.de>
Alle Rechte vorbehalten.
Würzburg 2015.

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg
Tel.: +49 (0) 931 / 31 - 859 06
Fax: +49 (0) 931 / 31 - 859 70
opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/>
Deckblattgestaltung: Dagmar Rußner-Blank

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT I
DER
JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT WÜRZBURG

WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT ZUR ERLANGUNG
DES AKADEMISCHEN GRADES EINES

MAGISTER ARTIUM (M.A.)

THEMA:

VERGLEICH BESTIMMTER ASPEKTE DER SICH ENTWICKELNDEN
SPRACHFÄHIGKEIT IM DEUTSCHEN VON BILINGUAL UND MONOLINGUAL IN
DEUTSCHLAND AUFWACHSENDEN KINDERN IM ALTER VON 4 BIS 6 JAHREN

EINGEREICHT VON:

OLHA BYCHENKO
WÜRZBURG 2014

FACH:

DEUTSCHE SPRACHWISSENSCHAFT

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Gegenstand und Ziel der Arbeit	7
1.2	Aufbau der Arbeit	8
2	Theoretische Grundlagen	10
2.1	Klärung der Terminologie	10
2.1.1	Bilingualismus: simultan/sukzessiv, gesteuert/ungesteuert	10
2.1.2	Differenzierung nach Art der Inputvermittlung	11
2.1.3	Sprachmischungen und Interferenzen	12
2.1.4	Differenzierung nach dem Kriterium der Sprachbeherrschung	14
2.1.5	Semilingualismus	15
2.2	Hypothesen des Zweitspracherwerbs	16
2.2.1	Die Kontrastivhypothese	16
2.2.2	Die Identitätshypothese	17
2.2.3	Die Interlanguagehypothese	18
3	Methode	20
3.1	Methode der Datenerhebung	20
3.2	Beschreibung des Transkriptionssystems	21
3.3	Angaben zu den Teilnehmern	22
4	Lokalisierung	24
4.1	Theoretische Grundlagen	24
4.1.1	Lokalisierungsausdrücke im Deutschen	24
4.1.2	Lokale Präpositionen	26
4.1.2.1	Topologische Präpositionen	26
4.1.2.2	Dimensionale Präpositionen	27
4.1.3	Erwerb des deutschen Lokalisierungssystems	28
4.1.4	Lokalisierungssysteme des Russischen und des Deutschen im Vergleich	32
4.2	Empirische Untersuchung	35
4.2.1	Fragestellungen und Ziele der Untersuchung	35

4.2.2	Realisierung der Lokalisierungsrelationen im Deutsch	
	der mono- und bilingualen Kinder	36
4.2.3	Beschreibung und Analyse der empirischen Daten	39
4.2.3.1	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation IN	39
4.2.3.2	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation AUF	39
4.2.3.3	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation VOR	40
4.2.3.4	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation HINTER	41
4.2.3.5	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation ÜBER	41
4.2.3.6	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation UNTER	42
4.2.3.7	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation NEBEN	42
4.2.3.8	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation AN	43
4.2.3.9	Präpositionalphrasen	44
4.2.3.10	Substitutionen von Präpositionen	45
4.2.4	Realisierung der Lokalisierungsrelationen im Russisch	
	der bilingualen Kinder	46
4.2.5	Beschreibung und Analyse der empirischen Daten	48
4.2.5.1	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation V (IN)	48
4.2.5.2	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation NA (AUF)	49
4.2.5.3	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation PERED (VOR)	49
4.2.5.4	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation ZA (HINTER)	50
4.2.5.5	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation NAD (ÜBER)	51
4.2.5.6	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation POD (UNTER)	52
4.2.5.7	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation OKOLO/VOZLE (NEBEN)	53
4.2.5.8	Sprachliche Realisierung der lokalen statischen	
	Relation NA (AN)	54
4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse des Deutschen der mono- und bilingualen	
	Kinder	55

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Russischs der bilingualen Kinder	57
5 Morphosyntax	61
5.1 Theoretische Grundlagen des Deutschen	61
5.1.1 Topologische Felder und Klammerstruktur	61
5.1.2 Erwerb und Entwicklung bestimmter grammatischer Bereiche der Morphosyntax	62
5.1.3 Theoretische Beschreibung der Profilanalyse nach Grießhaber	66
5.2 Empirische Untersuchung des Deutschen der mono- und bilingualen Kinder	68
5.2.1 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten der monolingualen Kinder	69
5.2.1.1 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ANT	69
5.2.1.2 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AME	71
5.2.1.3 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AMI	72
5.2.1.4 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELL	74
5.2.1.5 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JAN	76
5.2.1.6 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JUN	77
5.2.1.7 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind KAT	79
5.2.1.8 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOP	81
5.2.2 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten der bilingualen Kinder in L2	83
5.2.2.1 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE	83
5.2.2.2 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI	85
5.2.2.3 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB	86
5.2.2.4 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN	88
5.2.2.5 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO	89
5.2.2.6 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR	90
5.2.2.7 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF	92
5.2.2.8 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE	93
5.2.3 Ermittlung des verbalen Lexikons der mono- und bilingualen Kinder	96
5.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	97
5.3 Theoretische Grundlagen des Russischen	99
5.4 Erwerb und Entwicklung bestimmter grammatischer Bereiche der Morphosyntax	102

5.5 Empirische Untersuchung des Russischs der bilingualen Kinder	108
5.5.1 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten	
der bilingualen Kinder in L1	108
5.5.1.1 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE	108
5.5.1.2 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI	110
5.5.1.3 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB	112
5.5.1.4 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN	115
5.5.1.5 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO	117
5.5.1.6 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR	119
5.5.1.7 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF	120
5.5.1.8 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE	123
5.5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse	125
6 Schlussfolgerungen	128
7 Literaturverzeichnis	133
Abkürzungsverzeichnis	137
Transkriptionskonventionen	138
Verzeichnis der Tabellen im Text	139
Verzeichnis der Tabellen im Anhang	140
Verzeichnis der Abbildungen im Anhang	140
Anhang	141
Beispiel eines russischen Transkripts	152
Beispiel eines deutschen Transkripts	154
Beispiel der Anwendung des Befehls „combo“	155

1 Einleitung

Spracherwerb und Sprachentwicklung sind ein faszinierendes Phänomen und ein sehr interessanter Forschungsgegenstand. Die Fähigkeit eines Menschen, Sprache(n) zu lernen, ist unbestritten Teil seiner genetischen Veranlagung. Die Sprachaneignung ist zugleich von der Quantität und Qualität des Sprachangebots abhängig, ist eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden und fest mit der sozialen Integration, dem Bedürfnis nach Konformität, verknüpft. Denn der gesamte kindliche Spracherwerb ereignet sich vor dem Hintergrund der Maxime: „Werde – mit kleinen Unterschieden vielleicht – so wie die andern!“ (Klein 1989: 10) Dies ist womöglich der primäre Antrieb beim Erwerb sowohl der Erstsprache im monolingualen Kontext als auch der Zweitsprache, die auch die Gesellschaftssprache darstellt, durch bilinguale Kinder. Während die sprachlichen Fähigkeiten der monolingualen Kinder bis zum Einschulungsalter in den meisten Fällen altersgemäß entwickelt sind, können sich bei den mehrsprachig aufwachsenden Kindern Probleme unterschiedlicher Ausprägung im Sprachverstehen und in der Sprachproduktion abzeichnen. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Vorschulbereich sind jedoch eine wichtige Voraussetzung für den späteren Erfolg in der Schule, der unmittelbar mit den weiteren Bildungs- und Berufschancen zusammenhängt und nicht zuletzt einen wesentlichen Beitrag auf dem Weg zum glücklichen Individuum leistet. Die Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudien PISA, IGLU u. a. zeigen einen deutlichen Rückstand der Leistungen der in Deutschland lebenden Kinder mit Migrationshintergrund gegenüber den Leistungen ihrer Mitschüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Steinbach 2009: 38 f.). Eine der wesentlichen Ursachen für dieses Phänomen ist die insuffiziente Beherrschung der deutschen Sprache, die auch Unterrichts- und Bildungssprache darstellt. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ermittlung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache und die gezielte Förderung in den sprachlichen Bereichen, die eine unzureichende Entwicklung aufweisen, sinnvoll und erforderlich; diese sollten noch vor der Schulzeit ansetzen. Die Sprachkompetenzen von in Deutschland lebenden bilingual russisch-deutsch sowie monolingual deutsch aufwachsenden Kindern in ausgewählten Bereichen des Deutschen werden in dieser Arbeit untersucht. Dabei geht es generell um die Frage, wo sich die zweisprachigen Kinder im Vergleich zu den einsprachigen in ihrer Sprachentwicklung befinden. Im Zusammenhang mit Bilingualität stellt sich die Frage nach dem gegenseitigen Verhältnis der beiden Sprachen, das angesichts der Dynamik des Sprachentwicklungsprozesses unter Einfluss von äußeren und individuellen Faktoren unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Es reicht von der relativ ausgewogenen Zweisprachigkeit über die Do-

minanz einer der Sprachen bis zur passiven Beherrschung der Muttersprache und zeichnet sich zusätzlich durch Variabilität aus.

1.1 Gegenstand und Ziel der Arbeit

Gegenstand der Arbeit ist die Untersuchung der sich entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten bilingualer Kinder mit russischer Mutter- bzw. Erstsprache im Vergleich zu denen monolingualer deutschsprachiger Kinder. Bei den bilingualen Kindern handelt es sich um einen natürlichen, sukzessiven Zweitspracherwerb des Deutschen, dessen Beginn im Kindesalter, jedoch nicht von Geburt an, stattfindet. Der Erstspracherwerb ist noch nicht abgeschlossen, wenn die Kinder unter natürlichen Bedingungen mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnen. Im Fokus steht die Untersuchung und Feststellung sprachlicher Kompetenzen von Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren vor dem Erwerb der Schriftsprache in ausgewählten sprachlichen Bereichen: der Morphosyntax, die als zentral angesehen wird, und der statischen Lokalisierung, die eher dem peripheren sprachlichen Bereich zugeordnet wird. Die mithilfe einer Elizitierungsmethode gewonnenen Lokalisierungsausdrücke der Kinder werden auf folgende Aspekte untersucht: Es wird der Frage nachgegangen, welche Lokalisierungsmittel die monolingualen und bilingualen Kinder im Zusammenhang mit statischen Basisrelationen gebrauchen. Dabei wird deskriptiv und vergleichend vorgegangen; die Abweichungen von der Zielsprache werden ebenfalls analysiert, die Realisierung der Lokalisierungsverhältnisse durch Präpositionen wird anschließend gesondert betrachtet. Die Analyse der anhand einer Bildergeschichte gewonnenen kindlichen Äußerungen in Bezug auf die syntaktischen Satzstrukturen fokussiert auf folgende Aspekte: Verb- bzw. Wortstellung im Haupt- und Nebensatz, Verbindung von Sätzen, Subjekt-Verb-Kongruenz im Deutschen; dies geschieht mithilfe des topologischen Feldermodells in Anlehnung an die Profilanalyse von Grieshaber (2010). Zusätzlich wird das verbale Lexikon der bilingualen und monolingualen Kinder bei der Wiedergabe der Bildergeschichte ermittelt und miteinander verglichen. Die systematische Beschreibung der Ergebnisse schließt die Analyse von Fehlern und Abweichungen morphologischer Art mit ein. Anschließend werden die analysierten Daten der Probanden beider Gruppen gegenübergestellt und die daraus folgenden Erkenntnisse, die den Sprachentwicklungsstand der Kinder betreffen, zusammengefasst.

Um die Entwicklung des Zweitspracherwerbs möglichst umfassend beschreiben zu können, wird die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen Kinder in ihrer Erstsprache Russisch mitberücksichtigt. Dies geschieht unter Anwendung derselben Datenerhebungsverfahren, die bei der Ermittlung der sprachlichen Kompetenzen ihres Deutschs eingesetzt

wurden. Die Daten der bilingualen Kinder werden für beide Sprachen analysiert, danach erfolgt die vergleichende Betrachtung der Ergebnisse. Diese Vorgehensweise gewährleistet einen Einblick in die Natur der sprachlichen Abweichungen im Deutsch der zweisprachigen Kinder, die nicht in der Struktur der deutschen Sprache begründet sind. Es wird danach gefragt, ob eine gegenseitige Beeinflussung der Sprachen stattfindet oder ob sie sich unabhängig voneinander entwickeln; die Ergebnisse der Fehleranalyse sollen das erhellen. Deshalb wird auch das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander analysiert; dabei geht es um die aktive Sprachkompetenz der zweisprachigen Teilnehmer sowohl im Russischen als auch im Deutschen und um die Fragen, ob bei den untersuchten Kindern eine ausgewogene Zweisprachigkeit vorliegt, ob eine der Sprachen stärker bzw. schwächer entwickelt ist oder ob es sich um eine rezeptive Beherrschung einer der Sprachen handelt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Im zweiten theoretischen Kapitel werden die für die empirische Untersuchung relevanten, den Zweitspracherwerb betreffenden terminologischen Grundlagen thematisiert. Dabei geht es um die Klärung des Begriffs *Bilingualismus*, um die Differenzierung der Zweisprachigkeit nach dem Alterskriterium und nach der Art und Weise der Vermittlung des sprachlichen Inputs, um die besonderen für die Sprache der bilingualen Individuen charakteristischen Merkmale wie *Sprachmischungen* und *Interferenzen* und um die Unterschiede in der Sprachenbeherrschung. Ebenso wird hier ein Überblick über die drei Hypothesen zum Zweitspracherwerb: die Kontrastiv-, die Identitäts- und die Interlanguagehypothese gegeben, auf die bei der Analyse der sprachlichen Daten im empirischen Teil der Arbeit Bezug genommen wird. Die Methoden der Datenerhebung, das Transkriptionssystem und die Informationen, die die Teilnehmer der Untersuchung betreffen, werden in Kapitel 3 vorgestellt. Kapitel 4 setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen des deutschen Lokalisierungssystems thematisiert und es wird ein Überblick über den Erwerb des Lokalisierungssystems im Deutschen gegeben. Dies geschieht auf der Basis von Forschungsergebnissen u.a. von Grimm (1975), Johnston/Slobin (1979), Bryant (2012), Thiel (1985) und Kaltenbacher/Klages (2012). Anschließend werden die Lokalisierungssysteme des Deutschen und des Russischen miteinander verglichen. Im zweiten Teil des vierten Kapitels werden die empirischen Daten dargestellt, beschrieben und analysiert. Dies geschieht zunächst für das Deutsch der bilingualen und monolingualen Kinder und anschließend für das Russisch der Zweisprachigen. Am Ende des empirischen Kapitels zur Lokalisierung werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Das fünfte Kapitel „Mor-

phosyntax“ besteht aus theoretischen und empirischen Teilen. Dabei erfolgt zunächst eine kurze theoretische Beschreibung der topologischen Felder und der Klammerstruktur des Deutschen nach Gallmann (2006). Nachfolgend werden in Anlehnung vor allem an Tracy (2008) und Szagun (2011) der Erwerb und die Entwicklung bestimmter grammatischer Bereiche der Morphosyntax vorgestellt. Die Beschreibung der Profilanalyse nach Griebhaber (2010), die die Grundlage für die empirische Untersuchung des Deutschen der Kinder bildet, schließt diesen theoretischen Teil der Arbeit ab. In Kapitel 5.2 werden die sprachlichen Daten der monolingualen und bilingualen Kinder analysiert und zusammengefasst. Die Untersuchung der russischen Sprache der bilingualen Kinder ist ebenso Gegenstand dieser Arbeit, aus diesem Grund wird in den Kapiteln 5.3. und 5.4 auch das Russische aus der theoretischen und erwerbstheoretischen Perspektive betrachtet. Im Anschluss werden die empirischen Daten der zweisprachigen Kinder in L2 beschrieben und ausgewertet und die Resultate der empirischen Untersuchung zusammengefasst. Das abschließende Kapitel 6 bietet ein Resümee der wesentlichen Ergebnisse.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Klärung der Terminologie

Im Folgenden wird ein Überblick über die für diese Arbeit relevante Terminologie gegeben. Zunächst wird der Terminus *Bilingualismus* eingeführt. Thematisiert werden außerdem die Differenzierung zwischen den verschiedenen Typen des kindlichen Bilingualismus und die Konstellationen, die sich aus dem Kontext der Vermittlung des sprachlichen Inputs ergeben. Die Begriffe *Sprachmischungen* und *Interferenzen* werden ebenfalls erläutert sowie die Termini, die im Zusammenhang mit der Sprachenbeherrschung und dem Verhältnis der beiden Sprachen zueinander stehen. Die in der Zweisprachigkeitsforschung viel diskutierte Kategorie *Semilingualismus* wird gesondert aus verschiedenen Perspektiven betrachtet.

2.1.1 Bilingualismus: simultan/sukzessiv, gesteuert/ungesteuert

Für das Phänomen *Bilingualismus* gibt es in der Forschung keine eindeutige Definition, doch gilt das Kriterium der Sprachkompetenz als ausschlaggebend, wenn man Zweisprachigkeit erklären möchte. Eine weite Definition der Zweisprachigkeit fasst jeden als bilingual auf, der nur einige Wörter aus einer anderen Sprache kennt (vgl. Pabst 2007: 15). Danach wäre die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Normalfall und einsprachige Menschen stellen die Ausnahmen dar. Die enge Definition ist dagegen durch hohe Ansprüche an das Sprachbeherrschungsniveau der bilingualen Individuen gekennzeichnet und verlangt von ihnen die muttersprachliche Kompetenz in der jeweiligen Sprache (vgl. Triarchi-Herrmann 2003: 23f.). In der Realität ist es jedoch oft so, dass die Zweisprachigkeit sich eher selten durch eine perfekte Beherrschung zweier Sprachen auszeichnet.

Mehrsprachig wird man dann, wenn man beide Sprachen auf einem guten funktionalen Niveau beherrschen lernt und in den Gesprächssituationen je nach Gegebenheiten zwischen den Sprachen umschalten kann. Das Ziel der mehrsprachigen Erziehung im Vorschulalter ist eine solche ausgewogene Sprachkompetenz in beiden Sprachen. (Soultanian 2012: 13)

Zur Differenzierung zwischen verschiedenen Typen des kindlichen Bilingualismus werden hauptsächlich zwei Kriterien herangezogen: zum einen das Alter, in dem das Kind mit dem Zweitspracherwerb beginnt, und zum anderen, auf welche Weise dies geschieht (vgl. Dieser 2009: 20). Die beiden Klassifikationsfaktoren sind für diese Arbeit insofern von Bedeutung, als unterschiedliche Erwerbskonstellationen sich auf die sprachlichen Kompetenzen in ausgewählten grammatischen Bereichen der untersuchten Kinder auswirken können. Nach dem Alterskriterium unterscheidet man zwischen *simultaner* Zweisprachigkeit, auch *doppelter*

(*bilingualer*) *Erstspracherwerb* (*Bilingual First Language Acquisition*) genannt, und dem *sukzessiven kindlichen Zweitspracherwerb* (*Bilingual Second Language Acquisition*). Es besteht jedoch kein Konsens über den exakten Zeitpunkt, ab dem ein Kind einen regelmäßigen Input in seiner Zweitsprache erfahren soll, damit bei ihm ein simultaner bzw. sukzessiver Zweitspracherwerb stattfindet. Für einen simultanen Bilingualismus schränkt de Houwer (1995) den Zeitpunkt, ab dem das Kind in einem täglichen Kontakt mit beiden Sprachen steht, auf spätestens einen Monat nach der Geburt ein (vgl. de Houwer 1995: 223). Für Klein (1987) liegt der Beginn des sukzessiven Zweitspracherwerbs im Alter zwischen drei und vier Jahren (vgl. Klein 1987: 27). Für diese Arbeit ist der sukzessive kindliche Zweitspracherwerb im Sinne von de Houwer relevant. Dieser liegt vor, wenn ein Kind nicht von Geburt an einen regelmäßigen Input in beiden Sprachen bekommt; das Kind wird zunächst nur mit einer Sprache (Muttersprache) konfrontiert, der Erwerb der Zweitsprache erfolgt zeitversetzt im Kindesalter.

Die für diese Arbeit untersuchten Kinder erwerben ihre Zweitsprache Deutsch in der natürlichen Umgebung, nicht durch einen strukturierten Unterricht. Unter solcher Voraussetzung bezeichnet man den Zweitspracherwerb als *ungesteuert* und grenzt ihn von dem Begriff *Fremdsprache* ab, die in einem institutionellen Rahmen erlernt wird (vgl. Klein 1987: 28, 31).

2.1.2 Differenzierung nach Art der Inputvermittlung

Die Art und Weise der Vermittlung des sprachlichen Inputs hat Auswirkungen auf die Sprachbeherrschung und den Sprachgebrauch beider Sprachen durch die Kinder. Es wird in der Forschungsliteratur hauptsächlich zwischen folgenden Sprachgebrauchstypen differenziert: *One Person – One Language*, *Home Language – Environment Language*, *Mixed Languages* (vgl. Romaine 1996: 183–186) und *situativer Sprachgebrauch* (vgl. Dieser 2009: 23 f.). Aufgrund der Tatsache, dass bei den für diese Arbeit untersuchten bilingualen Kindern in Bezug auf die Inputvermittlung Unterschiede festgestellt wurden, erscheint es sinnvoll, die oben erwähnten vier Typen näher zu beschreiben.

Der Typ *One Person – One Language* (*eine Person – eine Sprache*) liegt vor, wenn die Eltern unterschiedliche Erstsprachen haben und jedes Elternteil mit dem Kind in seiner Muttersprache spricht. Die Umgebungssprache ist dabei die Sprache eines Elternteils. Wenn die Umgebungssprache eine andere als die der Eltern ist, dann liegt Dreisprachigkeit vor. Es wird angenommen, dass die konsequente Trennung von Sprachen entsprechend dem „*One Person – One Language*“-Modell den bilingualen Spracherwerb begünstigt (ebd., 24).

Die Situation *Home Language – Environment Language* (*Familiensprache – Umgebungssprache*) trifft zu, wenn beide Eltern die gleiche Erstsprache sprechen und diese untereinander und mit dem Kind verwenden. Die Sprache der Umgebung unterscheidet sich dabei von der Familiensprache. Einen Untertyp für diese Konstellation bildet folgende Situation: Die Eltern sprechen unterschiedliche Sprachen, die Umgebungssprache ist die Sprache eines Elternteils, in der Familie wird jedoch nicht die Sprache der Umgebung gesprochen.

Für den Typ *situativer Sprachgebrauch* ist Folgendes charakteristisch: Die Eltern sind bilinguale Personen und sprechen mit dem Kind in beiden Sprachen, je nach Situation, jedoch werden die beiden Sprachen innerhalb eines Gesprächs getrennt gebraucht.

Während bei dem situativen Sprachgebrauch Umgebungsfaktoren für die Wahl der jeweiligen Sprache ausschlaggebend sind, spielen bei dem Sprachverwendungstyp *Mixed Languages* (*gemischte Sprachen*) spontane Bedürfnisse emotionaler Art eine entscheidende Rolle, wobei die Sprachen nicht getrennt gebraucht werden und Sprachmischungen innerhalb einer Äußerung stattfinden. Die beiden letzterwähnten Typen stellen die am häufigsten verwendeten und am wenigsten erforschten Konstellationen dar (vgl. Anstatt/Dieser 2007: 141). Allerdings kann sich die inkonsequente Trennung beider Sprachen negativ auf die Sprachentwicklung und Sprachbeherrschung bilingualer Kinder auswirken. Das Vermischen der Sprachen kann zur verzögerten Sprachentwicklung führen. Die Kinder vermeiden den Gebrauch der einen Sprache schon in der frühen Phase des Spracherwerbs und gebrauchen konsequent nur die andere aktiv, meistens handelt es sich dabei um die Umgebungssprache (vgl. Dieser 2009: 25).

In diesem Zusammenhang muss gesagt werden, dass eine strikte Trennung der verschiedenen Sprachgebrauchstypen in der Praxis nur selten realisiert wird. Es ist eher der Fall, dass sich die oben beschriebenen Typen überschneiden und teilweise ineinander verflochten sind (ebd., 24).

2.1.3 Sprachmischungen und Interferenzen

Die Sprache zweisprachiger Kinder ist durch besondere Charakteristika gekennzeichnet, die als Folge des Sprachkontakts auftreten, dazu zählen *Sprachmischungen* und *Interferenzen*. Dabei wird der Terminus *Sprachmischung* als eine Art Oberbegriff (vgl. Anstatt/Dieser 2007: 142) verwendet. Eine Form der Sprachmischung stellt das bewusste oder unbewusste Umschalten der bilingualen Personen zwischen den Sprachen dar, genannt *code-switching*, das sich auf einzelne Wörter, Phrasen oder ganze Sätze beziehen kann. Code-Switching erfüllt kommunikative Funktionen des Sprechers und wird als *pragmatisch angemessen*, d.h. vom

Gesprächspartner akzeptiert, bezeichnet (ebd.). Bei den bilingualen Kindern ist der Sprachwechsel meistens personenbezogen motiviert, kann aber auch aus emotionalen Gründen geschehen sowie kontext- und situationsabhängig sein. So wählen in Deutschland lebende bilinguale Kinder ihre Muttersprache, wenn sie über Familiäres sprechen, das Deutsche verwenden sie im Zusammenhang mit dem Erlebten im Kindergarten und gebrauchen Wörter wie *Morgenkreis*, *Puppenecke*, *Lernwerkstatt*, *Zahlenwelt* ausschließlich auf Deutsch.

Code-mixing wird in der Literatur oft als eine Extremform des Code-Switchings angesehen und stellt formal gesehen ein bloßes Vermischen der Sprachen ohne erkennbare Struktur dar; dabei kann die dominante Sprache, welche die Grundstruktur der Äußerung darstellt, nicht identifiziert werden. Dieses Phänomen kommt am häufigsten in der Sprache der kleinen Kinder bis ungefähr zum drittem Lebensjahr vor. Die älteren Kinder etwa ab 3;6 Jahren sind in der Lage die Sprachen zu separieren, jedoch ist ihr Sprachgebrauch in vielen Fällen durch die Dominanz einer der Sprachen gekennzeichnet (Paradis/Nicoladis 2007: 227, 294). Code-Mixing wird als *pragmatisch nicht angemessen*, d.h. vom Kommunikationspartner als nicht akzeptabel bezeichnet (Anstatt/ Dieser 2007: 142).

Für diese Arbeit ist der Begriff *Interferenz* bzw. *Transfer* relevant. Der Terminus bedeutet die Übertragung von Elementen, Regeln und Merkmalen der sprachstrukturellen Ebene aus der einen in die andere Sprache, die die Veränderungen in der Struktur der aufnehmenden Sprache verursachen (vgl. Pabst 2007: 29 f.). Bei der Interferenz handelt es sich in erster Linie um die Übernahme von Strukturen aus der dominanten in die schwache Sprache. Das umgekehrte Szenarium ist auch möglich, findet aber nur punktuell statt (vgl. Dieser 2009: 28). Es wird zwischen phonologischen, lexikalischen und grammatischen bzw. morphosyntaktischen und semantischen Interferenzen unterschieden, je nachdem, welche Art der Abweichung von der Norm der Zielsprache vorliegt. Die phonologischen Interferenzen betreffen die Intonation, Aussprache, Wort- und Satzmelodie und den Sprachrhythmus. Bei der semantischen Interferenz „wird die Bedeutung eines Begriffs in der einen Sprache auf denselben Begriff in der Übersetzung übertragen, obwohl jenes Übersetzungsäquivalent nicht über diesen Bedeutungsumfang verfügt“ (Pabst 2007: 33). Grammatische Interferenz liegt vor, wenn die morphologischen und syntaktischen Strukturen aus der einen Sprache in die andere transferiert werden. Es handelt sich um die Übernahme von Kasus, Numerus, Genus, Tempus, Modus, Aspekt, Wortstellung, Präpositionen, Artikeln usw. Ab einem bestimmten Grad der Sprachkompetenz finden grammatikalische Transferphänomene immer seltener statt. Lexikalische Interferenzen entstehen beim Transfer lexikalischer Elemente, meistens Substantive, Adjektive, Verben oder festen Redewendungen aus der einen in die andere Sprache. Interferenzen dieser Art sind

meistens durch die Wortschatzlücken in der schwächeren Sprache bedingt, können aber auch mit der Häufigkeit der Sprachtrennung zusammenhängen: Je schneller und öfter der Wechsel zwischen beiden Sprachen stattfindet, desto wahrscheinlicher ist das Auftreten lexikalischer Interferenzen. Die oben beschriebenen Phänomene können sowohl einzeln als auch in Form von Überschneidungen auftreten.

2.1.4 Differenzierung nach dem Kriterium der Sprachbeherrschung

In der Realität beherrschen die zweisprachig aufwachsenden Kinder ihre beiden Sprachen auf unterschiedlichem Niveau. Anhand des Kriteriums der Sprachbeherrschung unterscheidet man zwischen *starker* bzw. *dominanter* und *schwacher* Sprache. Das Ersterwähnte trifft zu, wenn eine der beiden Sprachen besser entwickelt ist als die andere, und zwar unabhängig davon, welche Sprache die L1 und welche die L2 darstellt (vgl. Pabst 2007: 21). Dabei werden bei der Charakterisierung der schwächer entwickelten Sprache u.a. folgende Kriterien beachtet: Neben dem langsameren Entwicklungstempo sind die Abweichungen in grammatischen Bereichen zu verzeichnen, z.B. abweichende Wortstellungsmuster, Auslassungen der in bestimmten Kontexten syntaktisch obligatorischen Elemente, das Auftreten gemischter Äußerungen, Transferphänomene und schwächer entwickeltes Lexikon (vgl. Müller/Kupisch 2011: 68 f.). In der Bilingualismusforschung ist die Meinung verbreitet, dass die Umgebungssprache einen großen Einfluss auf die Sprachdominanz ausübt (ebd., 66). Chilla/Rothweiler/Babur (2013) sprechen von einer sowohl qualitativ als auch quantitativ gesehen besseren Entwicklung der dominanten Sprache im grammatischen Bereich und grenzen den Terminus *Sprachdominanz* von dem Begriff *Sprachpräferenz* ab. Sprachpräferenz stellt demnach eine grundsätzliche oder kontextabhängige Bevorzugung einer der beiden Sprachen dar und ist meistens soziokulturell und psychologisch motiviert (ebd., 60). Anhand der Untersuchungsergebnisse wird sich herausstellen, welche der beiden Sprachen bei den teilnehmenden Kindern dominiert. Zudem wurden mittels Fragebögen von den Eltern Informationen über die sprachliche Situation und den Sprachgebrauch der Kinder im Alltag erhoben, unter anderem darüber, welche der beiden Sprachen die Kinder bevorzugt verwenden.

Bezüglich der Sprachbeherrschung zweier Sprachen durch ein Individuum wird in der Forschungsliteratur zwischen *aktiver* und *passiver* Zweisprachigkeit unterschieden; die passive wird auch *rezeptive* Zweisprachigkeit genannt. Rezeptiver Bilingualismus liegt vor, wenn eine der beiden Sprachen zwar auf Verstehensebene beherrscht, jedoch nicht aktiv gebraucht wird (vgl. Müller/Kupisch 2011: 68).

2.1.5 Semilingualismus

In dem oben thematisierten Zusammenhang steht auch der Begriff *Semilingualismus*, auch *doppelte Halbsprachigkeit* genannt, der sich auf unzureichende Beherrschung beider Sprachen bezieht. Er gehört vermutlich zu einem der umstrittensten Versuche, die sprachlichen Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund zu erklären. Der Begriff *doppelte Halbsprachigkeit* geht auf Hansegård (1968) zurück, der in seiner vergleichenden Untersuchung Defizite im Stand der Schriftsprachentwicklung der monolingualen schwedischen Schüler/-innen gegenüber den bilingualen Schüler/-innen der finnischen Minderheit in Schweden feststellte. Die Zuordnung zum semilingualen Individuum hat Hansegård (1975) bezogen auf die folgenden linguistischen Defizite demonstriert: Größe des Vokabulars, linguistische Korrektheit, Grad des Automatismus bei der Prozessierung der Sprache, Bildung von Neologismen, die Fähigkeit „kognitive“, „emotive“ und „volitionale“ Funktionen der Sprache zu meistern, Bedeutung und Vorstellung (vgl. Romaine 1996: 261 f.). Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreitete Ansicht, dass Bilingualismus für insuffiziente linguistische und intellektuelle Entwicklung verantwortlich sei, gilt aus der heutigen Sicht als überholt (vgl. Paradis et al. 2003). Romaine betont, dass die Betrachtung des bilingualen Individuums als semilingual auf Begriffen wie „the ideal bilingual“ oder „full bilingualism“ basiert, und zwar im Vergleich zur linguistischen Kompetenz eines idealen Einsprachigen, was das bilinguale Individuum defizitär erscheinen lässt (vgl. Romaine 1996: 6). Diese Betrachtung, so Romaine, beruht nicht auf der linguistischen Evidenz, sondern eher auf der politischen und kulturellen Ideologie (ebd.). Im sprachpädagogischen Kontext werden die fehlende Fähigkeit der Sprachtrennung, die sich in den Sprachmischungen manifestiert, und die auffällige Artikulation und Übernahme des Akzents aus der Erstsprache als Indizien für eine unzureichende Sprachentwicklung angenommen (vgl. Chilla/Rothweiler/Babur 2013: 54). In Bezug auf Semilingualismus werden vor allem die auf Einsprachigkeit ausgerichteten Spracherhebungsinstrumente kritisiert und die Orientierung an der Schriftsprache, die nur als ein Teil der Sprachkompetenz betrachtet werden kann (ebd., 54 f.). Während sich in Bezug auf den Erstspracherwerb keine Probleme bei der Diagnostizierung einer gestörten Sprachentwicklung ergeben, ist es immer noch nicht geklärt, unter welchen sprachlichen Bedingungen die Differenzierung in auffälligen und unauffälligen Zweitspracherwerb erfolgen soll (vgl. Kracht: 2007). Die neueren sprachdiagnostischen Verfahren wie LiSe-DaZ berücksichtigen mehrere Faktoren, u.a. Lebensalter und Kontaktdauer mit der Zweitsprache bei der Einschätzung des Sprachstands in zentralen morphosyntaktischen und semantischen Bereichen und erfassen sowohl Produktions- als auch Verstehensfähigkeit. Es wird dabei zwischen erwartungsgemäßen und

unterdurchschnittlichen Leistungen differenziert, deren Feststellung auf dem Wissen um bilinguale Entwicklungsprozesse beruht. Sprachliche Defizite können in einer Sprachstörung (SSES) begründet sein oder durch externe Faktoren wie Sprachumfeld verursacht werden (vgl. Schulz/Tracy 2011: 15). In Kanada wurden französisch-englische bilinguale Kinder mit SSES und ihre monolingualen Peers mit der gleichen Sprachstörung bezüglich der Sprachproduktion im morphosyntaktischen Bereich untersucht. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass alle drei Testgruppen die gleichen sprachlichen Defizite aufwiesen. Bei den bilingualen Kindern trat die Sprachstörung in beiden Sprachen auf (vgl. Paradis/Genesee/Rice 2003: 1). Daraus resultiert, dass die Ursache für SSES nicht im Bilingualismus liegt. Außerdem betont das Forscherteam, dass Zweisprachigkeit kein Hindernis für die sprachgestörten Kinder darstellt, da sie sich in Bezug auf die Störung neutral zeigt (ebd.). Offensichtlich führt die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit an sich nicht zu dem Ergebnis Semilingualismus, sondern die Mehrsprachigkeit im Kontext der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Einstellungen gegenüber diesem Phänomen. Auch die Spracherwerbssituation unter Migrationsbedingungen und die subjektive Verarbeitung von Spracherwerbssituation und Spracherfahrungen können die bilinguale Entwicklung beeinflussen (vgl. Kracht 2007). Deshalb betonen viele Forscher die Wichtigkeit einer frühzeitigen Förderung bilingual aufwachsender Kinder sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der L2 und appellieren damit an die Bildungspolitik.

2.2 Hypothesen des Zweitspracherwerbs

Im Folgenden werden die Theorien des Zweitspracherwerbs vorgestellt. Es handelt sich dabei um die drei klassischen L2-Erwerbshypothesen (vgl. Gießhaber 2010: 127): die Kontrastivhypothese (Lado 1957), die Identitätshypothese (Dulay/Burt 1974) und die Interlanguagehypothese (Selinker 1972), die sich bei dem Versuch, den Zweitspracherwerb zu erklären, zum Teil auf unterschiedliche Aspekte konzentrieren. So untersuchen die Kontrastivhypothese und die Interlanguagehypothese die Rolle der Mutter- bzw. Erstsprache beim L2-Erwerb. Im Fokus der Identitätstheorie liegt die Entwicklung des Zweitspracherwerbs, die kaum im Zusammenhang mit der Erstsprachentwicklung steht; die L1 spielt folglich bei der Beschreibung des L2-Erwerbs fast keine Rolle.

2.2.1 Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese basiert auf dem behavioristischen Ansatz; vor diesem Hintergrund wird die Sprache als ein „System von ‚habits‘“ (Gießhaber 2010: 130) konzipiert. Der Grundgedanke der Kontrastivhypothese liegt auf dem Kontrast von Erst- und Zweitsprache,

dabei bestimmt die Erstsprache den Erwerb und die Entwicklung der Zweitsprache. Die lexikalischen und grammatikalischen Strukturen, die in der Erstsprache schon vorhanden sind, werden auf die L2 übertragen. Es finden Transferprozesse aus der L1 in die L2 statt. Strukturelle Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache führen folglich zum positiven Transfer und daraus resultierenden zielsprachlichen Äußerungen, demzufolge begünstigen sie den Zweitspracherwerb. Unterschiedliche sprachliche Strukturen erschweren dagegen den L2-Erwerb, weil sie negative Übertragungen hervorrufen, die zu fehlerhaften Ausdrücken führen (vgl. Lado 1968: 59).

Den Anspruch dieser Theorie, durch eine sprachvergleichende Methode den positiven oder negativen Transfer beim Zweitspracherwerb prognostizieren zu können, wurde empirisch nicht bestätigt. Es lässt sich nicht bestreiten, dass Transferphänomene in den Äußerungen der Zweitsprachler immer wieder vorkommen. Kritisiert wird die Überbewertung der Übertragung von erstsprachlichen Strukturen auf die L2 (vgl. Kostyuk 2004: 48), denn Strukturunterschiede verursachen nicht zwingend Lernschwierigkeiten, dagegen werden Lernhindernisse und Fehler häufig dort festgestellt, wo die Strukturen große Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. Klein 1987: 38).

2.2.2 Die Identitätshypothese

Die Identitätshypothese entstand aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Kontrastivhypothese. Die Basis für diese Theorie bilden der nativistische Ansatz und die generative Grammatik. In der von Dulay und Burt (1974) vertretenen Identitätshypothese wird postuliert, dass der Erwerb sowohl einer ersten als auch einer zweiten Sprache universalen Prinzipien folgt; demnach gelten sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb die gleichen Erwerbsverläufe. Die bereits erworbene L1 hat entsprechend dieser Hypothese kaum Einfluss auf die L2. Den Studien von Dulay und Burt zufolge stellen die Fehler, die auf die Erstsprache zurückgeführt werden konnten, im grammatischen Bereich inklusive Syntax und Morphologie einen sehr geringen Anteil von 4% bis 12% bei den Kindern dar (vgl. Dulay/Burt 1982: 102). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder auf die Kompetenzen in ihrer Muttersprache beim Erwerb einer weiteren Sprache nicht zurückgreifen. Demzufolge werden nicht zielsprachliche Äußerungen und Fehler in der Zweitsprache allein mit der Struktur der Zweitsprache begründet. Transferphänomene, die bei der Kontrastivhypothese die entscheidende Rolle im Zweitspracherwerb spielen, finden hier fast keine Beachtung. Aus dem sprachlichen Angebot der Umwelt stammende Daten werden vom Kind aufgenommen und verarbeitet. „Auf der Basis der aufgenommenen Sprachdaten bildet er [der Lernende; d. Verf.] Hypothe-

sen über das zweitsprachliche Regelsystem, indem er es selbst anwendet und kontinuierlich modifiziert. Dies führt zum Aufbau und Erweiterung seiner Sprachkompetenz.“ (Kostyuk 2004: 45) In diesem Prozess kommt es häufig zur Produktion von kreativen Äußerungen, die von den zielsprachlichen abweichen. Im Rahmen der Identitätshypothese wurden Spracherwerbsstrategien ermittelt, die sowohl für den Zweit- als auch für den Erstspracherwerb charakteristisch sind: Übergeneralisierungen insbesondere in morphologischen und syntaktischen Bereichen, Minimierung grammatischer Markierungen wie Artikel, Flexionsendungen, Auslassung des Hilfsverbs oder des Subjekts, Simplifizierung oder Strukturvereinfachung. Die eben beschriebenen Erwerbsstrategien haben sich in der empirischen Forschung als zutreffend erwiesen (vgl. Griebhaber 2010: 137). Kritisiert wird an der Identitätshypothese die Behauptung, dass die Erwerbsprozesse im L1- und L2-Erwerb identisch verlaufen (vgl. Kostyuk 2004: 47), und die Nichtbeachtung von Transferphänomenen, die in der Praxis belegbar sind.

2.2.3 Die Interlanguagehypothese

Die von Selinker 1972 vorgestellte Interlanguagehypothese, die die Ansichten der obigen Hypothesen des Zweitspracherwerbs miteinbezieht, geht auf die Theorien der Lernervarietäten zurück. Die Lernervarietät kann als eine bestimmte Stufe oder Phase in der Sprachentwicklung bezeichnet werden, die der Lernende zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht hat, es ist eine Art Zwischensprache zwischen Mutter- und Zielsprache (vgl. Selinker 2014: 223). Wolfgang Klein (1987) beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen: „In jeder Form des Spracherwerbs muß [sic!] der Lerner mit den Mitteln operieren, die er zu einem gegebenen Zeitpunkt hat [...]. Diese Mittel, so unvollkommen sie gemessen an der Zielsprache sein mögen, bilden sein jeweiliges Ausdruckssystem, seine Lernervarietät.“ (Klein 1987, 39 f.) Die Lernervarietät kann sowohl erstsprach- als auch zweitsprachspezifische Merkmale enthalten. Der Zweitspracherwerb kann in Anlehnung an die Interlanguagehypothese als „eine Reihe von Übergängen von einer Lernervarietät zur nächsten“ (ebd., 40) beschrieben werden. Diese Hypothese fasst den Zweitspracherwerb als einen eigenständigen dynamischen Prozess auf, der seiner inneren Systematik folgt. Dementsprechend werden hier die abweichenden Äußerungen der Zweitsprachlerner nicht als Fehler aufgefasst, sondern als instabile Übergangsformen, und der Erwerbsfortschritt wird als „Ausdifferenzierung eines eigenen instabilen Regelsystems“ (Griebhaber 2010: 138) verstanden. Das Kind entwickelt folglich sein eigenes Sprachsystem, das sich durch Flexibilität und zeitliche Variabilität auszeichnet, das von Übergeneralisierungen, Simplifizierungen, Transferphänomenen geprägt sein kann und das sich Schritt für Schritt weiterentwickelt. Die Interlanguagehypothese versucht außerdem die unterschiedli-

chen Erwerbsverläufe zu erklären, die teilweise mit dem von Selinker ausgearbeiteten Konzept der „Fossilisierung“ (Selinker 1972: 217), d.h. dem Verharren der Zweitsprache auf einer bestimmten Stufe, zusammenhängt. Der diesem Konzept zugrunde liegende Gedanke besteht in Anlehnung an Lenneberg (1967) in der Annahme einer latenten Sprachstruktur, einer neuronalen Struktur, die den Zweitspracherwerb sowie den Erstspracherwerb positiv beeinflusst, über die das Kind bis zur Pubertät verfügt und die im Erwachsenenalter meistens nicht mehr vorhanden ist (vgl. Selinker 1972: 211 f.). Die latente Sprachstruktur, die im Kindesalter durch besonders hohe Plastizität gekennzeichnet ist, gewährleistet die optimale Verarbeitung von sprachlichen Daten. Demzufolge entwickelt sich die Zweitsprache, deren Erwerb im Kindesalter beginnt, meistens bis zur Zielsprache, während nur ca. 5% der Erwachsenen im Zweitspracherwerb das Niveau von Muttersprachlern erzielen (ebd., 212, 229).

Zusammengefasst wird festgehalten, dass die drei Theorien des Zweitspracherwerbs zur Beschreibung und Erklärung des komplexen Phänomens Zweitspracherwerb einen großen Beitrag geleistet haben, weil sie wichtige Aspekte des Erwerbsprozesses der L2 erfassen. Allerdings werden die Kontrastiv- und die Identitätshypothese wegen ihrer Einseitigkeit – die erste durch ihre Bindung an den Behaviorismus, die zweite durch ihre Anlehnung an den Nativismus – als stark eingeschränkt in ihren Erklärungsversuchen des Zweitspracherwerbs angesehen (vgl. Grieshaber 2010: 142). Die Kontrastivhypothese schreibt den Transferprozessen die entscheidende Rolle beim Zweitspracherwerb zu, die Identitätshypothese dagegen ignoriert die in den Äußerungen der Zweitsprachler vorkommenden Transfererscheinungen und betont das Primat der kreativen Konstruktionen und Lernstrategien. Die Interlanguagehypothese verbindet und erweitert diese Konzepte zum Teil. Damit wird die Einseitigkeit im Zugang zum Spracherwerb aufgehoben und eine umfassendere Betrachtung des Zweitspracherwerbs ermöglicht. Außerdem misst die Interlanguagehypothese dem Alter beim Zweitspracherwerb eine wichtige Rolle bei.

In der vorliegenden Arbeit werden die Erkenntnisse dieser Hypothesen genutzt, um den Zweitspracherwerb zu analysieren und die Untersuchungsergebnisse dahingehend zu prüfen, inwieweit sie mit diesen Hypothesen übereinstimmen.

3 Methode

3.1 Methode der Datenerhebung

Die empirische Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten von bilingualen und monolingualen Kindern wurde im Rahmen einer Querschnittuntersuchung durchgeführt. Es handelt sich um die Erhebung elizitierter Sprachproduktionsdaten. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder wurden im Bereich der statischen Lokalisierung überprüft. Dies geschah anhand einer Holzkiste, einer Holzpuppe und eines Bildes, indem diese Objekte entsprechend den zu elizitierenden Relationen zueinander in Beziehung gesetzt und die Teilnehmer aufgefordert wurden, die Testfrage: *Wo ist/steht/liegt/sitzt/steckt/hängt/versteckt sich die Puppe?* zu beantworten. Um die kindlichen Fähigkeiten im syntaktischen bzw. morphosyntaktischen Bereich zu untersuchen, wurde die Methode der Bilderbeschreibung gewählt. Die zum Zweck dieser Untersuchung eingesetzte Bildergeschichte „Katze und Vogel“, die auch Reich und Roth (2004) im Rahmen des Hamburger Verfahrens zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5) einsetzen, besteht aus der Reihenfolge von sechs Bildern. Die Kinder wurden gebeten, dieselbe Geschichte entsprechend der Reihenfolge der Bilder wiederzugeben. Die Ermittlung der syntaktischen Kompetenzen ihres Deutschs erfolgte in Anlehnung an das profilanalytische Verfahren von Griebhaber (2010). Zusätzlich wurde eine quantitative Auswertung des in der Bildergeschichte realisierten verbalen Wortschatzes der Kinder durchgeführt. Die Anwendung derselben Verfahren zur Ermittlung der Sprachfähigkeiten in der monolingualen und der bilingualen Testgruppe sowie zur Untersuchung der Sprachkompetenzen im Deutsch und im Russisch der zweisprachigen Kinder ermöglicht die Vergleichbarkeit der Ergebnisse in den oben beschriebenen grammatischen Bereichen.

An den Querschnittstudien nahmen insgesamt 16 Probanden im Alter von vier bis sechs Jahren teil, darunter 8 monolinguale deutschsprachige Kinder und 8 bilinguale russisch-deutsch aufwachsende, in Deutschland lebende Kinder. Die Testung der monolingualen Kinder fand im Rahmen des Kindergartens in Einzelsitzungen statt, außer die des Kindes KAT, das zu Hause getestet wurde. Bei den bilingualen Kindern wurden die Sprachfähigkeiten in beiden Sprachen überprüft. Zunächst wurden die Sprachkompetenzen im Russisch und anschließend im Deutsch der zweisprachigen Teilnehmer getestet. Die sprachlichen Äußerungen der Kinder wurden per Video aufgenommen. Die Videoaufnahmen der bilingualen Teilnehmer fanden in familiärer Umgebung, entweder bei den Kindern zu Hause oder zu Hause bei Freunden, statt. Die Videoaufnahmen wurden anschließend

transkribiert und auf die relevanten sprachlichen Aspekte analysiert. Das Datenmaterial umfasst insgesamt 47 Transkripte. Die Sprache der monolingualen Probanden wurde 16-mal transkribiert, die Daten der bilingualen bestehen aus 31 Transkripten¹.

3.2 Beschreibung des Transkriptionssystems

Das Transkribieren der kindlichen Sprechdaten erfolgte in Anlehnung an das Transkriptionssystem CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), das im Rahmen des CHILDES-Projekts (Child Language Data Exchange System) entwickelt und erfolgreich eingesetzt wird. Die in den russischen Transkripten und in der Arbeit verwendete Transliteration der kyrillischen Schrift folgt der Normierung nach DIN 1460.

Im Annotationsformat von CHAT werden die Transkripte in zwei Teile, den Header und den Datenteil, aufgegliedert. Das Symbol @ steht für die Headerzeilen, die Metadaten wie das Alter der Probanden, das Geschlecht, Sprachen, die innerhalb eines Diskurses verwendet wurden, die Situation der Kommunikation usw. enthalten. Jedes Transkript beginnt mit der Headerzeile @Beginn und schießt mit @End ab. Es gibt obligatorische und freie Headerzeilen, zu den obligatorischen zählen neben den zwei Letzterwähnten die Zeilen @Languages, @Participants und @ID. Im Datenteil beginnt jede neue Zeile mit Asteriskmarkierung mit nachfolgenden Namen- oder Sprecherkürzel. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Namenkürzel für die Angaben der Kinder und INV (Investigator) für die Bezeichnung der Autorin dieser Arbeit verwendet. Die Transkription erfolgt Äußerung für Äußerung in dialogischer Form. Neben den Wörtern enthält der Datenteil bestimmte Symbole u.a. für Pausen, Wiederholungen, Unterbrechungen, Fehler. Die in den Transkripten verwendeten Konventionen werden am Ende dieser Arbeit erfasst. Jede Hauptzeile muss mit einem Satzendezeichen z.B. [.] , [!] , [?] beendet werden. Ergänzende Angaben wie Fehlerkorrekturen, Kommentare und Übersetzungen russischer Äußerungen ins Deutsche werden in den durch das Symbol „%“ gekennzeichneten Zeilen, die unmittelbar nach der korrespondierenden Zeile folgen, eingeführt. Alle Zeilen können mithilfe des Datenauswertungsprogramms CLAN (Computerized Language Analysis), das speziell für die Sprachforschung entwickelt wurde, analysiert werden. Die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Befehle waren `FREQ`, der die Frequenz der einzelnen Wörter aufzählt, und `COMBO`, der die gesuchten Wörter (Zeichen) wie die für diese Analyse relevanten Präpositionen im Kontext wiedergibt.

¹ Das bilinguale Kind MAR hat bei der Testung die Lokalisierungsrelationen in der L1 komplett auf Deutsch realisiert. Deshalb wurden seine Sprachdaten bei der Analyse der Lokalisierungsausdrücke in der L2 aufgenommen.

3.3 Angaben zu den Teilnehmern

Der folgende Abschnitt enthält Angaben zu den untersuchten Kindern. Die Erfassung der Daten der monolingualen und der bilingualen Teilnehmer erfolgt in den nachfolgenden Tabellen, die Informationen wie Namenkürzel, Alter bei der Aufnahme und Geschlecht der Kinder umfassen.

Tabelle 1a: Monolinguale Teilnehmer

Kind	AME	AMI	ANT	ELL	JAN	JUN	SOP	KAT
Geschl.	w.	w.	m.	w.	m.	m.	w.	w.
Alter	4;9	4;11	5;7	5;6	4;8	5;4	5;6	5;6

Tabelle 1b: Bilinguale Teilnehmer

Kind	ALE	ELI	GAB	LEN	LEO	MAR	SOF	STE
Geschl.	w.	m.	m.	w.	m.	m.	w.	m.
Alter	6;1	6;0	4;6	5;0	5;3	5;1	4;8	5;10

Für jedes bilinguale Kind wurde ein Fragebogen ausgefüllt, der Informationen über die sprachliche Situation in der Familie bzw. den privaten Sprachgebrauch der Eltern und älterer Geschwister mit dem Kind und der Kinder selbst enthält. Angaben wie das Alter, ab dem die Kinder einen regelmäßigen Input im Deutschen bekommen haben, und die Dauer des täglichen Kontakts zum Deutschen im Kindergarten wurden ebenso berücksichtigt. Die ausführliche Darstellung dieser Informationen erfolgt in tabellarischer Form im Anhang (Tabelle 1). Die nachfolgende Zusammenfassung der Daten nimmt darauf Bezug.

Bei allen bilingualen Teilnehmern fand der regelmäßige Kontakt zum Deutschen nicht von Geburt an statt. Der Zeitpunkt, ab dem die Kinder einen regelmäßigen Input in ihrer Zweitsprache Deutsch bekamen, variiert: Der früheste Kontakt zum Deutschen ist bei LEN zu verzeichnen, der im Alter von einem Jahr durch einen regelmäßigen Besuch der Kinderkrippe beginnt. Bei den drei Kindern LEO, MAR und STE setzt der Zweitspracherwerb im Alter von drei Jahren ein und ist mit dem Eintritt und regelmäßigen Besuch des Kindergartens verbunden. ALE, ELI, GAB und SOF beginnen mit dem Erwerb der Zweitsprache im Alter von zwei bis drei Jahren; dies geschieht im Rahmen der Kinderbetreuung in der Kinderkrippe oder durch private Personen mit deutscher Muttersprache. Alle Teilnehmer verbringen ausreichend Zeit, d.h. fünf bis acht Stunden im Kindergarten, in dem sie regelmäßigem Input in der Zweit-

sprache ausgesetzt werden. Auf der Basis der Informationen über den Sprachgebrauch der Eltern und älterer Geschwister in der Familie – damit ist die an das Kind gerichtete Sprache gemeint – werden folgende Sprachgebrauchstypen für die untersuchten Kinder definiert: Bei den Geschwisterkindern ALE und SOF wurde am Anfang des Zweitspracherwerbs der Sprachgebrauchstyp *Familiensprache – Umgebungssprache* praktiziert, mit zunehmendem Alter und fortschreitender Entwicklung der Zweitsprache spielt die *situative Sprachverwendung* eine wichtige Rolle, was mit dem Bedürfnis der Kinder zusammenhängt, sich über das Erlebte im Kindergarten und auf dem Spielplatz oder beim Vorlesen von Büchern und beim Erzählen von Geschichten auf Deutsch auszudrücken. Bei den zwei Kindern GAB und STE liegt der Sprachgebrauchstyp *Familiensprache – Umgebungssprache* vor, d.h. die Eltern sprechen mit den Kindern Russisch zu Hause und außerhalb der Familie wird Deutsch gesprochen. Bei GAB wird zusätzlich *situativer Sprachgebrauch* festgestellt, weil seine ältere Schwester dem Kind gegenüber je nach Situation beide Sprachen getrennt verwendet. In zwei Fällen geht es um einen *situativen* und *gemischten Sprachgebrauchstyp*, dabei kommunizieren die Eltern von LEN und MAR sowohl auf Russisch als auch auf Deutsch, je nach Situation, und produzieren manchmal Äußerungen, die Elemente aus beiden Sprachen enthalten. Bei LEO kommen zwei Typen der Sprachverwendung in der Familie vor: Die Mutter spricht Deutsch und Russisch mit dem Kind, es handelt sich dabei um *situativen Sprachgebrauch*, der Vater verwendet ausschließlich das Russische und die ältere Schwester äußert sich nur auf Deutsch, es liegt somit zusätzlich der Sprachgebrauchstyp *One Person – One Language* vor. Die Kommunikation der Eltern von ELI miteinander und mit dem Kind ist durch Sprachmischungen gekennzeichnet, daraus folgt ein *gemischter Sprachgebrauchstyp*. Den Angaben der Eltern zufolge stellt das Deutsche bei den vier Kindern ELI, LEN, LEO und MAR die bevorzugte Sprache dar, die sie auch fast immer im Alltag verwenden. Die Kinder ALE, SOF, GAB und STE benutzen sowohl das Deutsche als auch das Russische und gebrauchen beide Sprachen täglich aktiv, ohne eine besonders stark ausgeprägte Präferenz für eine der Sprachen zu zeigen. Die drei Teilnehmer ALE, SOF und STE haben außerdem die Möglichkeit, die Länder, in denen Russisch gesprochen wird, regelmäßig zu besuchen, und sich per Telefon oder via Skype mit monolingualen Individuen in ihrer L1 zu unterhalten.

4 Lokalisierung

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht das deutsche Lokalisierungssystem, das zunächst aus der theoretischen und spracherwerbstheoretischen Perspektive und bezogen auf das Russische sprachvergleichend betrachtet wird. Danach erfolgt die Darstellung, Beschreibung und Analyse der empirischen Daten der monolingualen und bilingualen Teilnehmer im Deutsch und anschließend im Russisch der zweisprachigen Kinder.

4.1 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden wird auf das deutsche Lokalisierungssystem im Allgemeinen eingegangen und zwar aus der sprachtheoretisch reflektierenden Perspektive. Zur sprachlichen Beschreibung räumlicher Relationen gehört ein bestimmtes Raumkonzept, das zusammen mit einem „Objekt- und Bewegungskonzept“ aufgebaut wird und sich aus fundamentalen „Teilkonzepten“ – u.a. „Größe“, „Gestalt“, „Lage von Objekten“, sowie „Richtung, Geschwindigkeit und Dauer von Bewegung“ – konstituiert (vgl. Wunderlich 1982: 3–4). Raum ist dreidimensional, wobei die dimensionale Struktur des Raums im Zusammenhang mit der biologischen Beschaffenheit des Menschen steht (vgl. Kaufmann 1995: 35). Wunderlich beschreibt den Raum als komplexes Phänomen, das für die „Organisation von Sprache“ durch seine permanente Präsenz im menschlichen Alltag fundamental ist (vgl. Wunderlich 1982: 1). Die ersten Erfahrungen der Kinder sind Raumerfahrungen und Raumausdrücke gehören u.a. zu den ersten Äußerungen der Kleinkinder „Children acquire their initial familiarity with the relativistic space in infancy as they learn to move about and to construct a stable, threedimensional, perceptual world.“ (Miller/Johnson/Laird 1976: 380)

4.1.1 Lokalisierungsausdrücke im Deutschen

Im Deutschen werden räumliche Informationen sprachlich unterschiedlich realisiert. Die elementaren Ausdrucksmittel, die der sprachlichen Wiedergabe räumlicher Lokalisierung dienen, sind folgende: lokale Nomina *Spitze, Seite, Rücken*, lokale Präpositionen, lokale Adverbien *da, oben, drüber*, Verbpartikeln *auf, ab*, Kasus, Adjektive, die raumdimensionale Eigenschaften von Gegenständen angeben *hoch, lang, schmal*, statische und dynamische Lokalverben (vgl. Klein 1991: 82, vgl. Wunderlich/Herweg 1991: 760). Im Folgenden wird auf einige dieser Ausdrucksmittel näher eingegangen.

Da die vorliegende Arbeit die Lokalisierungsausdrücke im Bereich der statischen Lokalisierung untersucht, werden die theoretischen Grundlagen des statischen Lokalisierungssystems

im Vordergrund stehen. Im Folgenden werden nach Bryant „das für das Deutsche typische Spektrum struktureller Variation zum Ausdruck einer lokalen Relation dargestellt“ (Bryant 2012: 29). Im Allgemeinen sind Lokalisierungsausdrücke relational, d.h. sie beschreiben ein Verhältnis des zu lokalisierenden Objekts in der Nachbarschaft bzw. Umgebung zu dem Bezugsobjekt und sind semantisch zweistellig (vgl. Wunderlich/Herweg 1991: 760). Die diese Relation leistenden Ausdrücke sind überwiegend Adpositionen, d.h. Prä- oder Postpositionen. Syntaktisch können sie zweistellig oder einstellig realisiert werden. Die Präpositionen fordern eine explizite Nennung des Bezugsobjekts, sie verlangen immer eine Ergänzung. Wenn die Ergänzung eine Nominalphrase ist, steht sie in einem bestimmten, von der Präposition regierten Kasus (vgl. Nübling 2006: 609). Die lokalen Adverbien *da*, *oben*, *vorne* und die lokalen Präpositionaladverbien *drinnen*, *drauf* situieren ein Geschehen bzw. ein Objekt im Raum oder verdeutlichen ein lokales Verhältnis (ebd.). Sie sind syntaktisch gesehen einstellig, eine Explizierung des Bezugsobjekts wird nicht verlangt, das Bezugsobjekt ist aber dennoch aus dem Kontext erschließbar. Lokale Präpositionaladverbien entstehen aus der Verbindung eines Adverbs mit einer Präposition und bilden dabei ein geschlossenes Paradigma (ebd., 586.). Die am häufigsten gebrauchten Kombinationen sind Verbindungen aus den Adverbien *da* und *wo* mit einer einfachen Präposition. Am seltensten wird die Verbindung mit *hier* verwendet. Wenn eine Präposition mit einem Vokal beginnt, wird ein *-r-* eingeführt *darauf*, *darüber*. In der gesprochenen Sprache wird *dar-* oft durch *dr-* verkürzt *drauf*, *dran*. Die gesprochene Sprache vor allem in Süd- und Mitteldeutschland zeichnet sich dadurch aus, dass man dort nicht standardsprachliche Doppelformen gebraucht *dadran*, *dadrauf*, *wodrauf* (ebd., 587). In diesen umgangssprachlichen Formen wird die Zweistelligkeit auch morphologisch realisiert, z.B. *Die Puppe sitzt (da)drauf*. Während das deiktische Element *da* sich auf das kontextuell gegebene Bezugsobjekt bezieht, gibt das Präpositionaladverb *drauf* eine nähere Beschreibung des Positionsbereichs des lokalisierten Objekts. Außerdem kann man im Deutschen eine lokale Relation mithilfe einer weiteren umgangssprachlichen Konstruktion ausdrücken, einer sog. „pleonastischen Kombination“ oder „lokalen Dopplung“, die auf das strukturelle Muster „*Präpositionalphrase* + *Präpositionaladverb*“ zurückgeführt wird (vgl. Bryant 2012: 44), z.B. *Die Puppe ist in der Kiste drin*, hier wird die innere Region des Bezugsobjekts *Kiste* sprachlich zweimal realisiert. Nach Bryant bilden die oben beschriebenen Lokalisierungsausdrücke die typischen Strukturmuster des Deutschen bei Versprachlichung lokaler Beziehungen (vgl. Bryant: 2012: 29). Welche dieser Konstruktionen im kindlichen sprachlichen Repertoire vorkommen, wie und in welcher Reihenfolge sie erworben werden und inwiefern die für

diese Arbeit untersuchten Kinder von ihnen Gebrauch machen, werden die nächsten Kapitel zu klären versuchen.

4.1.2 Lokale Präpositionen

Die für diese Arbeit relevanten lokalen Präpositionen *in, auf, an, neben, vor, hinter, über, unter* bilden eine relativ kleine Gruppe, die den „Kernbestand“ der Präpositionen repräsentieren (vgl. Eisenberg 1994: 263, vgl. Wunderlich 1982: 10). Zugleich zählen sie zu den meistgebrauchten Präpositionen des Deutschen (vgl. Nübling 2006: 607). Lokale Präpositionen beschreiben „bestimmte Lageverhältnisse zwischen Objekten oder den Weg von Objekten“ (Wunderlich 1982: 10). Diese Lageverhältnisse: „Innenraum/Außenraum“, „Kontakt/Nähe/Ferne“, „Vertikalität/Horizontalität/Lateralität“, „Umschließung“, deiktische/intrinsische Perspektive usw. weisen mehr oder weniger Übereinstimmung in allen Sprachen auf, darüber hinaus spielen Präpositionen eine wichtige Rolle für das menschliche Raumkonzept, das zum großen Teil universal ist (ebd.). Präpositionen können unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte klassifiziert werden: in statische und direktionale, je nachdem, mit welchen Typen von Verben, Positions- oder Bewegungsverben sie kombiniert werden (vgl. Kaufmann 1995: 37). Nach Komplexitätsgrad unterscheidet man zwischen einfachen (primären) *in, auf, an* und komplexen (sekundären) Präpositionen *oberhalb, unterhalb* (Nübling 2006: 607). Unter Berücksichtigung des semantischen Aspekts lassen sich lokale Präpositionen in topologische wie *in, an, auf* und dimensionale wie *unter, vor, hinter, über* weiter klassifizieren (vgl. Wunderlich/Herweg 1991: 776–778)². Mithilfe topologischer Präpositionen werden Nachbarschaftsverhältnisse ausgedrückt. Sie verwirklichen die Lokalisierung eines Objekts in der Umgebung oder Nachbarschaftsregion eines anderen Objekts. Die projektiven³ oder dimensionalen Präpositionen lokalisieren entsprechend dem dreidimensionalen Achsen-system.

4.1.2.1 Topologische Präpositionen

Im Folgenden werden einzelne topologische Präpositionen beschrieben, die für diese Arbeit relevant sind.

² Eisenberg bezieht sich bei seiner Beschreibung der lokalen Präpositionen u.a. auf Wunderlich und differenziert zwischen Präpositionen, deren Bedeutung „mit Hilfe topologischer Begriffe“ erfasst werden, und Präpositionen, die mit der „Morphologie des menschlichen Körpers“ bezogen auf bestimmte Koordinaten zusammenhängen (Eisenberg 1994: 263).

³ Kaufmann differenziert zwischen topologischen und projektiven Präpositionen (Kaufmann 1995: 38).

Die Präposition *in* lokalisiert das Objekt im Innenbereich des Bezugsobjekts, d.h. in einer ganz oder teilweise umschließenden Nachbarschaft (vgl. Wunderlich/Herweg 1991: 776). Die Präposition *an* positioniert das zu lokalisierende Objekt in der „proximalen Außenregion“ des Bezugsobjekts und lässt den Kontakt zwischen den beiden Größen zu (ebd., 778). Mit *auf* liegt eine weitere Präposition des Deutschen vor, die die Kategorie „Kontakt“ berücksichtigt. Allerdings besteht die Funktion von *auf* in der Lokalisierung eines Objekts auf der horizontalen Fläche „in der Kontaktnachbarschaft zu einem Rande“ (Wunderlich/Herweg 1991: 776). Andererseits macht die Eigenschaft von *auf*, die Objekte entlang der vertikalen Achse zu lokalisieren, die dimensionale Verortung dieser Präposition sichtbar.

4.1.2.2 Dimensionale Präpositionen

Die lokalen Relationen, die mithilfe dimensionaler Präpositionen hergestellt werden, hängen unmittelbar mit der menschlichen Perzeption des eigenen Körpers zusammen. „Der Mensch orientiert sich im Raum entlang bestimmter Koordinaten, die teils absolut (Schwerkraft), teils relativ (Deixis) festliegen.“ (Eisenberg 1994: 264)

Grundlegend für die Beschreibung von Lokalitätsverhältnissen ist nach Karl Bühler (1999) das Zeigen, das in einer egozentrischen Perspektive begründet ist. Darüber hinaus wird die Lokalisierung in ihrer primären Form mithilfe der Demonstrativa *hier*, *da*, *dort* ausgedrückt, indem die beschreibende Person von sich ausgeht.

Bühler beschreibt die Raumdifferenzierung anhand eines Koordinatenkreuzes mit den Koordinaten der vier räumlichen Bereiche „vorn-hinten“, „rechts-links“, in dessen Mittelpunkt das betrachtende Individuum „Origo“ steht (Bühler 1999: 131). Die räumliche Wahrnehmung und ihre sprachliche Realisierung sind von der Wahrnehmung des eigenen Körpers ausgehend anthropologisch begründet. Je nach Situation findet eine Verschiebung der Perspektive des Betrachters statt. Die Origo kann auch in ein anderes Objekt hineinprojiziert werden. Diese Betrachtungsweise entwickelt sich beim Kind erst später, womit auch der relativ späte Gebrauch und die Verwechslung von Lokalitätsausdrücken um diese Koordinatenachse zusammenhängen. In der neueren Forschung wird das von Bühler zugrunde gelegte Koordinatensystem der zwei horizontalen Achsen um eine dritte vertikale Achse mit den Bereichen „oben-unten“ erweitert, die allerdings psychobiologisch durch die Schwerkrafterfahrung bedingt ist (vgl. Blank 1993: 49). Es wird also zwischen der horizontalen Rechts-links-Orientierung, der transversalen Vorne-hinten-Orientierung und der vertikalen Oben-unten-Orientierung differenziert (ebd.). Sprachübergreifende Untersuchungen haben gezeigt, dass die Lokalisierungsausdrücke der Vertikalen *hoch* und *runter* schneller erworben werden, also vor denen der Ho-

horizontalen und der Transversalen (vgl. Bryant 2012: 121). Die mit der Vertikalen assoziierten Präpositionen, die eine Berührung des Bezugsobjekts nicht erzwingen, sind *über* und *unter*. Eisenberg (1994) zählt dazu auch die Präposition *auf*, dabei wird das zu lokalisierende Objekt in Richtung der Falllinie vom Bezugsobjekt unterstützt (vgl. Eisenberg 1994: 264). Die horizontale Bezugsebene hängt mit der Organisation des menschlichen Körpers: Vorder- und Rückseite, linke und rechte Seite zusammen, dementsprechend werden die daran gebundenen Präpositionen *vor/hinter* und *links/rechts* in erster Linie deiktisch gebraucht. Mit der Verschiebung der Betrachterperspektive in ein anderes Objekt mit einer inhärenten Seite, die der Orientierung hilft, werden diese Präpositionen entsprechend der neuen Orientierung intrinsisch verwendet (vgl. Wunderlich/Herweg 1991: 779). *Neben* gehört ebenso der Gruppe der dimensionalen Präpositionen an, die neben *links* und *rechts* das Objekt entlang der Horizontalen lokalisieren, wobei sich *neben* im Vergleich zu *links/rechts* durch Neutralität auszeichnet (vgl. Eisenberg 1994: 265). Hermann Paul beschreibt die Bedeutung von *neben* unter Berücksichtigung der Vertikalen und Horizontalen, demnach bedeutet *neben* „auf dem gleichen Niveau“ im Gegensatz zu *über* und *unter*; im Verhältnis zum menschlichen Körper umfasst *neben* die Bedeutung *zur Seite* im Gegensatz zu *vor* und *hinter* (vgl. Paul 1992: 605).

Die oben ausgeführte Darstellung ist insofern von Bedeutung, weil der Spracherwerb im Bereich der Lokalisierung eng mit der Entwicklung der kindlichen Raumwahrnehmung verbunden ist. Wie und in welcher Reihenfolge Kinder die Lokalisierungsrelationen erwerben und welche Hindernisse sie dabei zu überwinden haben, wird im nächsten erwerbstheoretischen Kapitel erläutert.

4.1.3 Erwerb des deutschen Lokalisierungssystems

Der Einstieg in das Lokalisierungssystem beginnt mit der eigenen aktiven, zielgerichteten Positionierung von Gegenständen. Die in dieser Handlung enthaltene Kausalität, das Bedürfnis des Kindes, das Zusammenspiel von Ursache und Wirkung zu erforschen und zu erkennen, ist aus erwerbspsychologischer und entwicklungspsychologischer Perspektive entscheidend für die Herausbildung des Lokalisierungssystems (vgl. Bryant 2012: 171). Dabei folgen die Kinder ihrer eigenen Erwerbslogik.

Raumbezogene Informationen werden am Anfang über das Zeigen ausgedrückt (ebd., 191). Topologische Raumbegriffe werden vor den projektiven erworben (vgl. Piaget 1975: 15, vgl. Grimm 1975: 99). In diesem Zusammenhang stehen die Erkenntnisse Piagets, die besagen, dass kindliche Wahrnehmung nicht erwachsenengleich an ein Koordinatensystem gebunden ist. Denn die Relationen der Vertikalen oder der Horizontalen sind sehr komplex und gelten

erst mit 8 bzw. 9 Jahren als vollständig erworben (vgl. Piaget 1975: 22). Topologische Relationen drücken demnach kognitiv einfachere, in Bezug auf einen Perspektivenwechsel konstante Lokalisierungskonzepte aus. Dabei gehören *in* und *auf* zu den am schnellsten beherrschten Präpositionen (vgl. Grimm 1975, vgl. Johnston/Slobin 1979). Die sprachlichen Ausdrücke der vertikalen Oben-unten-Achse werden vor denen der transversalen Vor-hinter-Achse und der lateralen Links-rechts-Achse erworben (vgl. Bryant 2012: 121). In der Kindersprache finden sich Belege für das mit 1,5 Jahren relativ frühe Verstehen der Positionen *oben* und *unten*, die jedoch keine relationalen Ausdrücke darstellen, sondern den eigenen Bewegungen des Kindes wie z.B. *runterklettern*, *hochklettern* entsprechen oder die Handlungen des Kindes beim Bewegen eines Gegenstands in eine der beiden Richtungen ausdrücken (ebd.,124). Etwa mit zwei Jahren gebrauchen Kinder das Adverb *oben*, um das Verhältnis auf der vertikalen Achse auszudrücken, das oft stellvertretend für die AUF-Relation auf der oberen Region verwendet wird, wie *da oben* anstatt *auf dem Dach/Baum/Schrank*. Die zielsprachliche Verwendung von *über* gelingt den Kindern erst ab dem fünften Lebensjahr (ebd., 124).

Unter wird von den Kindern zunächst als topologische Präposition wahrgenommen, damit kann man auch den relativ zügigen Erwerbsverlauf dieser Präposition erklären. Die Verwendung von *unter* als dimensionale Präposition erfolgt im Zusammenhang mit der Kontrasterfahrung zwischen *auf* und *unter*, die schließlich zum Erwerb von *über* führt und zum Gebrauch der beiden Präpositionen auf der vertikalen Achse (ebd., 204). Die Tatsache, dass der untere Bereich gravitationsbedingt eine Begrenzung erfährt, im Gegensatz zu der oberen Peripherie, dient nicht zuletzt der Erklärung, warum Kinder die UNTEN-Kategorie als topologische Relation schneller erwerben. Die Tatsache, dass die Präposition *in* die Spitzenposition in der Erwerbsreihenfolge annimmt, steht im Zusammenhang mit der Vorkommenshäufigkeit dieser Präposition bzw. der Gegenstände, die Behältniseigenschaften aufweisen, im Alltag des Kindes. Die Relationen, die mit der Präposition *unter* realisiert werden, treten in alltäglichen Kontexten seltener auf. Zuerst gebrauchen Kinder *rein* und *drin*, bevor sie mit der zielsprachlichen Verwendung von *in* beginnen. Die Studie von Thiel (1985) zeigt, dass Kinder bis zum etwa dritten Lebensjahr für die Relationen mit der Präposition *unter* Ausdrücke mit *rein* und *drin* verwenden (vgl. Thiel 1985: 202).

Die Studie von Grimm (1975), die die spontansprachlichen Daten von hundertfünfzehn Kindern zwischen 2;7 und 6;0 enthält, zeigt, dass *in* statisch und direktional mit 44,4% und *auf* mit 19,6% die am häufigsten und am frühesten vorkommenden lokalen Präpositionen darstellen, während sich *an* mit nur 4,3%-iger altersabhängiger Vorkommenshäufigkeit erst später entwickelt (ebd., 101). Die projektiven Präpositionen kommen in spontansprachlichen Äuße-

rungen der Kinder bis zum Alter von 3;9 Jahren überhaupt nicht vor, die Häufigkeit der Verwendung von *neben* (0,8%), *vor* (0,8%), *hinter* (0,7%), *über* (0,7%), *unter* (0,7%) bei den 4;4- bis 5;6-Jährigen liegt unter 1% (ebd.). Dieser Studie zufolge werden bei den jüngeren Kindern im Alter von 2;7 und 2;11 eher Auslassungen als Übergeneralisierungen der Präpositionen festgestellt. Die Substitutionen durch *in*, *auf*, *bei*, *an*, *zu* treten bei älteren Kindern auf (ebd., 100). Kaltenbacher und Klages (2012) kommen in ihrer Studie zur Erfassung des Sprachentwicklungsstands der 5- bis 6-Jährigen zu gleichen Ergebnissen (ebd., 88). Sie stellten fest, dass zweisprachige Kinder die kognitiv einfacheren Präpositionen *in*, *auf* und *bei* stark übergeneralisieren (ebd.)

Von der körperlichen Erfahrung ausgehend beginnt der Erwerb der Transversalen, dabei spielt zunächst der eigene Körper die entscheidende Rolle; die Blick- sowie die Bewegungsrichtung sind für die Wahrnehmung von *vorne* bzw. dessen Gegenpols *hinten* zentral. Die empirischen Daten zeigen, dass *hinten*-Orientierung zuerst erworben wird, was mit dem höheren Informationsgehalt, häufigeren Gebrauch und erhöhter Aufmerksamkeit des Kindes, ausgelöst durch Versteckspiele und das Verschwinden von Gegenständen, erklärt werden kann. (vgl. Bryant 2012: 125). Der Erwerbsprozess um diese Koordinatenachse zieht sich bis zum Vorschulalter hin, denn das Kind hat damit eine höhere kognitive Aufgabe zu bewältigen, nämlich die Verschiebung der Perspektive. Die Origo wird von der ursprünglichen körperzentrierten Verankerung losgelöst und in ein anderes Objekt bzw. eine andere Person hineinprojiziert. Die Ausdrücke der Lateralen der Links-rechts-Achse beanspruchen deutlich mehr Zeit und können auch manchen Erwachsenen Schwierigkeiten bereiten (ebd., 126). Nach den Ergebnissen einer sprachvergleichenden Elizitierungsstudie von Johnston und Slobin (1979) wird die Relation NEBEN vor denen der transversalen HINTEN/VORNE-Relationen erworben; somit nimmt die Präposition *neben* den vierten Platz in der Erwerbsreihenfolge nach *in*, *auf* und *unter* ein, gefolgt von *hinter* und *vor* (Johnston/Slobin 1979: 537).

Ein dem Deutschen eigentümliches Phänomen stellt die Kombination der deiktischen Elemente *da*, *hier* mit Präpositionen u.a. *in*, *auf*, *neben*, *unter*, *über*, *vor*, *hinter* dar, dabei entstehen lokale Präpositionaladverbien wie *da(d)rin*, *da(d)rauf*, *da(d)ran* und deren reduzierte Formen *drin*, *dran*, *drauf*, von denen Kinder im Erstspracherwerb häufig Gebrauch machen.

Das Pronomen *da* in deiktischer oder phorischer Funktion spielt im Erstspracherwerb des Deutschen eine wichtige Rolle. „Es fungiert als Steigbügel beim Übergang von der deiktischen zur sprachlichen Lokalisierung.“ (Bryant 2012: 7) *Da* gehört zu den ersten vom Kind produzierten Wörtern. Zunächst gebrauchen Kinder das Adverb *da* in Verbindung mit einem Nomen, das sich auf ein Objekt oder eine Person bezieht, um Objektpermanenz auszudrücken,

z.B. *Auto da, da Igel* (vgl. Szagun: 2011: 68). Bryant verweist darauf, dass *da* in den frühen kindlichen Äußerungen als deiktisches Element die demonstrative Funktion zu erfüllen hat, wobei es den Aufmerksamkeitsfokus auf eine Person oder ein Objekt zieht. Bevor *da* in den Äußerungen der Kinder zur Lokalisierung auftaucht, gebrauchen sie die lokalen Partikeln *rein* und *raus*, das Lokaladverb *hoch* und dessen Opposition *runter*. Laut den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Thiels (1985), die im Zusammenhang mit Piagets Arbeiten (1973) stehen, assoziiert das Kind mit ca. achtzehn Monaten ein Objekt mit der Tätigkeit, die es mit diesem Objekt durchführt, d.h. es nimmt die beiden Begriffe noch nicht getrennt wahr (vgl. Thiel 1985: 192). Die kognitive Trennung der beiden Kategorien geschieht laut Bryant folgendermaßen:

Ich bin davon überzeugt, dass mit diesen beiden dynamischen Oppositionspaaren [*rein/raus, hoch/runter*; d. Verf.], die (durch die Spezifizierung der lokalen Region des Relatums) ZIEL bzw. URSPRUNG in den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes rücken, die kognitive Voraussetzung geschaffen ist, Lokalisierung von Bewegung zu entkoppeln. Warum? Dadurch, dass ein Objekt mal als ZIEL [...] und mal als URSPRUNG [...] fungiert, löst es sich als ontologische Einheit aus der komplexen Bewegung heraus und kann dann auch als statisches Bezugsobjekt fungieren. (Bryant 2012: 171–172)

Diese Annahme steht im Einklang mit Thiels Erkenntnissen zu den kognitiven Differenzierungsprozessen (vgl. Thiel 1985: ebd.).

Nachdem das Kind die Trennung von Handlung und Objekt bewältigt hat, erfolgt die Integration des früheren deiktischen Elements *da* zur Versprachlichung von Lokalisierungsrelationen, z.B. *die Puppe ist da drin*. Damit wird die Explizierung des Bezugsobjekts und somit die syntaktische Zweistelligkeit lokaler Relationen vorbereitet.

Die Sprachentwicklung im Bereich der Lokalisierung beginnt mit dem Erwerb von dynamischen Lokalisierungsausdrücken, ihre statischen Entsprechungen werden später erworben. Kinder starten dabei mit einstelligen Ausdrücken, u.a. *rein, raus, drauf*. Kausative Positionierungsverben wie *setzen, legen, stellen* treten deutlich früher im kindlichen Sprachgebrauch auf als ihre statischen Entsprechungen *sitzen, liegen, stehen*, was im Zusammenhang mit Versprachlichung zielgerichteter Positionierung steht (vgl. Bryant 2012: 285).

Postpositionale Elemente werden früher, vor den präpositionalen Ausdrücken, erworben. Die durch frühen Erwerb gekennzeichneten postpositionalen Ausdrücke, u.a. lokale Präpositionaladverbien, sind syntaktisch gesehen einstellig. Sie erfordern keine explizite Nennung des Bezugsobjekts, das jedoch durch die Spezifizierung der jeweiligen Region mitverstanden wird. Darüber hinaus kann die syntaktische Einfachheit und morphologische Kompaktheit den frühen Erwerb und häufigen Gebrauch dieser Ausdrücke erklären (ebd., 52). Präpositionalphrasen sind – als Träger des maximalen Informationsgehalts – durch Zweistelligkeit bedingt als

syntaktisch komplexer anzusehen, da die lokalen Präpositionen die Explizierung des Relatum fordern. Eine Präpositionalphrase enthält außerdem Kasusinformationen, die pränominal am Artikel ausgedrückt werden. Kinder müssen sich die Zweistelligkeit der Lokalisierungsausdrücke erst erarbeiten, weil die zielsprachliche Realisierung von Präpositionalkonstruktionen unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte: Kontext, Genus, Kasus, Polysemie erfolgt. Sie entwickeln sich ungefähr ab dem zweiten Lebensjahr und später.

Kinder produzieren beim Erwerb des Lokalisierungssystems unter anderem lokale Doppelkonstruktionen – sog. pleonastische Konstruktionen wie *auf der Kiste drauf* –, das Präpositionaladverb mit lokaler informationstragender Funktion steht dabei in finaler Position, obwohl Kinder gleichzeitig die Präpositionalphrase benutzen. Diese umgangssprachliche Konstruktion kommt beim natürlichen Spracherwerb des Deutschen häufig vor und wird auch durch elterlichen Input reichlich angeboten. Sie spielt eine wichtige Rolle auf dem Weg zum standardsprachlichen Gebrauch von Lokalisierungsausdrücken:

Sie stellen die kategoriale Verbindung zwischen einstelligen lokalen Adpositionen (Partikeln und Adverbien) und zweistelligen Präpositionen her und unterstützen damit die Kinder auch in ihrer syntaktischen Entwicklung von der overtten Einstelligkeit hin zur Versprachlichung zweistelliger lokaler Relationen. (Bryant 2012: 163)

Generell lassen sich zum Erwerb der Präpositionalphrasen im Deutschen folgende Gesetzmäßigkeiten feststellen: Am Anfang lassen die Kinder die Präpositionen aus (Grimm 1975: 100). Der weitere Erwerbsverlauf ist durch Substitutionen bzw. Übergeneralisierungen gekennzeichnet; im Zusammenhang mit der Verwendung von Präpositionen treten Kasusfehler auf. Nominativ und Akkusativ werden von Kindern zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr gemeistert, der Dativverwerb dauert noch mehrere Jahre und wird anfangs durch den Akkusativ ersetzt (vgl. Tracy 2008: 94).

4.1.4 Lokalisierungssysteme des Russischen und des Deutschen im Vergleich

Der folgende Abschnitt widmet sich einer sprachvergleichenden Betrachtung des deutschen und des russischen Lokalisierungssystems. Dabei sollen die Übereinstimmungen und Unterschiede aufgezeigt werden, die möglicherweise einen fördernden oder auch hemmenden Einfluss beim Erwerb des Deutschen durch bilinguale, russisch-deutsch aufwachsende Kinder ausüben.

Das Russische gehört neben dem Deutschen entsprechend der Typologie Talmys (2007) zu den *satellite-framed* Sprachen, die Weginformationen in den „Satelliten“ außerhalb des Verbstamms wiedergeben. Als Satelliten fungieren im Deutschen trennbare und untrennbare Präfixe, im Russischen werden Weginformationen mittels untrennbarer Präfixe realisiert (vgl.

Talmy 2007: 140). Die Art und Weise der Bewegung (Modus) bei Bewegungsverben sowie der Positionierungsmodus bei Positions- und Kontaktverben wird sowohl im Russischen als auch im Deutschen im Verbstamm ausgedrückt (vgl. Bryant 2012: 63). Die Ergebnisse der von Bryant durchgeführten Studie, die die Nacherzählung einer Bildergeschichte durch monolinguale deutsche Kinder und bilinguale Kinder russischer und türkischer Herkunft überprüft, zeigen, dass russische und deutsche Kinder sich in der Wahl und differenzierten Verwendung lokaler Verben kaum voneinander unterscheiden, während die Ausdrücke türkischer Kinder einen sehr begrenzten einseitigen verbalen Wortschatz aufweisen (vgl. Bryant 2012: 139–140). Die Ähnlichkeit der beiden Sprachsysteme in Bezug auf den Lokalisierungsmodus hat demnach positive Auswirkungen auf den Spracherwerb, während die strukturellen Unterschiede in diesem Bereich – das Türkische zählt zu den *verb-framed* Sprachen, die Weginformationen im Verbstamm ausdrücken und die Modusangaben ausblenden – sich eher als hindernd erweisen (ebd.).

Eine Übereinstimmung im Russischen und im Deutschen zeigt sich in der obligatorischen lokalen Spezifizierung von Objekten. Unterschiede bestehen dabei in der strukturellen Realisierung lokaler Beziehungen. Die Zweistelligkeit wird sowohl im Russischen als auch im Deutschen präpositional ausgedrückt. Der Erwerb von präpositionalen Ausdrücken wird aufgrund ihrer strukturellen Komplexität im Kontrast zu den postpositionalen Lokalisierungselementen als schwieriger angesehen. Dass Russische verfügt aber nicht in dem Maß wie das Deutsche über die Möglichkeit, die Lokalisierungsrelationen mithilfe von Präpositionaladverbien, lokalen Partikeln und pleonastischen Konstruktionen auszudrücken, die eine unterstützende Funktion auf dem Weg zur zielsprachlichen Realisierung von Präpositionalphrasen haben. Unter Berücksichtigung der Kontrastivhypothese kann man annehmen, dass russische L2-Erwerber diese Lokalisierungsausdrücke in der Zweitsprache gar nicht verwenden, da sie auf das im Russischen vorhandene präpositionale Lokalisierungssystem zurückgreifen, um lokale Beziehungen zwischen den Objekten zu versprachlichen. Darauf wird im nachfolgenden praktischen Kapitel eingegangen. Eine weitere Schwierigkeit beim Erwerb der deutschen Präpositionalphrasen durch L2-Erwerber russischer Herkunft bildet die unterschiedliche Kodierung der Kasusinformationen in beiden Sprachen: Im Deutschen wird die grammatische Kategorie Kasus am Artikel ausgedrückt, im Russischen dagegen stecken lokale Kasusinformationen vor allem im Flexionssuffix des Substantivs (vgl. Kirschbaum 2004: 138). Dazu kommt noch eine weitere morphologische Differenz: Während statische Verhältnisse im Deutschen mit Dativ ausgedrückt werden, z.B. *die Puppe ist an/auf/unter/über/hinter/vor/neben/an der Kiste*, werden statische Relationen im Russischen je nach Präposition

mit Präpositiv *na/v (auf/in) korobke*, mit Instrumental *pod/nad (unter/über)*, *za/pered (hinter/vor) korobkoj* und mit Genitiv *okolo/vozle (neben) korobki* realisiert (vgl. Kirschbaum: 2004: 241–248).

Die für diese Arbeit relevanten lokalen Basisrelationen IN, AUF, UNTER, ÜBER, AN, NEBEN, VOR und HINTER werden in diesem Abschnitt näher betrachtet. Dabei wird auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Realisierung dieser Relationen in beiden Sprachen eingegangen. Die Präpositionen *na (auf)* und *v (in)* zählen zu den meistgebrauchten Verhältniswörtern im Russischen (vgl. Blank 1993: 106), was der Vorkommenshäufigkeit dieser Präpositionen im Deutschen entspricht.

Die Zuordnung zum Innenraum wird im Deutschen mit der Präposition *in*, im Russischen mit *v* versprachlicht, dabei wird das zu lokalisierende Objekt im Innenraum des Bezugsobjekts platziert. Aufgrund des relativ flexiblen Innenraumkonzepts in beiden Sprachen zeigt sich eine relativ große Übereinstimmung in der Verwendung von *in* im Deutschen und *v* im Russischen (vgl. Bryant 2012: 58). Demzufolge sollte diese Kategorie den L2-Erwerbern keine Schwierigkeiten bereiten.

Das Deutsche ist eine der wenigen Sprachen, die die Randrelation mit dem Merkmal Kontakt mithilfe der beiden Präpositionen *auf* und *an* ausdrückt. Im Russischen wird die Zuordnung zum Rand hingegen nur mit der einen Präposition *na*, der im Deutschen *auf* entspricht, realisiert. Aufgrund der Tatsache, dass das Russische im Vergleich zum Deutschen nur eine Kontaktkategorie aufweist, ist es vorstellbar, dass die bilingualen Kinder unter dem Einfluss des Russischen anstelle der Präposition *an* die Präposition *auf* verwenden. Ob es in diesem Bereich zum Transfer kommt, wird die Analyse der Lokalisierungsdrücke der bilingualen Kinder im empirischen Kapitel zeigen.

Eine Übereinstimmung in beiden Sprachen zeigt sich auch im prototypischen lokalen Gebrauch der dimensionalen Präpositionen: *über (nad)*, *unter (pod)*, *vor (pered)*, *hinter (za)*, *neben (okolo/vozle)*.

Der Erwerbsprozess von Präpositionalkonstruktionen in der Zweitsprache Deutsch zeichnet sich durch folgende Zwischenstufen aus: Zum Erwerbsbeginn werden die Präpositionen ausgelassen, danach verwendet das Kind eine einheitliche Präposition, die darauffolgende Phase ist durch den Gebrauch mehrerer, auch kontextentsprechender Präpositionen im Zusammenhang mit der Auslassung des Artikels gekennzeichnet. Im weiteren Verlauf werden Artikel verwendet, jedoch treten Kasusfehler auf (vgl. Döll 2012: 41), was im Wesentlichen, mit Ausnahmen von Artikelauslassungen, der Entwicklung beim Erstspracherwerb durch deutsche Muttersprachler ähnelt. Zum Gebrauch räumlicher Präpositionen durch Kindergartenkinder

mit Migrationshintergrund, u.a. durch Kinder russischer Herkunft, gibt es Testergebnisse von Kaltenbacher und Klages, denen zufolge die untersuchten Kinder einen beschränkten Gebrauch von Präpositionen zeigen, der außerdem durch Übergeneralisierungen kognitiv einfacherer Präpositionen *bei, in, auf* und Vermeidungsverhalten geprägt ist (Kaltenbacher/Klages 2005: 88).

4.2 Empirische Untersuchung

4.2.1 Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Das Hauptinteresse dieses Kapitels gilt der Versprachlichung der statischen Basisrelationen IN, AUF, AN, UNTER, ÜBER, NEBEN, VOR und HINTER durch monolinguale und bilinguale Kinder. Die Untersuchung wurde anhand einer Holzkiste, einer Holzpuppe und eines Bildes realisiert. Dabei erfüllte die Holzkiste die Funktion des Bezugsobjekts (Relatums); das zu lokalisierende Objekt wurde entsprechend den zu elizitierenden Basisrelationen in Bezug zum Relatum gesetzt. Anhand der *Wo-Frage: Wo ist/sitzt/steht/liegt/steckt/hängt/versteckt sich die Puppe?* wurden die Kinder aufgefordert zu beschreiben, wo sich die Puppe befindet. Die Relation AN wurde anhand eines Bildes als zu lokalisierendes Objekt ein zweites Mal überprüft. Die bilingualen Kinder absolvierten den Test in beiden Sprachen, um Einblicke in den Entwicklungsstand im Bereich der statischen Lokalisierung ihrer Erst- und Zweitsprache gewinnen zu können und um sprachbeeinflussende, Sprachkompetenz betreffende Zusammenhänge aufzuspüren.

Ausgehend von den oben beschriebenen theoretischen, sprachtypologischen und den Spracherwerb reflektierenden Erkenntnissen ergeben sich folgende Fragestellungen an die Analyse der Lokalisierungsausdrücke der monolingual und bilingual aufwachsenden Kinder:

- 1) Welche Lokalisierungsausdrücke verwenden bilinguale Kinder in Bezug auf die getesteten statischen Relationen im Vergleich zu monolingualen Kindern? Von Interesse ist dabei das im Deutschen zur Verfügung stehende Spektrum struktureller Variationen zum Ausdruck lokaler Verhältnisse: Adverbien, Präpositionaladverbien, Präpositionalphrasen, Präpositionalphrasen in Verbindung mit Präpositionaladverbien (lokale Dopplung). Die in den Kinderäußerungen vorkommenden Konstruktionen werden ebenso auf Abweichungen von der Zielsprache analysiert.
- 2) Welche die Grammatik betreffenden Abweichungen produzieren die bilingualen Kinder im Vergleich zu den monolingualen Kindern? Die zielsprachlich korrekte Realisierung lokaler Relationen durch Präpositionalphrasen gilt als Indikator einer höheren

Sprachfähigkeit, weil dabei außer dem Kontext, der für die Wahl der richtigen Präposition entscheidend ist, auch die grammatischen Kategorien Genus und Kasus berücksichtigt werden müssen. In diesem Zusammenhang sind die von den Kindern verwendeten Präpositionalkonstruktionen auf diese Aspekte hin zu überprüfen und die Äußerungen der Teilnehmer beider Testgruppen zu vergleichen.

- 3) Wie und wie oft werden Präpositionen substituiert? Die Substitutionen von Präpositionen bei den monolingualen und bilingualen Teilnehmern werden qualitativ und quantitativ verglichen und auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht.
- 4) Kommen in den Äußerungen der bilingualen Kinder Sprachmischungen vor? Die Sprachdaten der bilingualen Kinder werden auf Transferphänomene und Interferenzen untersucht. Im Fokus stehen grammatische Interferenzen und Transferelemente aus der russischen in die deutsche Sprache und vice versa.
- 5) Mit welchen Hypothesen des Zweitspracherwerbs sind die Ergebnisse der Untersuchung zur Sprachentwicklung bilingualer Kinder vereinbar?

Das Hauptanliegen dieses Kapitels ist zu klären, wo sich die russisch-deutschsprachigen Kinder im Vergleich zu den gleichaltrigen deutschen Muttersprachlern in dem ausgewählten Bereich statischer Lokalisierung befinden.

4.2.2 Realisierung der Lokalisierungsrelationen im Deutsch der mono- und bilingualen Kinder

Die Lokalisierungsausdrücke der monolingualen und bilingualen Kinder, die mithilfe des oben beschriebenen Testverfahrens elizitiert wurden, werden in den nachfolgenden zwei Tabellen (2a), (2b) erfasst. Die sprachlichen Daten wurden den Transkripten entnommen und in tabellarischer Form anschaulich dargestellt. Die oberste Zeile enthält die Namenkürzel der Kinder, die sich auf die ersten drei Buchstaben des jeweiligen Namens beziehen. In der ersten Spalte werden die getesteten Relationen aufgeführt. Die weiteren Zeilen und Spalten beinhalten die Aussagen jedes einzelnen Kindes zu den jeweiligen Relationen.

Tabelle 2a: Lokalisierungsausdrücke der monolingualen Kinder

Relation	AME	AMI	ANT	ELL	JAN	JUN	KAT	SOP
IN-Relation	in der Kiste	da drin	in der Box	in der Schachtel drinnen	in der xxx ⁴ drinnen / da in der Holzschachtel	legt sich in die Kiste	in dem Kästchen	innen drin
AUF-Relation	auf einer Bank	da oben drauf	auf der Box	auf der Schachtel drauf	auf der Schachtel	auf der Kiste	da drauf auf dem Kästchen	auf der Kiste drauf
VOR-Relation	vor der Kiste	vorne	vor der Kiste	vor der Schachtel	hinter* ⁵ der Schachtel	da vorne vor den* Anfang	vor dem Kästchen	vor der Kiste
HINTER-Relation	da	hinten	hinter der Kiste	hinter der Schachtel	hinter der Holzschachtel	hinter der Kiste	hinter dem Kästchen	hinter der Kiste
ÜBER-Relation	über der Box	oben/ bei* die* Kiste	an deinen Fingern	oben	im Himmel	oben	in der Luft	an dem Baum
UNTER-Relation	auf dem Boden die Box über ihr	unten	unter der Kiste	unten	unter der Holzschachtel	unter der Kiste	unter der Kiste	unter der Kiste
NEBEN-Relation Kontakt(-)	neben der Box	an die* Seite	neben der Kiste	neben der Seite	neben der Holzschachtel	da an der Ecke	neben der Kiste	aufm Tisch aufm Stuhl
AN-Relation (Puppe; Kiste) Kontakt (+)	an der Box	bei* die* Kiste	an der Kiste	an der Schachtel	an der Schachtel	oben an der Ecke	an der Kiste	an der Kiste
AN-Relation (Bild; Kiste) Kontakt (+)	an der Box	an die* Seite	an der Kiste	an der Schachtel dran	an der Seite	da an der Ecke	an der Kiste	an der Kiste

⁴ xxx steht für „nicht identifizierbares Wort“.

⁵ * steht für Fehler.

Tabelle 2b: Lokalisierungsausdrücke der bilingualen Kinder

Relation	ALE	GAB	ELI	LEN	LEO	MAR	SOF	STE
IN-Relation	drin in der Kiste	auf* die* Kiste unten	in der Kiste drin	in der Kiste	in der Kiste drin	in der Kiste	in der Kiste	in der Kiste
AUF-Relation	auf der Kiste	in* Oart* ⁶ Kiste	auf der Kiste drauf	auf der Kiste	auf der Kiste	auf einer Kiste	auf einer Bank	auf der Kiste
VOR-Relation	neben* der vorne* der Kiste	hier	vor der Kiste	vor der Schachtel	vorwärts*	vor dem Karton	hinter* der Box	vor der Kiste
HINTER-Relation	hinter der Kiste	hinter er*	hinter der Kiste	hinter der Kiste	an* der Schatzkiste	hinter dem Karton	hinter der Kiste	hinter der Kiste
ÜBER-Relation	vorne* der Kiste	oben	über der Kiste	über der Schachtel	oben in der Luft	am Seil	an* der Box nah/ oben	oberhalb der Kiste
UNTER-Relation	unter der Kiste	unten bei Oart* Kiste	unter der Schatzkiste	unter der Schachtel	unter der Kiste	unter der Kiste	unter der Kiste	unter der Kiste
NEBEN-Relation Kontakt (-)	neben der Kiste	links	rechts bei der Kiste	neben der Schachtel	auf der Seite	links	auf der Seite neben der Kiste	neben der Kiste
AN-Relation Kontakt (+) Puppe	sie versteckt sich	rechts	außen	neben* der Schachtel	auf* der Seite	- ⁷	0 ⁸	an der Kiste
AN-Relation Kontakt (+) Bild	auf* das* Rand neben* der Kiste	bei* der Kiste oben	rechts außen	an dem Kästchen	auf* der Seite weiter oben in der Luft	an der linken Seite	auf* der Seite	an der Kiste

⁶ Oart steht für Artikelauslassung.

⁷ - steht für Nichttestung.

⁸ 0 steht für Nichtrealisierung.

4.2.3 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten

4.2.3.1 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation IN

Alle monolingualen Kinder haben die lokale statische Kategorie IN zielsprachlich realisiert. Vier von acht Kindern haben die Relation PUPPE IN DER KISTE durch eine Präpositionalphrase realisiert. Zwei Kinder haben die Präpositionalphrase in Verbindung mit einem Präpositionaladverb, die sogenannte lokale Dopplung, verwendet: *in der Schachtel drinnen*. Zweimal wurde diese Relation durch ein Lokaladverb in Kombination mit einem Präpositionaladverb versprachlicht *innen drin, da drin*. Beide Ausdrücke entsprechen dem umgangssprachlichen Gebrauch (vgl. Nübling 2006: 586–587). Im ersten Fall ist der Lokalisierungsort „Innenraum der Kiste“ doppelt belegt, einmal durch das Lokaladverb *innen* und das zweite Mal durch das Präpositionaladverb *drin*. Im zweiten Fall liegt eine vor allem in Süddeutschland gebrauchte umgangssprachliche Doppelform vor, das deiktische Element *da* bezieht sich dabei auf das aus dem Kontext gegebene Bezugsobjekt, während das Präpositionaladverb den Lokalisierungsort „Innenraum der Kiste“ spezifiziert. Einmal wurde die Relation IN durch das Lokaladverb *da* in deiktischer Funktion in Verbindung mit der Präpositionalphrase realisiert: *da in der Holzschachtel*.

Sieben von acht bilingualen Kindern haben die IN-Kategorie zielsprachlich korrekt versprachlicht. Dabei wurde die getestete Relation viermal durch die Präpositionalphrase *in der Kiste* realisiert und dreimal mit einem Präpositionaladverb kombiniert: *drin in der Kiste* (einmal), *in der Kiste drin* (2-mal). Nur ein bilinguales Kind, GAB, verwendet den Ausdruck **auf die Kiste unten*, die Präpositionalphrase mit nicht zielsprachlicher Präposition in Verbindung mit einem Lokaladverb. Die Präpositionalphrase enthält einen Kasusfehler, der auf die Übergeneralisierung des Akkusativs zurückzuführen ist.

4.2.3.2 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation AUF

Die AUF-Relation wurde von den monolingualen Kindern problemlos korrekt realisiert. Vier von ihnen benutzten Präpositionalphrasen: *auf einer Bank, auf der Box, auf der Schachtel, auf der Kiste*. Zweimal wurde die Kombination aus Präpositionalphrase und Präpositionaladverb *auf der Schachtel drauf, auf der Kiste drauf* gebraucht; ein Kind, KAT, verwendete die umgangssprachliche Doppelform *da drauf* in Verbindung mit der Präpositionalphrase *auf dem Kästchen*. AMI realisierte das Verhältnis PUPPE AUF DER KISTE durch Kombination des deiktischen Elements *da* mit dem Lokaladverb *oben* und mit dem Präpositionaladverb *drauf*: *da oben drauf*.

Die zielsprachlich korrekte Realisierung der Relation AUF zeigte sich auch in den Äußerungen der bilingualen Probanden, mit Ausnahme eines Kindes, GAB, dessen Ausdruck *in* Kiste* die falsche Präposition und Artikelauslassung aufweist. Beide Präpositionen *in* und *auf* sind zwar im Sprachgebrauch von GAB vorhanden, jedoch werden sie im Kontext nicht korrekt realisiert: die Relation IN versprachlicht GAB mit der Präposition *auf*, die Relation AUF dagegen mit *in*, was auf eine unsichere Beherrschung der beiden Kategorien verweist. Sechs Kinder haben dieselbe Relation durch eine Präpositionalphrase realisiert, die Präpositionalphrase in Verbindung mit einem Präpositionaladverb *auf der Kiste drauf* kommt einmal vor.

4.2.3.3 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation VOR

Die Relation VOR bereitete den meisten monolingualen Kindern keine Schwierigkeiten. Fünfmal wurde diese Kategorie durch eine Präpositionalphrase realisiert. Ein Kind benutzte dafür das Lokaladverb *vorne*. Die Präpositionalphrase mit nicht zielsprachlicher Präposition *hinter* anstelle von *vor* wurde einmal festgestellt. Ein Kind, JUN, realisierte die Kategorie VOR folgendermaßen: *da vorne vor den Anfang*. Diese Äußerung besteht aus dem deiktischen Lokaladverb *da*, das sich auf das Relatum bezieht, in Verbindung mit dem Lokaladverb *vorne*, das die Lokalisierungsregion spezifiziert, und der Präpositionalphrase *vor den* Anfang*; dabei wurde anstelle des Dativs der Akkusativ verwendet. Der Kasusfehler ist auf die Übergeneralisierung des Akkusativs zurückzuführen.

Von den getesteten bilingualen Kindern haben nur vier von acht die lokale statische Relation VOR zielsprachlich korrekt durch eine Präpositionalphrase realisiert. GAB hat diese Kategorie mit *hier*, dem Lokaladverb in deiktischer Verwendung, versprachlicht; daraus kann keine Aussage über die Beherrschung dieser Kategorie bei GAB gemacht werden. Möglicherweise ist es eine Vermeidungsstrategie des Kindes, die Formen, die es nicht oder nicht sicher beherrscht, durch einfachere zu ersetzen. Ein Kind, LEO, gebrauchte anstatt der statischen Form *vor* das direktionale Adverb *vorwärts*, das die Richtung angibt und morphologisch gesehen die komplexere Struktur aufweist. Das Kind ALE realisiert diese Relation einmal mit *neben* der* und einmal mit *vorne* der Kiste*, beides stellt eine von der Zielsprache abweichende Äußerung dar: Im ersten Fall benutzt das Kind die falsche Präposition und im zweiten Fall verwendet es das Adverb *vorne* in Analogie zur Präposition *vor*. Die Verwechslung der Präposition *vor* mit dem Lokaladverb *vorne* liegt in der semantischen und phonologischen Ähnlichkeit der beiden Formen. Die Verwendung von *neben/vorne* stellvertretend für *vor* drückt die Unsicherheit des Kindes bezüglich dieser Kategorie aus. In einem Fall wurde die dimensionale Präposition *vor* durch *hinter* ersetzt. Diese Substitution, die auch bei dem monolingualen

Kind JAN festgestellt wurde, könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Kinder SOF und JAN die Kategorie VOR noch nicht sicher erworben haben; die HINTER-Kategorie gilt in der Spracherwerbsforschung aufgrund des höheren Informationsgehalts und häufigeren Gebrauchs als einfacher zu erwerben, im Gegensatz zu ihrem Gegenpol (vgl. Bryant 2012: 125).

4.2.3.4 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation HINTER

Die HINTER-Relation haben die monolingualen Kinder in sieben Fällen korrekt realisiert, davon sechsmal durch eine Präpositionalphrase und einmal durch das Lokaladverb *hinten*. Das Kind AME hat diese Kategorie mit dem deiktischen Element *da* realisiert. Es ist schwierig, in diesem Fall eine Aussage über die Wahl des Lokaladverbs *da* zu machen, weil AME alle anderen getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechend korrekter Genus- und Kasus Kongruenz realisiert.

Sieben Kinder der bilingualen Testgruppe haben Präpositionalphrasen mit der zielsprachlichen Präposition *hinter* produziert. GAB verwendet in seiner Äußerung *hinter er** die Präposition *hinter* und das Personalpronomen *er* im Nominativ Maskulinum anstelle des Dativs *hinter ihm*. Bei einem Kind, LEO, tritt die Übergeneralisierung der Präposition *an* auf. Das steht im Einklang mit den Ergebnissen der Studie von Grimm (1975), in der Übergeneralisierungen der schneller erworbenen, häufiger gebrauchten einfachen Präpositionen die Regel waren.

4.2.3.5 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation ÜBER

Die Versprachlichung der ÜBER-Relation durch die monolingualen Kinder war mit Schwierigkeiten verbunden. Nur eines der acht Kinder hat die getestete Kategorie durch eine zielsprachlich korrekte Präpositionalphrase ausgedrückt. Vier Kinder haben die Realisierung der Relation PUPPE ÜBER DER KISTE vermieden, indem sie andere Sachverhalte versprachlichten: *an deinen Fingern, im Himmel, in der Luft, an dem Baum*. Diese Präpositionalphrasen sind einerseits grammatikalisch korrekt, andererseits verfehlen sie das Ziel, zwei Objekte in einem *über*-Verhältnis zu beschreiben. Drei Kinder benutzten im beschriebenen Zusammenhang das Lokaladverb *oben*. Das Kind AMI wurde von der INV gebeten, den vom Kind verwendeten Ausdruck *oben* zu präzisieren, daraufhin folgte die Präpositionalphrase *bei* die* Kiste*, in der AMI sowohl die Präposition *bei* als auch den Kasus Akkusativ übergeneralisiert.

Zwei von acht bilingualen Probanden, ELI und LEN, haben dieselbe Relation korrekt versprachlicht, dabei verwendeten sie die Präpositionalphrase. Ein Kind, STE, hat die Relation ÜBER mit der strukturell komplexeren Präposition *oberhalb* realisiert, die in diesem Fall als

korrekt bewertet wird. Drei Kinder benutzten bei der Versprachlichung dieser Kategorie das Lokaladverb *oben*, einmal in Verbindung mit der Präpositionalphrase *oben in der Luft* und einmal in Kombination mit der Präpositionalphrase *an* der Box* mit der nicht zielsprachlichen Präposition *an*, die als Übergeneralisierung der einfachen topologischen Präposition erklärt werden kann. Das Kind MAR umgeht die Realisierung der Präposition *über*, indem es die Relation PUPPE ÜBER DER KISTE mit anderen ihm zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln *am Seil* realisiert. Insgesamt wurde die Präposition *über* fünfmal durch einfache topologische Präpositionen substituiert, viermal durch *an* und einmal durch *bei*. Bei dem von ALE verwendeten Lokalisierungsdruck *vorne* der Kiste* handelt es sich um ein Lokaladverb *vorne*, das hier stellvertretend für die Präposition *vor* steht. In den Daten von ALE kommt diese Form der Übergeneralisierung zweimal vor; das lässt vermuten, dass das Kind die Präposition *vor* sowie die Kategorie ÜBER nicht sicher beherrscht.

4.2.3.6 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation UNTER

Bei der Realisierung der Relation UNTER gebrauchten fünf monolinguale Kinder die zielsprachliche Präpositionalphrase, zwei Kinder verwendeten das Lokaladverb *unten*. Ein Kind, AME, vermied die Realisierung der UNTER-Relation, indem es sie einfach mithilfe zweier anderer Präpositionalphrasen umschrieb: *auf dem Boden und die Box über ihr*.

Ähnlich unproblematisch sieht es mit der Realisierung dieser Kategorie bei bilingualen Kindern aus. In sieben von acht Fällen benutzten die Kinder die zielsprachliche Präpositionalphrase mit entsprechend korrekter Präposition. Ein Kind, GAB, versprachlicht die Relation UNTER mit dem kontextentsprechenden Lokaladverb *unten* in Verbindung mit der Präpositionalphrase *bei* Kiste*, die Artikelauslassung und Übergeneralisierung einer kognitiv einfacheren topologischen Präposition aufweist.

4.2.3.7 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation NEBEN

Die Relation NEBEN wurde von fünf einsprachigen Kindern zielsprachlich durch eine Präpositionalphrase realisiert. Zwei von acht monolingualen Kindern haben die Präposition *an* anstelle von *neben* verwendet: *an die* Seite*, *da an der Ecke*; mit den beiden Substantiven der Präpositionalphrase *Seite* und *Ecke* wurde die seitliche Peripherie, die in der Bedeutung von *neben* enthalten ist, ausgedrückt. Da die Präposition *an* in lokalen statischen Verhältnissen den Dativ regiert, wird die Verwendung des in diesem Fall nicht zielsprachlichen Akkusativs als Übergeneralisierung gedeutet. Mit der Substitution der Präposition *neben* durch *an* liegt eine Übergeneralisierung der einfacheren und – in Bezug auf die Bedeutung im Vergleich zu *ne-*

ben – allgemeineren Präposition *an* vor. Die Lokalisierungsausdrücke des Kindes SOP *aufm Tisch, aufm Stuhl* beschreiben ein anderes Verhältnis und verfehlen das Ziel, die Relation der seitlichen Nähe zwischen den Objekten auszudrücken.

Die zielsprachliche Realisierung der Relation NEBEN meistern vier von acht zweisprachigen Kindern mit einer Präpositionalphrase, zwei der bilingualen Kinder versprachlichen dieselbe durch das Lokaladverb *links*, und einmal wird das Lokaladverb *rechts* in Verbindung mit der Präpositionalphrase *bei der Kiste* verwendet, die die Übergeneralisierung der allgemeineren topologischen Präposition *bei* enthält. Während bei monolingualen Kindern im Zusammenhang mit der Relation NEBEN die Übergeneralisierung der Präposition *an* in Verbindung mit der Angabe der seitlichen Region *Seite, Ecke* festgestellt wird, verwenden die zweisprachigen Kinder die Präposition *auf* und drücken die seitliche Peripherie ebenso mit dem Substantiv *Seite* aus. Den Ausdruck *auf der Seite* verwenden zwei bilinguale Kinder.

4.2.3.8 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation AN

Die Relation AN mit dem Merkmal „Kontakt“ wurde in beiden Testgruppen zweimal überprüft. Die Daten der monolingualen Kinder zeigen die zielsprachliche Realisierung dieser Kategorie in 15 von 16 Fällen. Nur ein Kind, AMI, hat die Relation PUPPE AN DER KISTE durch eine Präpositionalphrase mit Übergeneralisierung der Präposition *bei* versprachlicht; dabei wurden bei AMI in beiden Fällen Kasuskongruenzfehler, die im übergeneralisierenden Gebrauch des Akkusativs liegt, festgestellt: *bei die* Kiste, an die* Kiste*. Ein Kind, ELL, hat diese Relation durch eine Präpositionalphrase in Verbindung mit einem Präpositionaladverb zielsprachlich realisiert: *an der Schachtel dran*. JUN hat die AN-Kategorie durch eine korrekte Präpositionalphrase und das Lokaladverb *oben* versprachlicht: *oben an der Ecke*.

In vier von fünfzehn Fällen wurde die AN-Relation von den bilingualen Kindern mit einer zielsprachlichen Präpositionalphrase realisiert, davon unternimmt ein Kind, MAR, eine präzisere Beschreibung *an der linken Seite*, indem es mit dem Adjektiv *linken* zwischen links und rechts differenziert. In drei Fällen haben die Kinder diese Relation durch die Lokaladverbien *rechts, rechts außen, außen* versprachlicht, dabei fokussieren sie unterschiedliche Lokalisierungsregionen. Viermal wurde anstelle der Präposition *an* die Präposition *auf* gebraucht; in diesen Fällen könnte es sich um ein Transferphänomen aus dem Russischen handeln, das im Gegensatz zum Deutschen nur eine Kontaktkategorie NA (AUF) aufweist. Ein Kind, ALE, gebraucht für die Relation BILD AN DER KISTE die zwei Ausdrücke *auf* das* Rand* und *neben* der Kiste*, die nicht zielsprachliche Präpositionen enthalten. Die ersterwähnte Präpositionalphrase enthält außerdem einen Genus- und einen Kasusfehler. Auf die Präposition *auf* wur-

de schon oben eingegangen. Da es sich in diesem Fall um das Kontaktverhältnis handelt, wird dieses mit der Präposition *neben*, die nach losem Kontakt verlangt, als nicht korrekt realisiert bewertet. Das gleiche gilt für den von LEN verwendeten Ausdruck *neben der Schachtel* als Antwort auf die Testfrage *Wo ist das Mädchen?* Interessant ist die Tatsache, dass LEN beim zweiten Mal, bei dem es um die Lokalisierung des Bildes geht, die zielsprachliche Präposition verwendet, möglicherweise spielt die Beschaffenheit und funktionelle Verwendung eines Objekts bei der Wahl der Präposition eine Rolle. Eine weitere Erklärung dafür könnte das in der Testfrage enthaltene Kontaktverb *hängen* sein, das in diesem Zusammenhang die Wahl der richtigen *an*-Präposition unterstützt. Bei GAB wurde die Übergeneralisierung der Präposition *bei* festgestellt.

4.2.3.9 Präpositionalphrasen

Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel dargestellt werden, beziehen sich auf die Produktionsdaten der getesteten Kinder, die übersichtlich in tabellarischer Form zusammengefasst wurden. Die entsprechenden Tabellen befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Sie enthalten folgende Informationen: die Realisierung der getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen bei monolingualen (Tabelle 2a) und bei bilingualen Teilnehmern (Tabelle 2b), die Gesamtzahl der durch Präpositionalphrasen realisierten Äußerungen, davon die Anzahl der Äußerungen, die getestete Präpositionen aufweisen, weitere Angaben zu Präpositions- und Artikelauslassungen sowie über die Zahl der Genus- und Kasusfehler. Die zielsprachliche Realisierung bzw. Nichtrealisierung jeder einzelnen getesteten Präposition bei den monolingualen (Tabelle 3a) und den bilingualen Kindern (Tabelle 3b) wird ebenso thematisiert. Einen vergleichenden gruppenspezifischen Überblick über die Realisierung der getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen mit zielsprachlichen Präpositionen wird in Tabelle 4 gegeben. Den in den Tabellen zusammengefassten Daten zufolge haben die monolingualen Kinder ihre Lokalisierungsäußerungen 65 Mal durch eine Präpositionalphrase versprachlicht, davon 52 Mal mit zielsprachlicher Präposition, die gleiche Anzahl an Präpositionalphrasen haben auch die bilingualen Kinder produziert, die zielsprachlichen Präpositionen kommen darin 42 Mal vor. Die Daten der monolingualen Kinder weisen keine Genusfehler und keine Auslassungen von Artikeln oder Präpositionen auf. In acht Äußerungen, die das Kind JUN als Präpositionalphrase realisiert hat, gibt es nur einen Kasuskongruenzfehler. Die vier von AMI durch Präpositionalphrasen realisierten Ausdrücke enthalten jeder einen Kasuskongruenzfehler, was darauf schließen lässt, dass AMI den Dativ noch nicht sicher beherrscht und in diesem Zusammen-

hang den Akkusativ übergeneralisiert. Die anderen sechs Kinder haben keine Kasusfehler produziert.

Die Äußerungen der bilingualen Kinder enthalten ebenso keine Präpositionsauslassungen, Artikelauslassungen wurden bei einem Kind, GAB, festgestellt. Von den fünf von GAB als Präpositionalphrase realisierten Äußerungen sind zwei durch Artikelauslassungen gekennzeichnet, es kommen zwei Kasus- und ein Genuskongruenzfehler vor. In diesem Zusammenhang muss vermerkt werden, dass GAB im Vergleich zu anderen bilingualen Kindern die kürzeste Kontaktdauer von einem Jahr und zehn Monaten mit der Zweitsprache Deutsch hat. Ein Kind, ALE, hat in den insgesamt zehn durch Präpositionalphrasen realisierten Äußerungen einen Kasus- und einen Genusfehler gemacht. Bei den anderen bilingualen Kindern wurden keine Kongruenzfehler festgestellt.

4.2.3.10 Substitutionen von Präpositionen

Wenn die Kinder eine Form noch nicht komplett beherrschen, substituieren sie diese durch eine ihnen vertraute Form oder sie vermeiden den Gebrauch derselben, indem sie andere als von ihnen geforderte Sachverhalte beschreiben bzw. eine Relation mit anderen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln umschreiben. Dabei entstehen sowohl von der Zielsprache abweichende Äußerungen – wie die von ALE: **auf das Rand* anstatt *an der Kiste* – als auch Äußerungen, die der Zielsprache entsprechen, wie die von STE *oberhalb der Kiste* für *über der Kiste*. Den Überblick über die Substitutionen der getesteten Präpositionen durch andere Präpositionen und die Beschreibungen anderer Verhältnisse anstelle der elizitierten Relationen geben die Tabellen 5a für monolinguale und 5b für bilinguale Kinder im Anhang wieder. Wenn man die Daten der beiden Tabellen vergleicht, wird ein ziemlich gewichtiger Unterschied in der Zahl der Substitutionen bei der Versprachlichung der Lokalisierung sichtbar: Während die absolute Zahl der Substitutionen in der monolingualen Gruppe 12 beträgt, darunter fünfmal Ersetzungen durch andere Präpositionen und siebenmal durch andere Sachverhalte, liegt die Gesamtzahl der Substitutionen bei den bilingualen Probanden bei 23; dabei wurden die getesteten Präpositionen 20 Mal durch andere Präpositionen ersetzt und dreimal durch Beschreibungen anderer Sachverhalte vermieden. Die einsprachigen Kinder verwendeten als Ersatzpräpositionen *an* (2-mal) anstelle von *neben*, *bei* (2-mal) statt *an*, *über* und *hinter* anstelle von *vor*. Die meistgebrauchte Ersatzpräposition bei den mehrsprachigen Kindern stellt *auf* dar, sie wurde in den Daten siebenmal belegt und ersetzt die Präpositionen *an* (4-mal), *neben* (2-mal) und *in* (einmal). Als Ersatzpräpositionen fungieren bei den bilingualen Teilnehmern außerdem *an* (2-mal), *bei* (3-mal), *in* (einmal), *neben* (3-mal) und *hinter* (einmal).

Die Präposition *an* wurde stellvertretend für *über* und *hinter*, die Präposition *bei* für *an*, *neben*, *unter*, die Präposition *in* für *auf* verwendet. Die Präposition *neben* substituiert das Verhältniswort *an* (2-mal) und *vor* (einmal). Die Präposition *hinter* wurde anstelle von *vor* (einmal) verwendet. ALE gebraucht das Adverb *vorne* in Analogie zu der Präposition *vor* anstelle von *vor* und *über*. STE verwendet die morphologisch komplexere Form *oberhalb* anstelle von *über*. Bei der Beschreibung eines anderen als des getesteten Sachverhalts, die bei den monolingualen Kindern siebenmal festgestellt wurde, ist die Relation ÜBER viermal betroffen. Einmal wurde die Relation der seitlichen Nähe zwischen den Objekten NEBEN durch die Umschreibung *auf dem Tisch*, *auf dem Stuhl* ausgedrückt. Das Kind AME versuchte die Relation UNTER DER KISTE mithilfe zweier Präpositionalphrasen *auf dem Boden* und *die box über ihr* wiederzugeben. Dieses Phänomen zeigte sich in den Äußerungen der mehrsprachigen Kinder nur 3-mal; dabei handelt es sich um die Kategorie ÜBER, die einmal mit *am Seil* und einmal mit *in der Luft* umgeschrieben wurde. Die Äußerung des Kindes ALE *sie versteckt sich*, die die Relation AN umschreibt, fokussiert den verbalen Charakter der Handlung; damit wird jedoch der Lokalisierungsort bzw. die Art der Lokalisierung nicht berücksichtigt.

4.2.4 Realisierung der Lokalisierungsrelationen im Russisch der bilingualen Kinder

Folgende Lokalisierungsrelationen: V (IN), NA (AUF/AN), PERED (VOR), ZA (HINTER), NAD (ÜBER), POD (UNTER), OKOLO/VOZLE (NEBEN) wurden bei bilingualen Kindern in ihrer Erstsprache Russisch getestet. Die Übersicht über die Lokalisierungsausdrücke im Russisch der Kinder befindet sich in der nachfolgenden Tabelle 3.

Tabelle 3: Realisierung der Lokalisierungsrelationen im Russisch der bilingualen Kinder

Relation	ALE	ELI	GAB	LEN	LEO	MAR	SOF	STE
V (IN)	v seredine v korobke	innen drin	unten die* Kiste	0	u* sunduke	in der Kiste	v ko- robke	vnutri
NA (AUF)	na korobke	0	na korobke naverchu	na koro- bke	na sunduke	auf einer Kiste	na ko- robke	na korobke
PERED (VOR)	0	vor den korobka	zdesja	0	über sunduke	vor dem Kar- ton	za* ko- robkoj	pered korobki*
ZA (HINTER)	vzadi	hinter der korobka	na* korobke vzadi	0	vozle* sundu- ke*	hinter dem Kar- ton	za ko- robkoj	pered* korobke*/ zadnjaja korobka/ posled- njaja kukla
NAD (ÜBER)	pod* korob- koj/ na* ko- robke	drüber	u tebja naverchu	naverch* 0art koro- bočke	naver- chu na* sunduke	am Seil	na* ko- robke	naverchu
POD (UNTER)	pod korobkoj	drunter	unten die* Kis- te/ naver- chu*/ vnizu	0	unter sunduke	unter der Kiste	pod ko- robkoj	pod nizu* ot* korobki
OKOLO/ VOZLE (NEBEN)	okolo korob- ki	-	nalevo*	neben koro- bočke/ ona 0art koro- bočke	tam na* sunduke	links	za korob- ke*/ okolo korobki	vozle korobki
NA (AN) Kontakt- Relatum Kiste	okolo*	-	na korobke naverchu	na korobč- ke	naver- chu na sunduke	an der linken Seite	okolo korobke*	na boke*
NA (AUF) Kontakt- Relatum Wand	na stene	-	-	-	-	-	v* sere- dine	-

4.2.5 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten

4.2.5.1 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation v (IN)

Den russischen Daten der bilingualen Teilnehmer ist zu entnehmen, dass nur drei von acht an dem Test beteiligten Kindern die lokalen Ausdrücke komplett auf Russisch realisiert haben. Das Kind MAR hat die Fragen der INV ausschließlich auf Deutsch beantwortet. Beim Kind ELI ist es ähnlich: Mit Ausnahme des in der Testfrage enthaltenen russischen Substantivs *korobka* (*Kiste*), das das Kind zweimal in seine Äußerungen integriert, wurden der Rest der Präpositionalphrase und die anderen Äußerungen zu den getesteten Relationen auf Deutsch realisiert. Die Kategorie v (IN) haben drei von acht Kindern zielsprachlich auf Russisch verwirklicht, davon einmal durch die Präpositionalphrase:

SOF: v *korobk-e*
in *Kiste* Präp. Fem.
 ,in der Kiste‘

und einmal durch die Wortgruppe in adverbialer Funktion v *seredine* (*im Inneren*) in Verbindung mit der zielsprachlichen Präpositionalphrase. Kasus- und Genuskongruenz stimmen in beiden Fällen überein.

ALE: v *seredin-e* v *korobk-e*
in *Inneren* Präp. Fem. in *Kiste* Präp. Fem.
 ,im Inneren in der Kiste / in der Kiste innen‘

STE benutzte das Lokaladverb *vnutri* (*innen*). LEO hat diese Relation mit einer russischen Präpositionalphrase mit der nicht zielsprachigen Präposition *u** (*bei/an*) anstelle von v (*in*) realisiert, dabei betont er durchgehend die zweite Silbe des Substantivs *sundúke* (*Truhe*), obwohl im Russischen der Akzent in diesem Fall aufgrund der beweglichen Betonung auf der letzten Silbe liegt. Da die Präposition *u* den Genitiv regiert, ist die Flexionsendung *-e* des Substantivs *sunduk-e* (1. Deklination Maskulinum), die dem Präpositiv entspricht, als nicht korrekt zu bewerten.

LEO:	zielsprachlich:	zielsprachlich im Kontext:
<i>u*</i> <i>sundúk-e*</i>	<i>u</i> <i>sunduk-a</i>	<i>v</i> <i>sunduk-e</i>
<i>bei/an</i> <i>Truhe</i> Präp. Mask.	<i>bei/an</i> <i>Truhe</i> Gen. Mask.	<i>in</i> <i>Truhe</i> Präp. Mask.
<i>,bei/an der Truhe‘</i>	<i>,bei/an der Truhe‘</i>	<i>,in der Truhe‘</i>

Drei Kinder – ELI, GAB und MAR – haben diese Kategorie komplett auf Deutsch versprachlicht, dabei ist die Äußerung von GAB *unten* die* Kiste* als nicht kontextangemessen und weder im Deutschen noch im Russischen als zielsprachlich zu bewerten. Das Kind LEN hat

die Relation V (IN), deren sprachliche Realisierung bei der Testung auf Deutsch problemlos gelang, auf Russisch nicht versprachlicht.

4.2.5.2 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation NA (AUF)

Die Kategorie NA (AUF) haben sechs Kinder mit zielsprachlichen Präpositionalphrasen realisiert, ein Kind, GAB, hat die korrekte Präpositionalphrase in Verbindung mit dem Lokaladverb *naverchu* (*oben*) benutzt und, anders als auf Deutsch, zielsprachlich realisiert.

GAB: *na* *korobk-e* *naverchu*
 auf *Kiste* Pröp. Fem. *oben*
 ,auf der Kiste oben‘

ELI hat diese Relation nicht versprachlicht, dagegen hatte er auf Deutsch keine Schwierigkeiten sie zu realisieren. MAR hat die Relation NA (AUF) ebenfalls auf Deutsch realisiert.

4.2.5.3 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation PERED (VOR)

Die Relation PERED (VOR) wurde nur von einem Kind, STE, durch Präpositionalphrase mit korrekter Präposition, jedoch mit der Flexionsendung des Genitivs *pered korobk-i** statt des Instrumentals *korobk-oj* ausgedrückt.

STE: *pered* *korobk-i**
 vor *Kiste* Gen. Fem.
 ,vor der Kiste‘

Das Kind SOF hat die Relation PERED (VOR) durch eine Präpositionalphrase mit nicht zielsprachlicher Präposition realisiert:

SOF: *za** *korobk-oj*
 hinter *Kiste* Inst. Fem.
 ,hinter der Kiste‘

Die Tatsache, dass SOF den gleichen Fehler im Deutschen machte, weist daraufhin, dass SOF diese Kategorie noch nicht beherrscht. Das Kind GAB verwendet dafür das deiktische Element *zdesja* (*hier*) im umgangssprachlichen Gebrauch. Da GAB diese Relation auch auf Deutsch durch das deiktische Adverb *hier* realisiert hat, kann über die Beherrschung dieser Kategorie sowie über die Beherrschung der entsprechenden Ausdrucksformen in beiden Sprachen keine Aussage gemacht werden. Zwei Kinder haben die Relation PERED (VOR) nicht versprachlicht, dabei hatte LEN keine Schwierigkeiten bei der Realisierung dieser Kategorie auf Deutsch, was auf Defizite in den sprachlichen Mitteln seines Russischs verweist. Das Kind ALE hatte dagegen Probleme mit der Versprachlichung der VOR-Relation auch auf Deutsch.

LEO und ELI haben einen Teil der Äußerung auf Deutsch und das Substantiv der Präpositionalphrase auf Russisch realisiert, dabei ging ELI in seiner Äußerung *vor den korobka* (*Kiste* Nom. Fem.) nach dem Muster der deutschen Sprache vor, indem er den Artikel *den* flektiert und das Substantiv *korobka* unflektiert verwendet. LEO dagegen folgte den Regeln des Russischen:

LEO: *über** *sundúk-e**
 über *Truhe* Präp. Mask
 ,über der Truhe‘

Dabei bekommt das entsprechend dem Russischen artikellose, flektierte Substantiv die Flexionsendung des Präpositivs. Im Russischen wird in Verbindung mit der Präposition *nad* (*über*) der Instrumental gebraucht. Die Präposition *über* anstatt von *vor* ist an dieser Stelle als nicht zielsprachlich zu bewerten.

4.2.5.4 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation ZA (HINTER)

Die HINTER-Relation haben zwei der bilingualen Kinder zielsprachlich auf Russisch realisiert, einmal durch die Präpositionalphrase *za korobkoj* (*hinten der Kiste*) und einmal durch das Lokaladverb *vzadi* (*hinten*).

SOF: *za* *korobk-oj*
 hinter *Kiste* Inst. Fem
 , hinter der Kiste ‘

Das Kind STE verwechselt bei der Realisierung dieser Relation zunächst die Präpositionen *pered* (*vor*) und (*za*) *hinter*, dabei übergeneralisiert es den Präpositiv *korobk-e** (*Kiste*), indem es ihn anstelle des Instrumentals *korobk-oj* verwendet.

STE:	zielsprachlich:	zielsprachlich im Kontext:
<i>pered*korobk-e*</i>	<i>pered korobk-oj</i>	<i>za korobk-oj</i>
<i>vor Kiste</i> Präp. Fem.	<i>vor Kiste</i> Inst. Fem.	<i>hinter Kiste</i> Inst. Fem.
, vor der Kiste ‘	, vor der Kiste ‘	, hinter der Kiste ‘

Danach versucht STE die fehlende Präposition, die er auf Deutsch problemlos realisierte, durch Umschreibung mittels der Adjektive auszudrücken:

STE: <i>zadn-jaja</i>	<i>korobk-a,</i>	<i>posledn-jaja</i>	<i>kukl-a</i>
<i>hintere</i> Adj. Nom. Fem	<i>Box</i> Nom. Fem.	<i>letztere</i> Adj. Nom. Fem.	<i>Puppe</i> Nom. Fem.
, die hintere Box ‘		, die letztere Puppe ‘	

ELI und MAR verwenden dafür komplett deutsche Ausdrücke. LEN hat diese Kategorie auf Russisch nicht versprachlicht, während sie bei der Testung auf Deutsch keine Schwierigkeiten damit hatte.

Mit der Präpositionalphrase *unter sunduke*, die LEO produziert hat, liegt eine Kombination aus der deutschen Präposition *unter* und dem russischen Substantiv *sunduk-e* (*Truhe* Präp. Mask.) vor, ein Resultat der Sprachmischung in Form lexikalischer und grammatikalischer Interferenz, die als Folge des Mangels an sprachlichen Mitteln, hier der entsprechenden Präposition *pod* im Russisch des Kindes, erklärt werden kann. Der Ausdruck des Kindes STE *pod niz-u* ot korobki* (*unter dem Unterteil von der Kiste*) stellt eine Kombination aus zwei Präpositionalphrasen dar. Das Substantiv *niz* (*Unterteil*) erhält dabei eine falsche Flexionsendung. Die Präposition *pod* regiert den Instrumental *niz-om*, der sich mit der entsprechenden Flexionsendung *-om* in den Substantiven der 1. Deklination Maskulinum manifestiert. In diesem Fall kann es sich auch um eine Form handeln, die in Analogie zum Adverb des Ortes *vnizu* konstruiert wurde.

STE:	<i>pod</i>	<i>niz-u*</i>	<i>ot</i>	<i>korobk-i</i>
	<i>unter</i>	<i>Unterteil</i> Dat./Präp. Mask.	<i>von</i>	<i>Kiste</i> Gen. Fem
	,unter dem Unterteil von der Kiste‘			

Das Kind GAB hat die Relation POD (UNTER) zunächst auf Deutsch realisiert. Seine Äußerung *unten* die* Kiste* zeichnet sich durch Übergeneralisierung des Adverbs *unten* aus, das GAB anstelle der Präposition *unter* verwendet, sowie durch Übergeneralisierung des Akkusativs. Nach der Aufforderung, das Gesagte auf Russisch zu versprachlichen, produziert GAB das Lokaladverb *naverchu** (*oben*) und schließlich folgt das zielsprachliche Lokaladverb *vnizu* (*unten*).

4.2.5.7 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation OKOLO/VOZLE (NEBEN)

Die Relation OKOLO/VOZLE (NEBEN) wurde von drei Kindern zielsprachlich präpositional realisiert.

ALE, SOF:	<i>okolo</i>	<i>korobk-i</i>	STE:	<i>vozle</i>	<i>korobk-i</i>
	<i>neben</i>	<i>Kiste</i> Gen. Fem.		<i>neben</i>	<i>Kiste</i> Gen. Fem.
	,neben der Kiste‘			,neben der Kiste‘	

Das Kind SOF benutzt außer dem zielsprachlichen Ausdruck *okolo* (*neben*) *korobki* die Präpositionalphrase *za** (*hinter*) *korobk-e**, die Präposition *za* ist in diesem Fall nicht kontextentsprechend verwendet. Die Präposition *za* regiert den Kasus Instrumental, der am Substantiv

(2. Deklination Femininum) durch das Flexionssuffix *-oj* zum Ausdruck kommt, demzufolge weist das Substantiv *korobk-e** die nicht zielsprachliche Flexionsendung *-e* auf.

SOF:		zielsprachlich:		zielsprachlich im Kontext:
<i>za*</i>	<i>korobk-e*</i>	<i>za</i>	<i>korobk-oj</i>	<i>okolo/vozle</i> <i>korobk-i</i>
<i>hinter</i>	<i>Kiste</i> Präp. Fem.	<i>hinter</i>	<i>Kiste</i> Inst. Fem.	<i>neben</i> <i>Kiste</i> Gen. Fem.
	<i>,hinter der Kiste‘</i>		<i>,hinter der Kiste‘</i>	<i>,neben der Kiste‘</i>

GAB verwendet das Richtungsadverb *nalevo** (*nach links*) anstelle des Adverbs des Ortes *sleva* (*links*). LEN versucht diese Relation mit zwei Äußerungen zu versprachlichen, zum einen durch die von Sprachmischungen gekennzeichnete Präpositionalphrase *neben* koro-bočke* (*Kistchen* Dat./Präp. Fem.), zum anderen durch den Ausdruck *ona korobočke**, der die Präpositionsauslassung aufweist:

LEN:		zielsprachlich:	
<i>ona</i>	<i>Korobočk-e</i>	<i>okolo/vozle</i>	<i>korobočk-i</i>
<i>sie</i>	<i>Kistchen</i> Dat./Präp. Fem.	<i>neben</i>	<i>Kistchen</i> Gen. Fem.
			<i>,neben dem Kistchen‘</i>

Die von LEO verwendete Präpositionalphrase *na* sunduke* ist durch die in diesem Kontext falsche Präposition *na* (*auf*) gekennzeichnet:

LEO:		zielsprachlich:	
<i>na</i>	<i>sundúk-e</i>	<i>okolo/vozle</i>	<i>sunduk-a</i>
<i>auf</i>	<i>Truhe</i> Präp. Mask.	<i>neben</i>	<i>Truhe</i> Gen. Mask.
	<i>,auf der Truhe‘</i>		<i>,neben der Truhe‘</i>

4.2.5.8 Sprachliche Realisierung der lokalen statischen Relation NA (AN)

Die Relation NA (AN) wurde neunmal getestet, davon wurde in sechs Fällen die zielsprachliche Präposition gebraucht. Zweimal wurde diese Relation durch die Präposition *okolo** (*neben*) substituiert, davon einmal in Verbindung mit dem Präpositiv, das an dieser Stelle nicht korrekt ist, weil die Präposition *okolo* den Genitiv verlangt:

SOF:		zielsprachlich:		zielsprachlich im Kontext:
<i>okolo*</i>	<i>korobk-e</i>	<i>okolo</i>	<i>korobk-i</i>	<i>na</i> <i>korobk-e</i>
<i>neben</i>	<i>Kiste</i> Präp. Fem.	<i>neben</i>	<i>Kiste</i> Gen. Fem.	<i>an</i> <i>Kiste</i> Präp. Fem.
	<i>,neben der Kiste‘</i>		<i>,neben der Kiste‘</i>	<i>,an der Kiste‘</i>

Ein weiterer Fehler liegt mit dem Ausdruck *na boke** vor, in diesem Fall ist die Flexionsendung *-u* angemessen. Denn das Substantiv *bok* (*Seite*) (1. Deklination Maskulinum) gehört zu den einsilbigen Nomen des Russischen, die im Präpositiv Singular nach den Präpositionen *v*

(*in*) und *na* (*auf/an*) überwiegend zur Angabe des Ortes stets die betonte Endung *u/ju* haben (vgl. Kirschbaum 2004: 144):

STE:		zielsprachlich:	
<i>na</i>	<i>bok-e*</i>	<i>na</i>	<i>bok-ú</i>
<i>an</i>	<i>Seite</i> Präp. Mask.	<i>an</i>	<i>Seite</i> Präp. Mask.
<i>,an der Seite‘</i>		<i>,an der Seite‘</i>	

In dem obigen Beispiel geht es um die Übergeneralisierung der Flexionsendung *-e*, die der primären Regel entspricht, auf die sekundären Erscheinungen.

Ebenso nicht der Zielsprache entsprechend kann man den Ausdruck *v seredine** (*in der Mitte*) für die Relation BILD AN (NA) DER WAND bezeichnen, der von SOF produziert wurde.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse des Deutschen der mono- und bilingualen Kinder

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl monolinguale deutschsprachige Kinder als auch bilinguale russisch-deutsch aufwachsende Kinder von den im Deutschen zur Verfügung stehenden Variationen sprachlicher Mittel zur Realisierung lokaler Verhältnisse Gebrauch machen. Lokalisierungsausdrücke der Kinder enthalten Lokaladverbien und Präpositionaladverbien. Bei den Präpositionaladverbien handelt es sich um Äußerungen der gesprochenen Sprache, die sich durch die verkürzte Form *dr-* (*dran, drin*) anstelle von *dar-* auszeichnen; sie kommen sowohl in den Äußerungen der monolingualen als auch der bilingualen Probanden vor. Kinder beider Testgruppen verwenden Präpositionalphrasen sowie sog. pleonastische Konstruktionen. Die zielsprachliche Realisierung von Präpositionalphrasen deutet auf einen höheren Sprachentwicklungsstand, denn diese haben sowohl morphologisch als auch syntaktisch eine komplexere Struktur im Vergleich zu syntaktisch einstelligen Lokal- und Präpositionaladverbien.

Die Kategorien IN und AUF bereiteten den Kindern beider Testgruppen, mit Ausnahme des bilingualen Kindes GAB, keine Schwierigkeiten, was mit den Untersuchungsergebnissen von Grimm (1975) im Deutschen, denen von Johnston/Slobin (1979) im internationalen Vergleich und denen von Kaltenbacher/Klages (2005) in L2 im Einklang steht. In der Erwerbsreihenfolge nehmen diese Kategorien den ersten Platz ein. Die Präpositionen *in* und *auf* gehören zu den meistgebrauchten Präpositionen des Deutschen und des Russischen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung widersprechen jedoch den Resultaten der Querschnittstudie von Bryant (2012), in der die Kategorisierungsleistungen von acht bilingualen russisch-deutschen Vorschulkindern bezüglich der Relationen IN, AUF, UNTER, AN und ÜBER im Vergleich mit deutschen Muttersprachlern im Alter von 5;4 Jahren überprüft wurden. Dieser Testung zufol-

ge zeigen die bilingualen Kinder mit 32%-iger Realisierung der Kategorie AUF und 50%-iger Realisierung der Kategorie IN deutlich schlechtere Resultate als die monolingualen Kinder, die AUF zu 100% und IN zu 89% zielsprachlich korrekt realisierten. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit getesteten Relationen UNTER und HINTER wurden von den Kindern beider Testgruppen problemlos realisiert. Nach Bryant gehört UNTER zu den ersten erworbenen Kategorien im Zweitspracherwerb der russischen und türkischen Vorschulkinder. Im Deutschen wird UNTER als topologische Kategorie ebenso schnell erworben (vgl. Bryant 2012). Auch die Ergebnisse der internationalen Studie von Johnston und Slobin (1979) lassen einen zügigen Erwerb von UNTER in der Reihenfolge nach IN und AUF erkennen. Was die Kategorie HINTER betrifft, so zeigen die Befunde von Johnston und Slobin, dass sie erst später, nach der Aneignung von NEBEN, erworben wird. Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Kinder hatten jedoch mehr Schwierigkeiten mit der Versprachlichung der NEBEN- als mit der der HINTER-Relation. Dagegen zeichnet sich die ÜBER-Kategorie durch einen späteren Erwerb aus. Die Vorkommenshäufigkeit der Präposition *über* im spontanen Sprachgebrauch der deutschen Kinder im Alter von 4;4 bis 5;6 Jahren liegt unter einem Prozent, bei den jüngeren Kindern kommt sie überhaupt nicht vor (Grimm 1975). Die Untersuchungsergebnisse Bryants sprechen für eine deutlich bessere Beherrschung dieser Kategorie bei den deutschsprachigen Kindern im Alter von 5,4 Jahren. Sie drückten diese Kategorie zu 81% zielsprachlich korrekt präpositional aus, während die bilingualen Kinder mit russischer L1 diese nur zu 25% richtig realisierten. Dieses Phänomen wird durch die Daten der monolingualen und bilingualen Kinder der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt: Die Teilnehmer beider Testgruppen weisen Unsicherheiten bei der sprachlichen Realisierung dieser Kategorie auf, die die bilingualen Kindern mit 25% und die monolingualen mit 12% korrekt präpositional versprachlicht haben. Generell war die Realisierung der Kategorie ÜBER mit Übergeneralisierungen bzw. Substitutionen durch kognitiv einfachere Präpositionen und Umschreibungen durch andere Sachverhalte verbunden. Im Unterschied zu den einsprachigen hatten die bilingualen Kinder der vorliegenden Untersuchung Schwierigkeiten mit der zielsprachlichen Realisierung der Relation VOR. Während sieben von acht monolingualen Kindern diese Relation zielsprachlich realisiert haben, waren es nur vier von acht Probanden aus der bilingualen Gruppe. Unterschiede zeigen sich auch bei der Versprachlichung der Kategorie NEBEN. Während die Äußerungen der monolingualen Kinder in diesem Zusammenhang die Übergeneralisierung der Präposition *an* aufweisen, ist es bei den bilingualen Kindern die Präposition *auf*, die übergeneralisierend gebraucht wird. Erhebliche Unterschiede wurden bei der Realisierung der Relation AN festgestellt. Im Vergleich zu den monolingualen Kindern, die diese Kategorie in fünfzehn von sech-

zehn Fällen zielsprachlich durch Präpositionalphrasen versprachlicht haben, ist die korrekte Realisierung der AN-Relation durch eine Präpositionalphrase mit entsprechender Präposition in der bilingualen Testgruppe nur in vier von fünfzehn Fällen zu verzeichnen. Dies bestätigen die Ergebnisse der Studie von Bryant, denen zufolge die monolingualen deutschsprachigen Kinder diese Kategorie mit 98%-er Sicherheit realisierten, während die russisch-deutsch bilingualen Kinder sie nur zu 18% korrekt versprachlichten (vgl. Bryant 2012: 221). In der vorliegenden Untersuchung haben drei Kinder anstelle von *an* die Adverbien *rechts* (2-mal) und *außen* (2-mal) verwendet, was keine Aussage darüber zulässt, ob diese Relation von den Kindern sicher beherrscht wird. Die restlichen acht Äußerungen sind viermal durch Substitutionen der Präposition *an* durch *auf* gekennzeichnet, die zum Teil auf den Transfer aus dem Russischen zurückgeführt werden können. Auffällig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass bilinguale Kinder *auf* insgesamt siebenmal als Ersatzpräposition verwenden, während *auf* bei den monolingualen Kindern in dieser Funktion nicht vorkommt.

Was die grammatische Kategorie Kasus anbetrifft bzw. den Dativ als Indikator der statischen Lokalisierung, so kann man bei sieben von acht monolingualen Kindern von der Beherrschung des Dativs ausgehen. Bei einem Kind, AMI, wird der Dativ als noch nicht sicher beherrscht betrachtet, da AMI in den vier Fällen, in denen sie eine Präpositionalphrase verwendet, den Akkusativ auf Dativkontexte übergeneralisiert. Im Allgemeinen haben auch die meisten bilingualen Kinder den Dativ zielsprachlich realisiert bis auf ein Kind, GAB, dessen vier präpositional realisierten Ausdrücke Kasuskongruenzfehler (2-mal) und Artikelauslassungen (2-mal) enthalten. Substitutionen der getesteten Präpositionen durch andere Verhältniswörter lassen sich bei den bilingualen Kindern viermal häufiger beobachten als bei den monolingualen. Die größte Differenz wurde bei der Substitution der Präposition *an* festgestellt: Während monolinguale Kinder diese Präposition nur einmal durch die Präposition *bei* ersetzen, wurde sie von den bilingualen Probanden siebenmal ersetzt, davon viermal durch *auf*.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Russischs der bilingualen Kinder

Die Durchführung des Lokalisierungstests in der Erstsprache der bilingualen Kinder hat folgende Ergebnisse erbracht: In den auf Russisch realisierten Äußerungen wurden Fehler festgestellt, die die Flexionsmorphologie des Substantivs betreffen und die im Zusammenhang einerseits mit der Präpositionswahl und dem von der Präposition regierenden Kasus und andererseits mit der Wahl der erforderlichen Flexionsendung entsprechend der Dreitypendeklination des Substantivs stehen. Von den acht getesteten Kindern war es nur ein Kind, ALE, das alle Flexionsendungen des Substantivs zielsprachlich korrekt realisiert hat. Von der Beherr-

schung des Instrumentals kann man auch bei SOF ausgehen, die diesen Kasus dreimal durch entsprechend korrekte Flexionsendungen ausgedrückt hat; nur in einem Fall liegt in diesem Zusammenhang die Übergeneralisierung der *-e* Endung vor. Im Bereich der Lokalisierung kann bei ALE und SOF von einer relativ gleichmäßigen Entwicklung der beiden Sprachen ausgegangen werden. STE beherrscht den Präpositiv und den Genitiv, in Bezug auf den Instrumental zeigen sich jedoch Übergeneralisierungen der Flexionsendungen *-e* und *-u*. ELI benutzt die sog. „frozen form“ (Cejtlin 2000: 84), die die unflektierte Grundform des Substantivs *korobk-a* (Nominativ Singular Femininum) darstellt, in Kombination mit den deutschen Präpositionen und Artikeln. Ähnlich verfährt LEO, indem er durchgehend die Form *sundúk-e* (Präpositiv Singular Maskulinum) in Verbindung mit verschiedenen Präpositionen verwendet und dabei konsequent die zweite statt der dritten Silbe betont. In den von LEN realisierten Äußerungen kommt ausschließlich die Form *korobk-e/korobočk-e* (Präpositiv Singular Femininum) vor. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das Deutsch dieser Kinder erheblich weiterentwickelter ist als ihr Russisch. Während die Äußerungen bilingualer Kinder auf Deutsch keine lexikalischen Interferenzen aus dem Russischen enthalten, zeigt sich in der Verwendung des Russischs bei fünf von acht getesteten Kindern ein von Sprachmischungen geprägter Sprachgebrauch. Ein Kind, MAR, hat alle Lokalisierungsrelationen ausschließlich auf Deutsch realisiert, was ein Hinweis auf eine rezeptive Beherrschung des Russischs sein kann. In fünf Fällen – ELI (einmal) und LEN (4-mal) – wurden die getesteten Sachverhalte überhaupt nicht versprachlicht, was auf Defizite hinsichtlich der den Kindern zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel im Russischen, insbesondere der Präpositionen, schließen lässt. Diese Erklärung kann auch damit bekräftigt werden, dass diese Kinder die auf Russisch nicht versprachlichten Sachverhalte auf Deutsch problemlos und zielsprachlich realisiert haben. Die meisten Interferenzen stellen die aus dem Deutschen übernommenen Präpositionen dar, die in Verbindung mit den russischen Substantiven *korobka/sunduk* verwendet wurden. In zwei Äußerungen von ELI lassen die Interferenzen die grammatische Struktur der deutschen Präpositionalphrase hinter der gemischten Äußerung erkennen *hinter der korobka*. In manchen Fällen, die auf Unsicherheiten hinsichtlich der Beherrschung einer Kategorie auf Deutsch hindeuten, konnten diese auf Russisch bestätigt werden, z.B. die Kategorien VOR und ÜBER bei SOF und ALE, wobei bei ALE die Unsicherheit bezüglich der Ausdrucksform für die VOR-Relation besteht, die sich im Gebrauch des Adverbs *vorne* analog zur Präposition zeigt. SOF dagegen realisiert die Relation VOR durch die Präposition *hinter* in beiden Sprachen. Die HINTER-Relation haben beide Kinder sowohl auf Russisch als auch auf Deutsch korrekt realisiert. Bei LEO zeigen sich Unsicherheiten in Bezug auf die Relationen HINTER, VOR und NEBEN in

beiden Sprachen. GAB bereitet die Kategorie IN noch Schwierigkeiten, was die Äußerungen **auf die Kiste unten* auf Deutsch und **unten die Kiste* auf Russisch deutlich machen. Außerdem zeigen diese Ausdrücke, dass GAB die IN-Kategorie mit UNTEN assoziiert. Darüber hinaus lässt sich bei GAB ein abweichender Erwerbsverlauf dieser Kategorie im Vergleich zu den anderen getesteten Kindern erkennen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass *in* die am schnellsten erworbene Präposition darstellt. Dieses Phänomen, das schon in Kapitel 4.3 erwähnt wurde, führt Bryant (2012) darauf zurück, dass sich die kognitiven Voraussetzungen für den Erwerb topologischer Kategorien in der L1 noch nicht etabliert haben, während die Kinder mit dem Erwerb der L2 beginnen, welche die für die Zweitsprache spezifischen Kodierungen für Lokalisierungsrelationen aufweist (ebd., 221). Unter solchen Voraussetzungen kann sich die Zweisprachigkeit negativ auf den Erwerb von Lokalisierung auf der Ebene der Kompetenz und Performanz auswirken. Bei ALE und SOF wurden Probleme hinsichtlich der Lokalisierung auf der seitlichen Region des Bezugsobjekts mit dem Merkmal „Kontakt“, die im Deutschen durch *an* und im Russischen durch *na (auf)* realisiert wird, festgestellt. Möglicherweise ist das ein weiterer Hinweis darauf, dass die Sprache die Kognition beeinflusst; speziell in diesem Fall sind das die sprachlichen Realisierungsunterschiede der Relation AN/NA (AUF), die sich als hindernd auf die Herausbildung dieser Kategorie erweisen.

In den Äußerungen der bilingualen Kinder auf Russisch wurden Interferenzen lexikalischer, grammatischer und semantischer Art festgestellt. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Annahmen der Kontrastivhypothese, die den L2-Erwerb unter dem Einfluss der Erstsprache betrachtet. Dieser Einfluss manifestiert sich in dem negativen und positiven Transfer, der seinerseits auf Strukturgleichheit bzw. auf strukturelle Unterschiede zurückgeführt wird. Die Tatsache, dass die bilingualen Kinder auch die nur dem Deutschen eigentümlichen Strukturen wie Präpositionaladverbien und Kombinationen von Präpositionalphrasen mit Präpositionaladverbien verwenden, und dass sie die gleichen Phänomene der gesprochenen Sprache wie die monolingualen Kinder zeigen, dass das Auftreten von Simplifizierungen, von Übergeneralisierungen des Akkusativs sowie bestimmter Präpositionen im Deutsch der bilingualen Kinder auch die sprachlichen Äußerungen der monolingualen Kinder enthalten, sprechen gegen die Kontrastivhypothese, die den Zweitspracherwerb einseitig auf Transfer reduziert. Auch die Tatsache, dass sieben von acht bilingualen Kindern keine Schwierigkeiten mit der zielsprachlichen Realisierung des Dativs haben und dabei die Kongruenzregeln des Deutschen beachten und dass die bestehenden morphosyntaktischen Unterschiede zum Russischen dabei keinen negativen Transfer verursachen, spricht für die von der Erstsprache unabhängige Entwicklung der beiden Sprachsysteme und für die Perspektive, die in der Identitätstheorie vertreten wird.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sind nur teilweise mit den beiden Hypothesen vereinbar. Dagegen sind sie mit den Annahmen der Interlanguagehypothese kompatibel, die sowohl die Existenz von Interferenzen als auch eine von der L1 unabhängige Zweitsprachentwicklung annimmt und den Spracherwerb als einen dynamischen, in sich geschlossenen Prozess betrachtet. Ebenso berücksichtigt die Interlanguagehypothese die altersabhängigen und interindividuellen Unterschiede, die auch zwischen den untersuchten Kindern bestehen. Das Phänomen des Verharrens der L2-Entwicklung auf einer bestimmten Stufe, das Selinker (1972) als Fossilisierung bezeichnet, kann hier auf die Entwicklung der Muttersprache mancher bilingualer Kinder übertragen werden. Das „Versteinern“ zeigt sich im Gebrauch der „frozen forms“, die bei Kindern in der Regel zu Beginn des Spracherwerbs auftauchen und eine Zeitlang präsent sind. Im Alter von vier Jahren sind die monolingualen russischsprachigen Kinder in der Lage, den entsprechenden Kasus mit korrekten Flexionsendungen zu wählen (vgl. Cejtlin 2000). Dieser Stand der L1 hängt mit dem aktiven Sprachgebrauch und den kommunikativen Funktionen des Russischen im Alltag der Kinder zusammen. Bei den Kindern LEN, LEO, MAR und ELI besteht den Angaben der Eltern zufolge eine Präferenz für das Deutsche, das die Kinder auch im familiären Umfeld „fast immer“⁹ verwenden.

⁹ Die Angabe stammt aus den Elternfragebögen.

5 Morphosyntax

Im Fokus dieses Kapitels stehen die sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen und monolingualen Kinder im morphosyntaktischen Bereich: Wortstellung, Formen und Stellung des Verbs, Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbindung von Sätzen und irreguläre Verben des Deutschen. Es werden die theoretischen und die erwerbstheoretischen Grundlagen zur Syntax und zu ausgewählten Aspekten der Morphologie des Deutschen und des Russischen vorgestellt und es wird die komparative Untersuchung der sprachlichen Kompetenzen der ein- und zweisprachigen Teilnehmer in oben erwähnten Bereichen durchgeführt. Dabei wird der Frage nachgegangen, wo die bilingualen Kinder im Vergleich zu ihren monolingualen Peers in ihrer Sprachentwicklung stehen: Was haben sie bereits erworben und welche sprachlichen Bereiche erweisen sich als besonders schwierig? Die Untersuchung der Sprachentwicklung bilingualer Kinder in ihrer Erstsprache Russisch steht im Zusammenhang mit der Fragestellung nach dem Verhältnis der beiden Sprachen zueinander sowie nach deren ein- bzw. gegenseitigen Beeinflussung. Die Auseinandersetzung mit der Theorie soll die Basis für die empirische Untersuchung sein, auf die bei der Beschreibung, Analyse und Erklärung bestimmter Phänomene in den elizitierten kindlichen Äußerungen zurückgegriffen wird.

5.1 Theoretische Grundlagen des Deutschen

Die topologischen Felder und die Klammerstruktur des Deutschen stellen den theoretischen Rahmen für die bei der empirischen Untersuchung angewandte Profilanalyse (Grießhaber 2010) zur Feststellung kindlicher Fähigkeiten im syntaktischen Bereich dar. Sie werden auch in der Spracherwerbsforschung zur Beschreibung des kindlichen Syntaxerwerbs herangezogen (Tracy 2008). Das topologische Satzmodell wird hier in Anlehnung an Gallmann (2006) kurz vorgestellt. Der Überblick der für die Analyse relevanten erwerbstheoretischen Grundlagen erfolgt vor allem nach Tracy (2008) und Szagun (2011).

5.1.1 Topologische Felder und Klammerstruktur

Die Wortfolge des deutschen Satzes, d.h. die Stellung von Prädikat und Satzgliedern, ist mit bestimmten Restriktionen verbunden.

Die unterschiedlichen Formen und die wichtigen Eigenschaften deutscher Sätze werden auf ein gemeinsames grundlegendes Muster zurückgeführt, dabei ist der Begriff Satzklammer von zentraler Bedeutung (Gallmann 2006: 874). Bestimmte Felder: Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld werden von Satzgliedern besetzt. Das Vorfeld steht vor der linken Satzklammer (LSK)

und wird in Verbzweitsätzen von exakt einem Satzglied besetzt. Im Mittelfeld können mehrere Satzglieder stehen, es kann auch unbesetzt bleiben. Das Nachfeld steht nach der rechten Satzklammer (RSK) und wird oft von Präpositionalphrasen und Nebensätzen eingenommen, was in der gesprochenen Sprache häufig vorkommt. Die Sätze werden manchmal um einen weiteren Bereich, das Vorvorfeld, erweitert. Diese Stelle wird von beiordnenden Konjunktionen, Abtönungspartikeln, metakommunikativen Nebensätzen sowie weiteren Elementen, die eine metakommunikative Funktion haben, besetzt. Im deutschen Satz gibt es für Verben zwei relevante Stellen, die linke und rechte Satzklammer. Bei Verberst- und Verbzweitsätzen besteht die verbale Klammer aus finitem Verb, Hilfsverb oder Modalverb in der LSK und infiniten Verbformen (Infinitive, Partizipien) in der RSK. In der RSK stehen auch abtrennbare Verbpateikeln. Eine Prädikativklammer besteht zwischen den Kopulaverben wie *sein*, *bleiben* und dem Prädikativum. Bei Sätzen mit Verbletzstellung, die mit einer Subjunktion eingeleitet werden, steht die Subjunktion in der LSK, während das finite Verb sowie weitere infinite Verbformen die rechte Satzklammer besetzen.

Da es sich bei der Kindersprache um die gesprochene Sprache handelt, ergeben sich für die Verwendung von *weil* zwei Möglichkeiten: *Weil* kann in den Äußerungen der Kinder als Subjunktion fungieren, dann steht diese in der linken Satzklammer und das finite Verb am Satzende in der rechten Satzklammer. In der gesprochenen Sprache wird im Zusammenhang mit *weil* auch Verbzweitstellung gebraucht, dann rückt *weil* analog zu *denn* in das Vorvorfeld und das finite Verb befindet sich in der linken Satzklammer. Beide Äußerungen werden als ziel-sprachlich angesehen und wie oben beschrieben, analysiert.

5.1.2 Erwerb und Entwicklung bestimmter grammatischer Bereiche der Morphosyntax

Kinder erwerben im Alter von eineinhalb bis vier Jahren die Grammatik ihrer Muttersprache fast vollständig (vgl. Szagun 2011: 59).

Die Darstellung der typischen Entwicklungsschritte des Satzbaus wird in Anlehnung an Tracy (2008) in Meilensteinen beschrieben, dabei wird anhand des topologischen Satzmodells die Systematik des Strukturerwerbs deutscher Sätze aufgezeigt.

Der Meilenstein I ist durch Einwortäußerungen im kindlichen Sprachgebrauch gekennzeichnet, die Kinder in der Regel im Alter von etwa einem Jahr bis eineinhalb Jahren produzieren. Zu den einzelnen Wörtern, die Kinder zu Beginn des Spracherwerbs verwenden, gehören vor allem Substantive, Partikeln und Demonstrativa. Diese einzelnen Elemente lassen noch keine eindeutige Zuordnung zu einem bestimmten Feld des Satzmodells erkennen.

Die Produktion der ersten Wortkombinationen in Zweiwortäußerungen bezeichnet man als Einstieg in die Syntax (vgl. Tracy 2008: 79, vgl. Szagun 2011: 66). Es kommen u.a. das Pronomen und Demonstrativadverb *da*, Verben im Infinitiv in Verbindung mit Nomen, Nomen in Kombination mit Verbpartikeln in finaler Position, zwei Nomen nebeneinander und Adjektive neben Substantiven vor. Es handelt sich also um Kombinationen von Funktionswörtern mit Inhaltswörtern, Funktionswörtern miteinander oder Inhaltswörtern miteinander. Dabei drücken die Zweiwortäußerungen der Kinder unterschiedliche grammatische Bedeutungen aus, die vom Kontext der Äußerung abhängig sind. Die Tatsache, dass in den ersten aus zwei Wörtern kombinierten kindlichen Ausdrücken die Verbpartikeln sowie die Verben die Endposition annehmen, signalisiert, dass Kinder die ersten Schritte zum Meistern der Wortstellungsregularitäten gemacht haben (vgl. Szagun 2011: 70). Erste morphologische Markierungen, vereinzelte Pluralformen, abgekürzte sowie vollständige Formen des Artikels, Übergeneralisierung der *e*-Endung, auch konjugierte Formen der Verben zeigen sich gelegentlich in den Zweiwortäußerungen. Diese Phase der ersten Wortkombinationen bezeichnet Tracy (2008) als Meilenstein II. In Bezug auf das topologische Satzmustermodell lässt sich beobachten, dass monolinguale deutschsprachige Kinder die Satzstrukturen von rechts nach links aufbauen (vgl. Tracy 2008: 83), dabei wird den Verbpartikeln, die in die rechte Satzklammer positioniert werden, die Schlüsselrolle zugewiesen.

Etwa ab dem Alter von zwei Jahren beginnen Kinder einfache Sätze mit zielsprachlicher Verbzweitstellung zu produzieren damit ist Meilenstein III erreicht. In dieser Phase findet die Erweiterung des Wortschatzes um weitere Wortklassen: Artikel, Modalverben, Hilfsverben, Präpositionen statt. Die Verben werden zielsprachlich flektiert und stimmen mit dem Subjekt in Person und Numerus überein. Die Modalverben sowie die Hilfsverben befinden sich ebenso wie die Vollverben in der linken Satzklammer.

Im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren produzieren deutsche Muttersprachler Satzstrukturen, die als Vorläufer von Nebensätzen bezeichnet werden. Dabei steht das Verb normalerweise in der satzfinalen Position, die Subjunktionen werden jedoch oft ausgelassen oder durch Platzhalter ersetzt.

Der Meilenstein IV wird erreicht, wenn Subjunktionen und später Relativpronomen die linke Satzklammer besetzen und das Verb in der RSK steht. Bei Szagun ist dies die Phase, in der komplexe Satzstrukturen und Satzgefüge mit Haupt- und Nebensätzen in korrekter Position auftreten (vgl. Szagun 2011: 79). Bei der Koordination von Sätzen geht es um die simple Aneinanderreihung von Äußerungen mit den Konjunktionen *und* und *aber*. Die Subordination ist durch das Auftreten folgender Nebensatztypen gekennzeichnet: Kausalsätze mit *weil*, Kondi-

tionalsätze mit *wenn*, Finalsätze mit *dass*, indirekte Fragesätze mit *ob*, Temporalsätze mit *wenn*. Bei den Relativsätzen wird das Relativpronomen zunächst ausgelassen oder durch *wo* ersetzt. Auch Passivkonstruktionen lassen sich in dieser Phase im Sprachgebrauch der Kinder nachweisen, das Zustandspassiv mit *sein* wird dabei schneller erworben als das Vorgangspassiv mit *werden*.

Zum Erwerb der grammatischen Kategorien Kasus, Numerus und Genus durch Kinder deutscher Muttersprache lässt sich allgemein in Anlehnung an Szagun (2011) Folgendes festhalten: Pluralerwerb setzt relativ früh ein; die ersten Pluralformen werden im Alter von einem Jahr und vier Monaten beobachtet. Am Anfang machen die Kinder Fehler beim Erwerb der Pluralformen; dabei handelt es sich um Übergeneralisierungen der *-n-* und *-s-*Flexionsendungen und um eine partielle Bildung des Plurals in Fällen, die sowohl einen Umlaut als auch ein Suffix zur Pluralbildung verlangen. Die Fehler unterliegen einer Systematik, nämlich den von Lautmustern geprägten Gesetzmäßigkeiten der Wortbildung, und treten lange, auch noch im fünften Lebensjahr auf.

Die Kasusmarkierung im Deutschen wird hauptsächlich am Artikel angezeigt. Der Erwerb von Kasusformen beansprucht viel Zeit. Die Ergebnisse der Analyse des Kasuserwerbs bei sechs Kindern der Oldenburg Corpora stellen das Auftreten des Nominativs, Akkusativs und manchmal des Dativs bereits vor dem Alter von zwei Jahren fest (vgl. Szagun 2011). Wenn man die Erwerbsreihenfolge von Kasusformen im Zusammenhang mit der zielsprachlichen Markierung betrachtet, so wird der Nominativ zuerst erworben, gefolgt vom Akkusativ. Der Dativ wird im Alter zwischen 1;4 und 3;8 nur zu 50% korrekt gebraucht. Dabei wird der Akkusativ häufig auf Dativkontexte übergeneralisiert. Der Kasuserwerb kann sich bis zum fünften Lebensjahr hinziehen (vgl. Chilla/Rothweiler/Babur 2013: 18).

Der Genuserwerb bereitet den monolingualen deutschsprachigen Kindern keine Probleme. Den Angaben von Szagun (2011) zufolge gebrauchen Kinder schon mit eineinhalb Jahren genusmarkierte bestimmte und unbestimmte Artikelformen. Der weitere Verlauf in Bezug auf Fehler ist durch interindividuelle Unterschiede geprägt. Im Alter von etwa drei Jahren werden Artikel zu 90% zielsprachlich markiert.

Der Erwerb der Verbkonjugation im Deutschen verläuft relativ schnell und ist mit wenigen Fehlern verbunden. Zu Beginn benutzen Kinder den Infinitiv oder eine dem Infinitiv ähnliche Form. Die Subjekt-Verb-Kongruenz im Präsens wird auch schnell erworben. Der Tempuserwerb beginnt mit den Formen des Partizip Perfekts, dabei wird zunächst das Präfix *ge-* oft ausgelassen. Was den Erwerb von regulären und irregulären Verben angeht, so ist nach Griebhaber (2010) ab dem Ende von eineinhalb Jahren ein sprunghafter Anstieg der Verben

im Wortschatz der Kinder zu beobachten. Die regelmäßigen Verben werden schneller erworben. Der Erwerb von unregelmäßigen Formen verläuft langsamer und ist mit Fehlern verbunden: Es kommen Kombinationen von inkorrekten Suffixen, Vokalfehlern und Präfixfehlern vor, dabei werden die irregulären Verben nach dem regulären Muster gebildet. In dieser Phase existieren sogar verschiedene Varianten für ein unregelmäßiges Verb, so treten z.B. neben der zielsprachlichen Form *getrunken* weitere Formen wie *trunkt** und *getrinkt** auf (vgl. Griebhaber 2010: 57). Im Allgemeinen lässt sich für den Erwerb unregelmäßiger Verben ein U-förmiger Verlauf beobachten mit den Abfolgen: korrekte unregelmäßige Formen, falsche Formen nach dem Vorbild regelmäßiger Verben, korrekte Formen irregulärer Verben. Die Form des Präteritums kommt bei den Vollverben sehr selten vor, nur bei den Verben *sein* und *haben* sowie bei den Modalverben.

Was den Erwerb des Deutschen als L2 durch bilinguale Kinder anbetrifft, so zeigen die Ergebnisse der Untersuchung von Tracy (2008) im Rahmen des Projekts „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“ einen zügigen und relativ problemlosen Erwerb von Syntax im Alter von 3 bis 4 Jahren im Bereich der Verbstellung und Verbflexion, der qualitativ der Erwerbsreihenfolge dieser Kategorie durch deutsche Muttersprachler ähnelt. Zu den gleichen Ergebnissen kommt Chilla in einer Untersuchung der Aneignung deutscher Hauptsatzstruktur durch bilinguale Kinder mit türkischer L1 und betont dabei individuelle Unterschiede in der Erwerbsgeschwindigkeit (Chilla et al. 2013: 44). Die Abweichungen vom Erstspracherwerb bestehen in den grammatischen Bereichen: Kasus, Numerus und Genus sowie im Wortschatz; sie sind durch sprachliche Defizite gekennzeichnet (vgl. Tracy 2008: 144). Auch in Wegeners Studien, die sich mit dem Erwerb der Nominalflexion im natürlichen Zweitspracherwerb durch Kinder im Grundschulalter beschäftigen, werden Probleme bei der Aneignung von Numerus, Kasus und insbesondere Genus konstatiert (Wegener 1995). In diesem Zusammenhang muss vermerkt werden, dass die Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten bilingualer Kinder in den grammatischen Teilbereichen Genus, Numerus und Kasus kein bzw. kein direkter Gegenstand dieser Arbeit ist. Wenn es zu Abweichungen von der Zielsprache bei der Wiedergabe der Bildergeschichte in diesen Kategorien kommt, so werden sie bei der systematischen Analyse der kindlichen Äußerungen thematisiert. Es werden jedoch keine speziellen Tests angewendet, welche deren Beherrschung überprüfen.

5.1.3 Theoretische Beschreibung der Profilanalyse nach Griebhaber

Die Profilanalyse ist ein Verfahren zur Ermittlung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im syntaktischen Bereich der deutschen Sprache. Im Fokus der Profilanalyse stehen die für das Deutsche charakteristischen grammatischen Konstruktionsprinzipien, die sich an der Klammerstruktur des oben beschriebenen topologischen Modells orientieren und die in bestimmter Abfolge erworben werden. Die Reihenfolge der Aneignung, die Tracy als Meilensteine bezeichnet, werden bei Griebhaber als Erwerbsstufen beschrieben. Zwar wurde die Profilanalyse speziell zur Ermittlung von Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch entwickelt, sie orientiert sich jedoch an den auch für deutsche Muttersprachler typischen Erwerbssequenzen. Drei Phänomene des Erwerbsprozesses stehen sowohl bei Tracy als auch bei Griebhaber im Fokus: die Position des finiten Verbs nach dem Subjekt (Verbzweitstellung) im einfachen Hauptsatz, die verbale Klammer und die Endstellung des finiten Verbs in eingeleiteten Nebensätzen. Das Modell von Griebhaber bietet eine etwas differenziertere Beschreibung der grammatischen Konstruktionen im Spracherwerb und berücksichtigt die Bildung der Inversion in kindlichen Äußerungen, die einer bestimmten Erwerbsstufe zugewiesen wird. Tracy schließt mit dem Übergang zu der komplexen Syntax, nämlich mit der zielsprachlichen Realisierung von Nebensätzen, dem Erreichen des Meilensteins IV, ab. Griebhaber beschreibt auch zwei weitere Stufen komplexer Satzstrukturen nach dem Erwerb der Verbendstellung im Nebensatz. Da sich die praktische Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der monolingualen und bilingualen Kinder in dieser Arbeit am Modell der Profilanalyse von Griebhaber orientiert, werden zunächst die Erwerbsstufen der Klammerstrukturen nach Griebhaber beschrieben. Die Klammerstrukturen stellen die Erwerbsstufen des Deutschen dar. Die erste Phase entspricht der Stufe 0: Die Äußerungen der Kinder enthalten Bruchstücke, die keine Klammerstruktur aufweisen. Die Äußerungen der Kinder, die der Stufe I zugeordnet werden, enthalten zwar keine Klammer, sind jedoch durch die klare Struktur eines einfachen Satzes mit obligatorischen Elementen wie Subjekt, Finitum, Objekt gekennzeichnet. Die Klammern A bis E werden sequenziell entsprechend ihrer Komplexitätszunahme angeeignet und spiegeln sich in den nachfolgenden Stufen wieder. Die zweite Stufe, die Griebhaber als Klammer A bezeichnet, zeichnet sich durch Separation finiter und infiniter Verbteile aus. Die Separation betrifft folgende Konstruktionen: Formen der Äußerungen mit einem finiten Hilfsverb, Modalverbkonstruktionen, Passivstrukturen, Verben mit trennbaren Präfixen, Konstruktionen mit *zu*-Infinitiv. Die Kopulasätze, die aus einem der Kopulaverben *sein*, *werden*, *bleiben* und einem Prädikativum bestehen und eine Prädikativklammer bilden – z.B. *Mama war sehr sauer* – werden der Erwerbsstufe I zugeordnet. Wenn der Lerner die Separation erworben hat, ist da-

mit die Grundlage für die Aneignung weiterer komplexerer Wortstellungsmuster des Deutschen geschaffen. Die dritte Stufe ist nach Griebhaber durch das Beherrschen der Inversion, der Klammer B, gekennzeichnet. Eine dem Deutschen charakteristische Wortstellungsregel lautet: Wenn das Vorfeld vor dem Finitum nicht vom Subjekt besetzt ist, so rückt das Subjekt hinter das Finitum. Auch Fragen mit Verbspitzenstellung und Imperative werden als Inversion behandelt (vgl. Griebhaber 2010: 150). Griebhaber betont die zentrale Stellung der Inversion in Erzählungen, dabei wird das zeitliche Nacheinander mittels der Adverbien *dann*, *danach* und Inversion ausgedrückt. Klammer C, die Endstellung des Finitums in abhängigen Nebensätzen, stellt die Erwerbsstufe IV dar. Die nächste, fünfte Stufe der Klammerung wird mit der Einfügung – „Insertion“ – eines Nebensatzes in einen Hauptsatz erreicht; dabei wird der einfache Satz unterbrochen und die zusammengehörige Einheit wird aufgetrennt. Ein Beispiel von Griebhaber veranschaulicht diese Konstruktion: *Eva hat das Buch, das ihr gut gefiel, ausgelesen.* (ebd., 152) Sätze, die derartig komplexe Strukturen aufweisen, sind in der Regel in der Sekundarstufe festzustellen. Als sechste und letzte Klammerstufe bezeichnet Griebhaber die Integration erweiterter Partizipialattribute, die zwischen Artikel und Substantiv eingeschoben werden und somit eine Klammer um sich herum entstehen lassen. Konstruktionen dieser Art treten in der gesprochenen Sprache eher selten auf. Die Profilanalyse ermöglicht die Beurteilung von Äußerungen, angefangen mit den ersten bruchstückhaften Ausdrücken der Kleinkinder bis hin zu komplexen Texten, und ist für die Erfassung sowohl mündlicher als auch schriftlicher Äußerungen gedacht.

Einen zusammenfassenden Überblick der Profilstufen nach Griebhaber, die auch die Erwerbsstufen des Deutschen darstellen, bietet die darauffolgende Tabelle.

Tabelle 4: Überblick über die Profilstufen (Griebhaber 2010: 154)

6	Integration eines [EPA]	Sie hat das [EPA] Buch gelesen.
5	Insertion eines [Nebensatzes]	Sie hat das Buch, [das...], gelesen.
4	Endstellung des Finitums im Nebensatz	..., das er so schwarz ist.
3	Inversion	Dann brennt die.
2	Separierung finiter und infiniter Verbteile	Und ich habe dann geweint.
1	Finitum in einfachen Äußerungen	Ich versteh.
0	Bruchstücke (ohne Finitum)	anziehn Ge/

Die Durchführung der Profilanalyse erfordert die Segmentierung der Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten, danach erfolgt die Ermittlung der für jede Einheit entsprechenden Struktur, anschließend wird anhand der Zuordnung der Äußerungen zu einzelnen Stufen die gesamte Profilstufe der kindlichen Sprachfähigkeit ermittelt. Für die gesprochene Sprache

sind elliptische Konstruktionen charakteristisch. So können beispielweise bei den koordinierten Sätzen im zweiten Hauptsatz einige Satzglieder wie das Subjekt oder das Finitum weggelassen werden, was grammatikalisch gesehen korrekt ist. Bei der Segmentierung der komplexen Äußerungen in Minimalsätze erscheint der elliptische Satz als unvollständig und bruchstückhaft. Bei der Profilanalyse nach Griebhaber sollten diese als vollständige Sätze berücksichtigt werden. Wenn eine bestimmte Konstruktion, z.B. Inversion in den Äußerungen der Kinder mindestens dreimal festgestellt wird, so wird dies als Kriterium für das Erreichen der entsprechenden Stufe angesehen. Im Zusammenhang mit Inversion ist das die Stufe III. Dabei impliziert das Beherrschen der Konstruktionen auf der höheren Stufe, dass die Strukturen, die den niedrigeren Stufen angehören, bereits erworben sind. Für die Strukturermittlung spielen Konjugations-, Flexions- und Kongruenzfehler keine Rolle. Die Ermittlung von Fehlern in anderen grammatischen Bereichen des Deutschen ist zwar kein direkter Gegenstand der Profilanalyse, jedoch konnte ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Erreichen der jeweiligen Stufe und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in anderen grammatischen Bereichen sowie weiteren Aspekten des Deutschen, u.a. dem Wortschatz, aufgezeigt werden (vgl. Griebhaber 2010: 166). Generalisierend lässt sich sagen, dass mit dem Erreichen jeder weiteren Stufe die systematische Zunahme der lexikalischen und grammatischen Mittel verbunden ist. Mit dem Beherrschen der Separation sind die Grundlagen der Tempusformen der Verben erworben. Die Inversionsstrukturen hängen mit der Realisierung von Verkettungen von Äußerungen mit den entsprechenden sprachlichen Mitteln wie Pronomen oder Demonstrativa zusammen.

5.2 Empirische Untersuchung des Deutschen der mono- und bilingualen Kinder

Im Folgenden werden die aus der Beschreibung der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ (HAVAS 5) gewonnenen sprachlichen Äußerungen der monolingualen und der bilingualen Kinder im Rahmen der Profilanalyse nach Griebhaber (2010) gemäß den oben beschriebenen Kriterien analysiert. An dem Testverfahren nahmen acht monolinguale und acht bilinguale Kinder teil. Die Äußerungen der untersuchten Kinder werden in tabellarischer Form entsprechend dem topologischen Muster dargestellt. Alle sprachlichen Äußerungen der Kinder wurden erfasst, auch die bruchstückhaften Elemente, und entsprechend den oben erläuterten Gesichtspunkten den einzelnen Sprachentwicklungsstufen zugewiesen. Die Profilstufe für die Sprachfähigkeiten jedes einzelnen Kindes wurde anhand der minimalen dreimaligen Vorkommenshäufigkeit der jeweiligen Struktur festgestellt. Wenn die Äußerungen der Kinder kein finites Verb enthielten oder keine klare Struktur erkennen ließen, wurden sie der Profil-

stufe 0 zugeordnet. Die elliptisch bedingte Subjektauslassung, die sich aufgrund des Frage-Antwort-Verhältnisses ergab, wurde in der Tabelle mit eckigen Klammern vermerkt und als zielsprachlich behandelt. Verben werden in der Spracherwerbsforschung als gut geeignete Mittel angesehen, um die Sprachfähigkeiten von Kindern beurteilen zu können (Apeltauer 1998). Die Ermittlung des bei der Wiedergabe der Bildergeschichte produzierten verbalen Lexikons der bilingualen und monolingualen Teilnehmer ist ebenso Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Bei der systematischen Beschreibung der Ergebnisse wurden auch Fehler und Abweichungen morphologischer Art berücksichtigt und analysiert. Anschließend wurden die Daten der monolingualen und bilingualen Kinder miteinander verglichen.

5.2.1 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten der monolingualen Kinder

5.2.1.1 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ANT

Die Tabelle 5a erfasst die sprachlichen Äußerungen des monolingualen Kindes ANT.

Tabelle 5a: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ANT

Nr.	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufen
1		hier	erschreckt	er			3 Inversion
2	und	hier	fliegt	er	weg		3
3		die Katze	will	den Vogel	schnappen		2 Separation
4		jetzt hat*	will	sie ihn			3
5		jetzt hat*	will	sie ihn	schnappen		3
6	und	jetzt hat*	fliegt	er schnell ins Nest			3
7		[die Katze]	sieht		aus	wie ein Tiger	2
8		der	ist	aufm Baum			1 Finitum
9		die Katze	klettert	auch			1
10		der Vogel	fliegt		weg		2
11		die Katze	will	xxx	schnappen		2
12		der Vogel	ist	auf der Mauer			1
13		[der Vogel]	lacht sich		tot		2
14	und	die Katze	heult				1
15			weil	sie ihn nicht	gekriegt hat		4 Nebensatz (VL)
16			weil	er nicht	gefressen worde(n) is(t)		4

ANT hat die Bildergeschichte relativ selbständig realisiert, ohne auf die Hilfe vonseiten der INV angewiesen zu sein.

Das Repertoire an struktureller Variation reicht bei den Äußerungen von ANT von Stufe 0 bis Stufe 4. Es finden sich sowohl Sätze, die eine einfache Struktur ohne verbale Klammer aufweisen und die entsprechend der Profilanalyse nach Grieshaber der Stufe 1 angehören (8), (9), (12), (14), als auch Sätze, die Separation, Inversion und Verbletzstellung enthalten. Die Separation wurde in den Äußerungen von ANT sechsmal festgestellt, dreimal wurde die verbale Klammer mit dem Modalverb *will* in der LSK und dem Infinitiv *schnappen* realisiert (3), (5), (11). In drei anderen Fällen wurde das finite Verb in die LSK an die zweite Stelle positioniert und die Verbpartikeln in die Position der RSK (2), (10), (13). Die Inversion wurde ebenso zielsprachlich realisiert; zweimal erfolgt sie nach dem deiktischen Lokaladverb *hier* (1), (2) und dreimal in Verbindung mit dem Temporaladverb *jetzt*. Das Wort *hat*, das in den Äußerungen von ANT dreimal vorkommt und sich durch einen schnellen Anschluss an das finite Verb auszeichnet, wurde hier als Platzhalter in analoger Funktion zu *halt* interpretiert. Bei *der* (8) handelt es sich um die Wiederaufnahme eines aus dem Satz herausgezogenen Elements, in diesem Fall des Subjekts, durch das Demonstrativpronomen. Die Verbletzstellung in allein stehenden Nebensätzen, die mit der Subjunktion *weil* eingeleitet werden, wird von ANT zielsprachlich realisiert. Es handelt sich dabei um allein stehende Nebensatzkonstruktionen, die Antworten auf die *Warum*-Frage der INV darstellen. Die Koordination von Sätzen erfolgt dreimal mittels der Konjunktion *und*. Die elliptischen Konstruktionen, in denen das Subjekt der Äußerung ausgelassen wurde, lassen sich bei ANT zweimal feststellen. Der erste Satz kann dem Phänomen der gesprochenen Sprache zugeordnet werden *sieht aus wie ein Tiger* (7), die die Spitzenstellung des Verbs in diesem Kontext erlaubt (vgl. Fiehler 2006: 1221). Im zweiten Fall ist die Ellipse das Ergebnis einer gut strukturierten zielsprachlichen Äußerung: *der Vogel ist auf der Mauer, [der Vogel] lacht sich tot und die Katze heult* (12–14). Die Bilderbeschreibung erfolgt im Präsens, einmal gebraucht ANT das Perfekt in der Nebensatzkonstruktion (15). Der zweite Nebensatz wurde im Passiv zielsprachlich korrekt realisiert, was auf die strukturelle Vielfalt und das Vorhandensein sowohl morphologisch als auch syntaktisch komplexerer Strukturen in den Äußerungen des Kindes hinweist.

Bei der Realisierung der Bildergeschichte kommen bei ANT auch bruchstückhafte Elemente vor: Ein- und Zweiwortäußerungen ohne Finitum oder abgebrochene Äußerungen ohne klare Struktur. Sie sind in Tabelle 5b aufgelistet.

Tabelle 5b: Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes ANT

Bruchstücke / Stufe 0	Anzahl
(ei)ne Katze	3
ein Vogel	3
singen	1
zuerst hier	1
jetzt hat erschre*	1
uhu	1

Insgesamt wurden die sprachlichen Fähigkeiten von ANT im syntaktischen Bereich entsprechend den Analysekriterien nach Griebhaber der Profilstufe 3 zugeordnet.

5.2.1.2 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AME

Anhand folgender Tabelle werden die Sprachfähigkeiten von AME im syntaktischen Bereich analysiert und beschrieben. Die Beschreibung der Bildergeschichte vonseiten AME erfolgte ausgehend von einer eher dialogischen Situation, in der die INV das Kind mit Fragen unterstützte und zu sprachlichen Äußerungen animierte.

Tabelle 6: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AME

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufen
1			kann	die Katze	fliegen?		3
2		der	singt				1
3	und	die Katze	hat	Hunger			1
4		die	will	den Vogel	essen		2
5		sie	ist	schon auf der Mauer			1
6		der	fliegt	auf den/ auf dem* Baum			1
7		die	springt		hinterher		2
8		da	ist	er			3
9		die	schleicht sich	an den Vogel			2
10		der	fliegt		davon		2
11		der	geht		hinterher		2
12		[hier]	weint	sie			3
13			weil	sie Hunger	hat		4
14		der	singt				1
15	weil er singt						-
16			weil	er nicht	gefressen ist		4

In den Äußerungen des Kindes kommt die V2-Stellung im einfachen Satz fünfmal vor. Das Subjekt der Sätze wird überwiegend durch die Demonstrativpronomen *der* oder *die* realisiert. Die Separation wird in den meisten Fällen durch finite Verben in der V2-Position und trennbare Verbpartikeln in der RSK realisiert, auch die Modalverben *kann* und *will* kommen in der LSK und die Infinitive in der RSK vor. Inversion wurde dreimal festgestellt: Einmal in Verbindung mit einem Interrogativsatz (1), einmal nach dem deiktischen Lokaladverb *da* (8) und einmal als Antwort auf die Frage der INV *und hier?*; dabei wird das Lokaladverb *hier* in der Antwort des Kindes ausgelassen (12). Was die Realisierung der VL-Stellung betrifft, so hat AME in zwei Äußerungen (16), (13) die Verbletzstellung in alleinstehenden Nebensätzen sicher realisiert. In dem Satz *weil er singt* (15) lässt sich aufgrund des Fehlens weiterer Satzglieder nicht eindeutig feststellen, ob eine VL- oder V2-Stellung vorliegt. Deshalb wurde für diesen Satz keine Stufenzuordnung vorgenommen. Die Satzverbindung wurde mittels der koordinierenden Konjunktion *und* einmal realisiert. Die gesamten Äußerungen hat AME im Präsens realisiert. Der Nebensatz *weil er nicht gefressen ist* (16) wurde mit Zustandspassiv ausgedrückt. Die Äußerungen von AME enthalten nur wenige Bruchstücke, genau gesagt zwei, die sich als elliptische Antworten auf die Fragen der INV erklären lassen. Einmal handelt es sich um das Demonstrativadverb *da*, das von gestischem Zeigen begleitet wurde und die Antwort auf die Frage der INV *Wo ist es?* darstellt. Die Präpositionalphrase *wieder auf der Mauer* wird als elliptische Antwort auf die Frage der INV *Wo sitzt denn der Vogel?* interpretiert. Zwar kann man den kontextuellen Zusammenhang aufgrund der Reihenfolge von Frage und Antwort erkennen, weil sich die ausgelassenen Elemente auf die des vollständig realisierten Fragesatzes beziehen, jedoch fehlt den kindlichen Äußerungen in diesen Fällen die selbständig realisierte Struktur mit Finitum, womit die Zuordnung zu der Stufe 0 begründet ist. Weder im syntaktischen noch im morphologischen Bereich, mit Ausnahme einer Selbstkorrektur, die von richtigem zu falschem Kasusgebrauch führte (6), werden Fehler und Verstöße gegen die Zielsprache festgestellt. Die Sprachfähigkeit von AME im syntaktischen Bereich entspricht der Gesamtstufe 3.

5.2.1.3 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AMI

Die Beschreibung der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ entwickelte sich bei AMI aus einer überwiegend dialogischen Form der Kommunikation, dabei reagierte das Kind auf die Impulse in Form von Fragen der INV.

Tabelle 7a: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AMI

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1	und	der Pa- pagei	macht	ein Lied			1
2		die	will	den Papagei	fressen		2
3		dann	hat	sie den Papagei	aufgefressst*		3
4		da	fliegt	die Katze			3
5		der	fliegt	auch			1
6		dann	klettert	die Katze			3
7		der	ist	schon oben			1
8		da	will	der Papagei	wegfliegen		3
9		die	hat		geweint		2
10	weil	die	kann	nicht so hoch	springen		2
11		der	ist	wieder glücklich			1
12			weil	die Katze nicht an er* /an sie*	rankommt		4

Die Äußerungen von AMI sind im Präsens und im Perfekt realisiert. Das Vorkommen einfacher Sätze ohne Klammerstruktur wird viermal registriert. Die Separation, d.h. die Realisierung der Verbalklammer, erfolgt zweimal mit dem Hilfsverb *hat* in der LSK und mit dem Partizip Perfekt in der RSK (3), (9) und zweimal durch das Modalverb *will* und Infinitive in entsprechend richtigen Positionen (2), (8) und einmal durch das Modalverb *kann* und Infinitiv (10). Die Inversion wurde in zwei Fällen nach dem Temporaladverb *dann* (3), (6) und einmal nach dem deiktischen Lokaladverb *da* (4) realisiert. In Zusammenhang mit *weil* treten in den von AMI produzierten Sätzen zwei Realisierungsmöglichkeiten auf: In der Äußerung (10) wurde *weil* analog zu *denn* verwendet, die Reihenfolge der Satzglieder entspricht dabei einem Hauptsatz mit V2-Stellung. In einem anderen Fall wurde die Subjunktion *weil* in der LSK und das finite Verb in der VL-Stellung in der RSK gebraucht (12). Der Satz (12) stellt einen alleinstehenden Nebensatz dar, der als Antwort auf die Frage der INV *Warum ist er [der Vogel] wieder glücklich?* realisiert wird. Der *Weil*-Satz (10) ist ebenso ein alleinstehender Nebensatz, der als Antwort auf die Frage *Warum weint die Katze?* zustande kam; folglich kann man in beiden Fällen nur bedingt von der Verbindung von Sätzen sprechen. Eine Satzverbindung mittels der koordinierenden Konjunktion *und* besteht zwischen dem elliptischen Ausdruck *eine Katze* (Tabelle 7b) und dem einfachen Satz (1).

Im morphologischen Bereich wurden zwei Abweichungen von der Zielsprache festgestellt. Es handelt sich um die Bildung des Partizips II *aufgefressst** (3). Hier liegt eine Übergeneralisierung nach dem Vorbild der regelmäßigen Formbildung des Verbs vor, die auf die Bildung des irregulären Verbs übertragen wurde. Der zweite Verstoß gegen die Zielsprache betrifft den Gebrauch des Nominativs anstelle des Akkusativs (12), was als Übergeneralisierung des Nominativs bezeichnet werden kann.

Die in den Äußerungen von AMI enthaltenen bruchstückhaften Elemente werden in Tabelle 7b erfasst. Sie stellen überwiegend Antwortpartikeln dar. Bei dem Ausdruck *eine Katze* handelt es sich um die elliptische Antwort des Kindes auf die Frage der INV: *Was siehst du da?*, der aufgrund des fehlenden finiten Verbs keiner höheren Stufe zugeteilt werden konnte.

Tabelle 7b: Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes AMI

Bruchstücke/ Stufe 0	Anzahl
eine Katze	1
uhu	3
nein	1
ja	1

Aufgrund der Tatsache, dass die minimale Anzahl an Inversionskonstruktionen in den Äußerungen von AMI erreicht wurde, bildet die Stufe 3 die höchste Profilstufe.

5.2.1.4 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELL

Die Beschreibung der Bildergeschichte wurde von ELL im Präsens und Perfekt realisiert (Tabelle 8a). Am Anfang dominierte die Form des Dialogs, was sich im Laufe der Kommunikation änderte, als das Kind zum selbständigen Erzählen kam.

Die Anzahl der Äußerungen, die der Stufe 1 entsprechen, ist bei ELL im Vergleich mit den anderen Kindern deutlich geringer: Es wurde nur eine Äußerung dieser Stufe festgestellt (2). Die meisten Sätze entsprechen der Stufe 2, der Separation, die unterschiedlich realisiert wurde: Einmal handelt es sich um die verbale Klammer, die aus dem finiten Verb in der LSK und der trennbaren Verbpartikel in der RSK besteht (1), neunmal wird die LSK von den Hilfsverben *sein* und *haben*, die der analytischen Bildung des Perfekts dienen, und Partizipien II in der RSK besetzt (3–11), in zwei Fällen wird die Klammer mit dem Modalverb *kann* und dem Infinitiv in entsprechend zielsprachlichen Positionen gebildet (12), (13). Die Beherrschung der Inversion kann mit fünfmaliger korrekter Realisierung bestätigt werden (3), (7), (8–10). Einmal findet eine Ausklammerung statt, was für die gesprochene Sprache charakteristisch

ist, dabei wird die Präpositionalphrase in das Nachfeld versetzt (3). Eine Äußerung realisiert ELL durch die Infinitivkonstruktion, die entsprechend den Kriterien der Profilanalyse der Stufe 2 zugeordnet wird. Die zwei *Weil*-Sätze wurden in Analogie zu *Denn*-Sätzen realisiert, d.h. das finite Verb steht in beiden Fällen an zweiter Stelle. Da die *Weil*-Sätze Antworten auf die Fragen der INV bilden und somit als alleinstehende Nebensätze betrachtet werden, kann man hier nicht unbedingt von der Verbindung zwischen einem Hauptsatz und einem Nebensatz sprechen. Die Satzverbindungen werden in den Äußerungen von ELL mithilfe der koordinierenden Konjunktion *und* ausgedrückt. Wegen der zahlreichen Beispiele der zielsprachlich korrekten Bildung der Formen des Partizips Perfekt der unregelmäßigen Verben kann man davon ausgehen, dass ELL sie sicher beherrscht. Die Verwendung des Verbs *nachspüren* kann als Zeichen eines weiterentwickelten verbalen Lexikons gelten, weil dieses Verb nur bei ELL vorkommt, während andere Verben eher allgemein gebraucht werden; allerdings verlangt das Verb außer einer Nominativergänzung eine Dativergänzung, mit der Verwendung der Akkusativergänzung in diesem Zusammenhang liegt ein Übergeneralisierungsfehler vor (1). Bei dem *es* (5) handelt es sich um die Verwechslung des Personalpronomens, an seiner Stelle muss das Personalpronomen im Maskulinum *er* [*der Vogel*] stehen. Einmal wurde das Hilfsverb *hat* anstelle von *ist* verwendet (2).

Tabelle 8a: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELL

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		die Katze	spurt*	den* Vogel	nach		2
2		der	singt				1
3		da	ist	er	runtergefallen	unter Mauer	3
4		die	hat		versucht	ihn zu essen	2
5		es*	hat*	zum Baum	geflogen		2
6	und	die Katze	ist	ihm	hinterhergesprungen		2
7	und	da	ist	sie auf den Baum	geklettert		3
8	und	dann	hat	sie	sich geschlichen		3
9	und	dann	ist	der Vogel da	weggeflogen		3
10	und	dann	hat	sie auf dem Baum	geweint		3
11	und	er	hat		gesungen		2
12	weil	sie	kann	nicht mehr	runterkommen		2
13	weil	der	kann		fliegen		2

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Äußerungen der Stufe 0. Es handelt sich dabei um die elliptischen Antworten des Kindes, denen das finite Verb fehlt, auf die Fragen der INV. Bei dem Ausdruck *weiß ich nicht* handelt es sich um eine formelhafte Äußerung zur Bekundung von Unwissen, die oft im kindlichen Sprachgebrauch vorkommt.

Tabelle 8b: Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes ELL

Bruchstücke/ Stufe 0	Anzahl
(eine)n Vogel	1
(ei)ne Katze	1
(eine)n Baum	1
auf dem Baum gesessen	1
weiß ich nicht	1

Die sprachlichen Fähigkeiten von ELL im syntaktischen Bereich entsprechen nach den Kriterien der Profilanalyse der Gesamtstufe 3.

5.2.1.5 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JAN

Die Realisierung der Bildergeschichte durch JAN fand in einer dialogischen Form der Kommunikation statt, die ausschließlich durch das reaktive Gesprächsverhalten des Kindes auf die Impulse der INV geprägt war.

Tabelle 9: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JAN

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		die Katze	will	den Vogel	hab(e)n		2
2		der	tut		singen		2
3		der	will		essen		2
4		der	hat	Angst			1
5		der	will	Katze	fangen		2
6		der	will		wegfliegen		2
7		die	springt		hoch		2
8		er*	will		hochgehen		2
9		sie	ist	böse			1
10	weil	er	fliegt		weg		2
11		hier	weint	die Katze			3
12		der	freut sich				1
13			weil	er immer	weggeflogen ist		4
14			weil	er nicht mehr	fangen will		4

In den von JAN produzierten Äußerungen kommen syntaktische Strukturen der Stufen 1 bis 4 vor. Die einfachen Sätze, die keine verbale Klammer aufweisen, treten dreimal auf (4), (9), (12). Die meisten Sätze zeichnen sich durch eine Klammerstruktur aus, die in allen Fällen zielsprachlich realisiert wird. Die verbale Klammer wird in fünf Fällen mit dem Modalverb *will* in der Position der RSK und Infinitiven in der LSK realisiert. Einmal wird die Klammerstruktur mit dem Verb *tut* in der Funktion eines Hilfsverbs und dem Infinitiv realisiert; bei dem Gebrauch von *tun* als Hilfsverb handelt es sich um ein Phänomen der gesprochenen Sprache, das im süddeutschen Raum häufig ist. Die Separation des finiten Verbs und der Verbpartikel kommt zweimal vor (7), (10). Basierend auf den oben beschriebenen Äußerungen des Kindes kann man von der sicheren Beherrschung der Klammerstruktur bei JAN ausgehen. Die Inversion wurde in den Äußerungen von JAN einmal festgestellt (11); sie tritt nach dem deiktischen Adverb *hier* auf. Bei dem *Weil*-Satz (10) handelt es sich um einen von dem Kind selbständig realisierten Satz, der sich nicht wie die zwei anderen *Weil*-Sätze als Antwort auf die *Warum-Frage* ergibt. In diesem Fall werden zwei Sätze, die Verbzweitstellung aufweisen, mit der Konjunktion *weil* verbunden: *Sie ist böse, weil er fliegt weg* (9–10). Die *Weil*-Konstruktionen in den Zeilen (13) und (14) haben die Struktur eines eingeleiteten Nebensatzes mit Verbletzstellung. Die Beschreibung der Bildergeschichte wurde im Präsens realisiert, das Perfekt tritt nur einmal auf (13). Die einzigen Abweichungen von der Zielsprache sind eine einmalige Artikelauslassung (5) und die Verwechslung des Personalpronomens *er**, das anstelle von *sie [Katze]* gebraucht wird.

Zwei elliptische Äußerungen *ihn erschrecken* und *auf dem Baum* werden als nicht komplette Konstruktionen aufgefasst und der Stufe 0 zugeordnet. Die syntaktischen Fähigkeiten von JAN erreichen die Profilstufe 2, Separation, die auch die höchste Zahl der vom Kind produzierten Äußerungen enthält.

5.2.1.6 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JUN

Das Kind JUN hatte Schwierigkeiten mit der Realisierung der Bildergeschichte, d.h. mit dem Erfassen der Bildergeschichte als Ganzes, das sich aus der Reihenfolge der Bilder ergibt. Das zeigte sich darin, dass es die Reihenfolge der Bilder nicht beachtete und von einem Bild zum nächsten sprunghaft wechselte, was manchmal in der umgekehrten Reihenfolge geschah. Nicht zuletzt aus diesem Grund erfolgte die Beschreibung der Bildergeschichte meistens mithilfe der INV in Form eines Dialogs.

Tabelle 10a: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JUN

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		ich	sehe	einen Vogel			1
2		jetzt	ist	sie oben			3
3			hat*	sie so	hochgesprungen		2
4		dann	ist	die wieder auf die Mauer	gefallen		3
5		da	springt	sie	hoch		3
6	un(d)	[da]	mag	[sie] den Vogel	essen		3
7		der	pustet	Luft			1
8		da	macht	er			3
9		da	is(t)	(ei)n Heißluftballon			3
10		der Vogel	hat	seine Flügel	ausgebreit(et)		2
11	un(d)	dann	is(t)	er	hochgeflogen		3
12	und	dann	schreit	sie			3
13	weil	sie	kommt	nicht mehr	runter		2
14		hier	is(t)	sie	hochgegangen		3
15		[hier]	ist	sie	rübergegangen(en)		3
16	und	dann man*	schreit	sogar			1
17	weil	sie	kommt	nicht mehr	runter		2
18		sie	kann	doch einfach	springen		2
19		jetzt	fliegt	er			3
20	weil	die Katze sie	kommt	nicht mehr	runter		2

Im Sprachgebrauch des Kindes überwiegen die syntaktischen Strukturen, die eine verbale Klammer aufweisen. Sechsmal wird die verbale Klammer mit den Hilfsverben *sein* und *haben* in den Äußerungen des Kindes in der dritten Person Singular kongruent mit dem Subjekt zielsprachlich realisiert, dabei besetzt das Hilfsverb die LSK und die Verbform im Partizip Perfekt die RSK (3), (4), (10), (11), (14), (15). In zwei Äußerungen besetzen die Modalverben *mag* und *kann* die linke Satzklammer und die Verben im Infinitiv nehmen die Position der RSK an (6), (18). Verben in der Verbzweitstellung mit Partikeln in finaler Position kommen in den Äußerungen von JUN ebenfalls vor (5), (13), (17), (20). Die Inversion wurde in elf Fällen nach Voranstellung der Adverbien zielsprachlich realisiert. Nur einmal wird die Nichtrealisierung von Inversion bei der Besetzung des Vorfelds durch das Temporaladverb *dann* festgestellt (16). Aufgrund der Abweichung von der Zielsprache kann diese Äußerung nur der Stufe 1 zugeordnet werden. Bei der Äußerung *hat sie so hochgesprungen* (3) handelt es sich

zum einen um die Verwechslung des Hilfsverbs – in diesem Zusammenhang ist die Bildung des Perfekts mit *sein* zielsprachlich angemessen – und zum anderen ist hier die von der Standardsprache abweichende Spitzenstellung des Verbs im Zusammenhang mit dem unbesetzten Vorfeld zu beobachten. Aufgrund der beschriebenen Abweichung wird diese Struktur der Stufe 2, der Separation, zugeordnet. Die elliptische Konstruktion des Satzes in Zeile (6) ergibt sich aus dem hervorgegangenen Satz in Zeile (5); sie ist als zielsprachlich zu bewerten. Zwischen beiden Sätzen besteht ein Koordinationsverhältnis, das durch die Konjunktion *und* realisiert wird. Die Verbindung von Sätzen erfolgt hier außer durch die Konjunktion *und*, die in drei weiteren Fällen vorkommt (11), (12), (16), mittels der Konjunktion *weil*, die analog der Konjunktion *denn* gebraucht wird, wobei das finite Verb die Zweitposition belegt (13), (17). Bei dem letzten *Weil*-Satz handelt es sich um einen alleinstehenden Nebensatz, der die Antwort des Kindes auf die Frage *Warum weint die Katze?* darstellt, das Finitum nimmt dabei die zweite Position im Satz ein (20).

Tabelle 10b gibt einen Überblick über die nicht satzförmig realisierten elliptischen Ausdrücke des Kindes.

Tabelle 10b: Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes JUN

Bruchstücke/ Stufe 0	Anzahl
da	1
und da	2
eine Katze	1
Katze	2
Baum	4
pustet	1
den Vogel aufessen	1
und die auch	1
pipi	1
nicht glücklich	1

Die Fähigkeiten des Kindes im syntaktischen Bereich entsprechen der Stufe 3, die Separation und die Inversion können als sicher erworben gelten.

5.2.1.7 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind KAT

Das Kind KAT hatte keine Schwierigkeiten im Umgang mit der Reihenfolge der Bilder, es hat die Bildergeschichte relativ selbständig im Präsens und Präteritum realisiert, das Perfekt kommt in den Äußerungen des Kindes einmal vor.

Tabelle 11: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind KAT

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		da	singt	der Vogel			3
2	und	die Katze	schleicht sich		an		2
3		dann	will	sie ihn	essen		3
4	und	dann	merkt	der Vogel das			3
5	und	[dann]	fliegt	[er]	weg		3
6	und	die Katze	will	hinter ihm	her		2
7		die	schleicht sich		an		2
8		sie	schleicht sich		an		2
9		der	fallt*		runter		2
10		der	fliegte*		hoch		2
11		die	springte*		hoch		2
12		da	ist	sie oben			3
13		da	ist	sie jetzt da			3
14		da	singt	er	weiter		3
15	und	die Katze	ist	da oben			1
16	und	[die Katze]	schreit				1
17	und	[die Katze]	weint				1
18			weil	sie wieder	runter will		4
19		der	sitzte*				1
20		[der]	[sitzte]	auf dem Baum			1
21		sie	will	da	hoch		2
22	und	da	ist	ein Heißluftballon			3
23		die	schleicht sich	wieder	an		2
24		der	fliegt	wieder	weg		2
25		die	weint				1
26			weil	sie kein Essen	bekommt		4
27		der	singt		weiter		2
28			weil	die Katze ihn nicht	gekriegt hat		4

In den Äußerungen von KAT sind einfache Sätze, die keine verbale Klammer aufweisen, sechsmal vorhanden. Die Präpositionalphrase *auf dem Baum* (20) ist eine elliptische Konstruktion, die sich auf die *Wo*-Frage der INV bezieht, die wiederum auf die Äußerung des Kindes *der sitzte** (19) Bezug nimmt. Die meisten von KAT realisierten Sätze sind durch Se-

paration gekennzeichnet, die verbale Klammer wird dabei unterschiedlich versprachlicht: mit dem Modalverb *will* und dem Infinitiv (3), mit *will* in Funktion eines Vollverbs in der LSK und der trennbaren Verbpartikel in der RSK *und die Katze will hinter ihm her* (6) oder (21), mit einem Finitum in der LSK und den Verbpartikeln in der RSK (2), (5), (7–11), (14), (23), (24), (27). Die Inversion wird von KAT ebenso wie die Separation sicher beherrscht (1), (3), (4), (5), (12–14), (22). Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt mittels der Konjunktion *und*; dabei werden einige Satzglieder des zweiten Satzes ausgelassen (5), (16), (17), was in Reihungen in der geschriebenen und gesprochenen Sprache oft vorkommt. (vgl. Gallmann 2006: 911). Die *Weil*-Sätze wurden als Nebensätze mit Verbletzstellung korrekt realisiert. Bei dem Nebensatz (18) handelt es sich um eine vom Kind selbständig verwendete Konstruktion, die mit der Subjunktion *weil*, die das Verhältnis der Kausalität ausdrückt, eingeleitet wird. Die zwei weiteren *Weil*-Sätze kommen als Antwort des Kindes auf die Fragen der INV zustande. In der Verbmorphologie zeigt sich anhand der Übergeneralisierungen des Präteritums der regulären Verben (9), (10), (11), (19), dass KAT die Sonderregeln für die Bildung des Präteritums der unregelmäßigen Verben noch nicht sicher beherrscht. Die Bruchstücke der Stufe 0 kommen in den Äußerungen von KAT nicht vor. Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes KAT im syntaktischen Bereich werden der Profilstufe 4 zugeordnet.

5.2.1.8 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOP

Das Kind SOP war bei der Realisierung der Bildergeschichte auf die aktive Unterstützung vonseiten der INV angewiesen, d.h. die allgemeineren Fragen wie *Was ist hier passiert?* mussten präzisiert werden, um das Kind zum Weitererzählen zu animieren; auch die im Transkript durch „(...)“ angezeigten langen Pausen drücken die Unsicherheit des Kindes bezüglich des Umgangs mit der Bildergeschichte aus (Tabelle 12a).

Bei SOP dominieren die Äußerungen der Stufe 1, die einfachen Sätze ohne Klammerstruktur (2), (7), (8), (9), sowie die Konstruktionen der Stufe 2, die eine Klammer aufweisen. Zu den Letzteren zählen vier Äußerungen: die erste wurde im Perfekt realisiert, dabei nimmt das Hilfsverb *hat* die LSK ein und das Partizip Perfekt besetzt die RSK (1), die drei weiteren Sätze bilden die Klammerstruktur mit einem finiten Verb in der Position der LSK und einer Verbpartikel in der RSK (3), (4), (6). Die Auslassung des Subjekts in (4) und (9) gründet in der Struktur der gesprochenen Sprache bzw. in der Form der Kommunikation, die durch Frage-Antwort-Verhältnis bestimmt war. Die Konstruktionen mit *weil* stellen Antworten auf die *Warum*-Frage dar und werden als alleinstehende Nebensätze aufgefasst. Im ersten *Weil*-Satz steht das finite Verb an zweiter Stelle (1), beim zweiten *Weil*-Satz handelt es sich um einen

durch die Verbletzstellung realisierten Nebensatz (4). Der dritte *Weil*-Satz lässt sich bezüglich der Stellung des Verbs aufgrund der auf Subjekt und Verb reduzierten Form nicht eindeutig beurteilen, deshalb wird dieser Satz keiner der bestehenden Stufen zugeordnet. Die Inversion kommt in den Äußerungen nur einmal vor (5).

Tabelle 12a: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOP

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1	weil	die Katze	hat	ihm Angst	gemacht		2
2		der	klettert	aufn Baum			1
3		die	klettert		mit		2
4		[die Katze]	klettert	immer noch	weiter		2
5		da	ist	die Katze jetzt oben			3
6		der	fliegt		runter		2
7		die Katze	ist	immer noch auf dem Baum			1
8		die	weint				1
9	und	[der Vogel]	singt	wieder was			1
10			weil	der Vogel	weggeflogen ist		4
11	weil die Katze weint						-

Die bruchstückhaften Elemente sind als Folge der gesprochenen Sprache und der dialogischen Form der Kommunikation zu betrachten, aufgrund des Fehlens des vom Kind selbstständig realisierten Finitums können sie nur in Stufe 0 eingeordnet werden.

Tabelle 12b: Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes SOP

Bruchstücke/ Stufe 0	Anzahl
(ei)ne Katze	1
ein Vogel	1
zuschauen	1
Angst gemacht	1
aufm Baum	1
auf der Mauer	1

Die sprachlichen Fähigkeiten von SOP, die anhand ihrer Äußerungen zur Bildergeschichte entsprechend den Kriterien der Profilanalyse nach Grieshaber bewertet wurden, erreichen die Gesamtstufe 2.

5.2.2 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten der bilingualen Kinder in L2

5.2.2.1 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE

Das Kind ALE hat die Bildergeschichte selbständig realisiert. Dies geschah in einem ausgleichenden Verhältnis von reaktiven, aufgreifend-weiterführenden und initiativen Gesprächsbeiträgen des Kindes (Tabelle 13).

Das Kind verwendet bei der Erzählung die Tempusformen des Präsens, des Perfekts und des Präteritums. Es kommen sowohl die Strukturen der Stufe 1, einfache Sätze ohne Klammer, vor als auch klammeraufweisende Strukturen, die überwiegend von den Hilfsverben *haben* und *sein* in zielsprachlicher Subjekt-Verb-Kongruenz in der Position der LSK und den korrekt realisierten regelmäßigen und unregelmäßigen Formen des Partizips II in der RSK gebildet wurden (5), (6), (8 -13), (15), (20–22). Im Zusammenhang mit der Klammerstruktur erfolgt auch der Gebrauch der Modalverben *können* und *wollen* im Präteritum in der LSK und der Infinitive in der RSK (7), (23). Die zahlreichen Beispiele für eine zielsprachlich realisierte Inversion nach Voranstellung der Adverbien *da*, *hier*, *dann* (1), (5), (6), (10), (13), (15) deuten darauf hin, dass ALE diese Struktur sicher beherrscht. Ein vom Kind selbständig und zielsprachlich realisierter Relativsatz, der mit dem einfachen Pro-Adverb *wo* anstelle der komplizierteren relativen Präpositionalphrase eingeleitet ist, kommt in den Äußerungen des Kindes einmal vor (14). Allerdings liegt mit diesem Satz aufgrund einer auf Subjekt und Verb reduzierten Struktur eine nicht eindeutig feststellbare Verbstellung vor, aus diesem Grund wird dieser Satz in der Profilanalyse nicht weiter beachtet. Der alleinstehende *Weil*-Satz, der als Antwort auf eine Frage fungiert, weist die Verbzweitstellung auf (23). Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt überwiegend durch die koordinierende Konjunktion *und*, von der ALE mehrmals Gebrauch macht. Einmal wird die adversative Konjunktion *aber* verwendet, um zwei entgegengesetzte Sachverhalte auszudrücken (8). In Bezug auf Reihungen syndetischer oder asyndetischer Natur werden in den Äußerungen des Kindes elliptische Elemente festgestellt, die dem zielsprachlichen Gebrauch entsprechen (2), (11), (18–20), (22). Im morphologischen Bereich zeigen sich die Unsicherheiten in Bezug auf das Genus des Substantivs *Vogel*. Im Sprachgebrauch von ALE existieren dafür zwei Formen: eine korrekte *der Vogel* (3),

(6), (10), (14), (15), (17) und eine falsche *das* Vogel* (7), (8). Unsicherheiten werden auch in der Bildung des Präteritums der unregelmäßigen Verben *sitzte** (18), *singte** (19) festgestellt.

Tabelle 13: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		da	ist	ein Vogel			3
2	und	[da]	[ist]	eine Katze			3
3		der	singt	ein Lied			1
4	und	die Katze	versteckt sich	unter der Mauer			1
5		da	ist	die Katze auf die Mauer	gesprungen		3
6		da	hat	sich der Vogel	umgedreht		3
7	und	er	wollte	das* Vogel	fangen		2
8	aber	das* Vogel	ist		davongeflogen		2
9		die Katze	ist	ihm	nachgesprungen		2
10	und	hier	ist	der Vogel	hochgesprungen		3
11		[hier]	ist	[der Vogel] auf den Baum	geflogen		3
12		der Tiger	ist	nachgesprungen			2
13		dann	ist	er auf den Baum	gehüpft	drauf	3
14	wo der Vogel <i>sitzte*</i>						-
15		da	ist	der Vogel	runtergeflogen		3
16		der Tiger	war	oben			1
17		der Vogel	war	unten auf der Mauer			1
18		[der Vogel]	<i>sitzte*</i>	dort			1
19		[der Vogel]	<i>singte*</i>	ein Lied			1
20	und	[der Vogel]	hat	dort dazu	gelacht		2
21	und	die Katze die	hat		geweint		2
22	und	[die]	hat	„miau“	geweint		2
23	weil	sie	konnte	nicht	runterklettern		2

Bei den Äußerungen der Stufe 0 handelt es sich um Bejahungen in Form von Antwortpartikeln *ja, je, ok* sowie um eine elliptische Antwort *hab ich mir*, die nicht als eigenständiger Satz betrachtet werden kann.

Ausgehend von den Kriterien der Profilanalyse nach Griebhaber entsprechen die Sprachfähigkeiten von ALE im syntaktischen Bereich der Profilstufe 3.

5.2.2.2 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI

ELI hatte keine Schwierigkeiten mit der Realisierung der Bildergeschichte „Katze und Vogel“, die er selbständig entsprechend der Reihenfolge der Bilder und selbstsicher versprachlicht hat.

Tabelle 14: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		die Katze	schleicht sich	hinter der Mauer	an		2
2		dann	springt	sie	hoch		3
3		[dann]	wollte	[sie] den Vogel	essen		3
4		danach	fliegt	der Vogel aufm* Baum			3
5	und	[danach]	springt	die Katze	hinterher		3
6	und	danach	ist	der Vogel ganz auf die Spitze	geflogen		3
7		dann danach	geht	die Katze auch ganz nach oben			3
8		dann	fliegt	der Vogel	weg		3
9		[dann]	kommt	[die Katze] nicht mehr	runter		3
10	und	der Vogel	singt	dann			1
11		die	weint				1
12	weil	die	wollte	den Vogel	fressen		2
13			weil	die Katze ihn nicht	gefangen hat		4

Die Erzählung erfolgte überwiegend im Präsens; es sind auch Formen des Präteritums (3), (12) und des Perfekts (6), (13) vorhanden. Es werden nur zwei Äußerungen der Stufe 1 festgestellt (10), (11). Die Klammerstruktur wurde zielsprachlich realisiert, dabei wird die verbale Klammer in den meisten Fällen durch das finite Verb in der LSK und die Verbpartikel in der RSK versprachlicht (1), (2), (5), (8), (9). Auch die Besetzung der verbalen Klammer durch das Modalverb *wollen* im Präteritum in der Position der LSK und dem Infinitiv in der RSK wurde zweimal festgestellt. Einmal nimmt das Hilfsverb *ist* die Stellung in der LSK ein und das Partizip Perfekt die RSK (6). Die meisten Äußerungen werden mittels Inversion realisiert, die nach den Temporaladverbien *dann* und *danach* erfolgt. Den zielsprachlich realisierten

Äußerungen von ELI kann man entnehmen, dass das Kind sowohl die Separation als auch die Inversion sicher beherrscht. In einem Fall wird der *Weil*-Satz der Stufe 2 zugeordnet, denn das finite Verb weist die Verbzweitstellung auf (12). Im zweiten *Weil*-Satz steht das finite Verb in der VL Position (13). Die beiden Sätze werden als Antwort auf die Frage der INV realisiert. Die Satzverbindung erfolgt viermal durch die koordinierende Konjunktion *und*. Im Zusammenhang mit der Koordination stehen auch die elliptischen Ausdrücke (3), (5), (9), die keine Verstöße gegen die Zielsprache darstellen. Es wurde ein einziger Übergeneralisierungsfehler (4), der sich im Gebrauch des Dativs anstelle des Akkusativs manifestierte, festgestellt.

Die Erzählung von ELI enthält nur eine bruchstückhafte Äußerung *und dann die Katze ganz allein oben*, aufgrund des fehlenden Finitums konnte sie keiner höheren Stufe zugeteilt werden.

Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ELI entsprechen der Stufe 3, die durch die Beherrschung der Inversion gekennzeichnet ist und die Beherrschung der Konstruktionen der niedrigeren Stufen, z.B. der Separation, voraussetzt.

5.2.2.3 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB

Die nachfolgenden Tabellen enthalten die Äußerungen des Kindes GAB. Zu einer selbständigen Erzählung nach den Bildern kam es bei GAB nicht, er benötigte eine aktive Unterstützung durch die INV in Form von Fragen. Die vom Kind realisierten Äußerungen stellen die Antworten des Kindes auf die Fragen zur Bildergeschichte dar, die er zum größten Teil bruchstückhaft, d.h. nicht satzförmig versprachlicht hat.

Tabelle 15a: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		der	macht				1
2		der	klettert		hoch		2
3		[...]	will	ihn	aufflessen*		2
4		[...]	geht	wieder	lunter*		2
5	weil	sie	hat	nicht* den Papagei	gefangen		2
6	weil	die Katze	hat	ihn nicht	aufgeflesst*		2

Der Anteil der bruchstückhaften Elemente (Tabelle 15b) beträgt 20 und ist damit wesentlich höher als der Anteil satzförmig realisierter Äußerungen, die sechsmal vorkommen. Eine sprachliche Konstruktion, die der Stufe 1 zugeordnet wird, stellt ein nicht beendeter Satz dar (1), der jedoch aus einem Subjekt und einem Prädikat besteht, das Finitum steht an der zwei-

ten Stelle; es handelt sich demnach um eine einfache Konstruktion mit der Struktur eines Verbzweitsatzes. Die fünf übrigen Sätze weisen eine Klammerstruktur auf. Die verbale Klammer wurde zweimal durch finite Verben im Präsens in der Position der LSK und trennbare Verbpartikeln in der RSK zielsprachlich realisiert (2), (4), einmal durch das Modalverb *will* und den Infinitiv in entsprechend korrekten Positionen und zweimal durch das Hilfsverb *hat* und Partizipien II (5), (6) versprachlicht. Subjektauslassungen finden in den Äußerungen von GAB viermal statt (3), (4), zwei davon finden sich in der Tabelle 15b bei den bruchstückhaften Elementen *weint, singt*; dabei bezieht sich das Kind auf die Fragen der INV *Was macht der Vogel/ die Katze?* und lässt in seinen Äußerungen die in den Fragen sprachlich realisierten Subjekte aus. Eine mögliche Erklärung dafür könnte in der Struktur der russischen gesprochenen Sprache liegen, für die Subjektauslassungen typisch sind. Aus den Äußerungen folgt, dass das Kind den Akkusativ Maskulinum beherrscht, was sich im Gebrauch der richtigen Form des Akkusativs Maskulinum – sowohl bei den Artikeln der Substantive als auch bei dem Personalpronomen *ihn* (4), (6) – zeigt. GAB verwendet zwei unregelmäßige Verben, eines davon wird in Analogie zu dem regelmäßigen Muster gebildet *aufgefress**. Die Negationspartikel *nicht* in (5) weist eine abweichende Position auf, hier geht es nicht um die Negation des einzelnen Elements *den Papagei*, weil es keine weiteren Optionen dazu gibt, sondern um die Negation der gesamten Äußerung *weil sie den Papagei nicht gefangen hat*. Im zweiten Satz steht *nicht* an der richtigen Stelle (6).

Tabelle 15b: Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes GAB

Bruchstücke/ Stufe 0	Anzahl
weiß ich nicht	4
Katze	1
Papagei	1
singen	1
den Papagei aufflessen*	1
auf dem	1
auf die* Mauer	1
erschlocken*	1
hm	1
splingen*	1
geklettert hoch	1
auch geklettert	1
hochgeklettert	1
weint	1
singt	1
ja	1
nein	1

Bei den Äußerungen der niedrigsten Stufe handelt es sich um formelhafte Strukturen wie *weiß ich nicht*, die GAB viermal verwendet. Zwei Substantive werden ohne Artikel gebraucht *Katze*, *Papagei*, es gibt eine Übergeneralisierung des Akkusativs in der Äußerung *auf die* Mauer*, die auf die Frage *Und wo ist sie jetzt?* folgt. Die übrigen Äußerungen der Stufe 0 sind Infinitive, Antwortpartikeln und Elemente des Partizips II.

Trotz des hohen Anteils an bruchstückhaften Elementen in den Äußerungen von GAB zeigt sich in den wenigen satzförmig realisierten Konstruktionen die Beherrschung der Separation. Es kommen keine syntaktischen Strukturen der höheren Stufen, weder die Inversion noch Nebensätze mit Verbletzstellung, vor. Die sprachlichen Fähigkeiten von GAB erreichen dementsprechend die Stufe 2.

5.2.2.4 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN

Das Kind LEN benötigte keine Hilfe bei der Realisierung der Bildergeschichte, der Umgang mit der Reihenfolge der Bilder bereitete LEN keine Probleme.

Tabelle 16: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		der Vogel	singt				1
2	und	die Katze	schleicht sich		an		2
3		der Vogel	erschreckt sich				1
4	und	die Katze	geht		hoch		2
5	und	der Vogel	singt	dann noch			1
6	und	die Katze sie	springt		hoch		2
7		sie	wollte	den Vogel	fangen		2
8		der Vogel	hat	Angst			1
9	und	die Katze	klettert	den Baum	hoch		2
10		die Katze	ist	schon oben			1
11	und	der Vogel	fliegt		runter		2
12		dann	hat	der Vogel	gesungen		3
13	und	die Katze	hat		geweint		2
14			weil	sie den Vogel nicht	schnappen konnte		4
15			weil	die es nicht	geschafft hat		4

Alle Äußerungen des Kindes weisen die korrekt realisierte Klammerstruktur auf. Die Separation erfolgt mittels finiter Verben in der LSK und trennbaren Verbpartikeln in der RSK (2), (4), (6), (9), (11). Einmal wird die Separation durch das Modalverb *wollen* im Präteritum und den Infinitiv *fangen* realisiert (7). Zweimal wurde die verbale Klammer durch das Hilfsverb *hat* und das Partizip Perfekt versprachlicht (12), (13). Eine Inversion aufweisende Konstruktion kommt in den Äußerungen von LEN nur einmal nach der Voranstellung des Temporaladverbs *dann* vor (3). Die alleinstehenden *Weil*-Sätze werden als Nebensätze mit Verbletzstellung realisiert. Die Koordination wird mittels der Konjunktion *und* hergestellt und kommt in den Äußerungen von LEN siebenmal vor. Im morphologischen Bereich werden keine Fehler oder Abweichungen von der Zielsprache festgestellt.

LEN hat nur eine unvollständige Äußerung *weggeflogen* produziert, die eine elliptische Form der Antwort auf die Frage *Was hat der Vogel hier gemacht?* darstellt.

Anhand der von LEN produzierten Äußerungen werden die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes im syntaktischen Bereich des Deutschen der Stufe 2 zugeordnet, da die Konstruktionen der höheren Stufen wie Inversion und Nebensätze mit VL, die LEN zielsprachlich korrekt realisiert hat, nicht das Minimum von drei erreichen.

5.2.2.5 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO

Tabelle 17 enthält die Äußerungen des Kindes LEO, das die Bildergeschichte relativ selbständig und ohne große Unterstützung der INV realisiert hat.

Die Geschichte wurde ausschließlich im Präsens versprachlicht. Dabei enthalten die meisten von LEO produzierten Äußerungen die verbale Klammer, die durch Separation des finiten Verbs *fliegt* und der trennbaren Verbpartikel *weg* (1), (7), (12) sowie durch Separation des Modalverbs *mögen/möchten* in der Konjunktiv-I-Form *möchte* und der Infinitive (3), (5), (6), (10) realisiert wurde. Die Inversion aufweisenden Äußerungen kommen bei LEO in Verbindung mit dem vorangestellten deiktischen Adverb *hier* zweimal vor (7), (8). Die von LEO selbständig realisierten, mit den Subjunktionen *weil*, *wenn* und *dass* eingeleiteten Nebensätze, die Verbletzstellung aufweisen, kommen in den Äußerungen von LEO dreimal vor (4), (11), (14). Auch die Antwort des Kindes auf die *Warum*-Frage wird durch einen mit der Subjunktion *dass* eingeleiteten alleinstehenden Nebensatz mit VL-Stellung realisiert. Die mehrmalige zielsprachliche Realisierung der VL-Stellung in Nebensätzen deutet auf eine sichere Beherrschung dieser Struktur im Sprachgebrauch des Kindes hin. Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt mittels der oben beschriebenen subordinierenden Subjunktionen, die Koordina-

tion wird asyndetisch realisiert. Der einzige Fehler, der sich in den Äußerungen von LEO finden lässt, ist die Verwendung der falschen Präposition *von* anstelle von *vor* (2).

Bei der einzigen nicht kompletten Äußerung von LEO handelt es sich um die Nachfrage *hier*, dabei bezieht sich das Kind auf die Bilderreihenfolge.

Tabelle 17: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		der Vogel	fliegt		weg	von dem Kater	2
2		der Vogel	hat	Angst		von* dem Kater	1
3		der Kater	möchte	den Vogel	fangen		2
4			weil	er so laut	singt		4
5		der	möchte	den Vogel	fangen		2
6		der	möchte		fliegen		2
7		hier	fliegt	er	weg		3
8		hier	möchte	der Kater	hochklettern	zum Vogel	3
9		der	sitzt				1
10		er	möchte	den Vogel	fangen		2
11			wenn	er überhaupt	runterfliegt		4
12		der Vogel	fliegt		weg		2
13		der Vogel	singt	so laut			1
14			dass	der Kater	weinen soll		4
15	weil	er	liebt	nicht dieses Singen			1
16			dass	der Kater ihn nicht	fressen kann		4

Aufgrund der sicheren Beherrschung der Nebensatzstrukturen, die in den Äußerungen von LEO viermal vorkommen, werden die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes der Stufe 4 zugeordnet.

5.2.2.6 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR

Das Kind MAR hat die Bildergeschichte in einer dialogischen Form des Gesprächs realisiert. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht das Spektrum struktureller Variationen im syntaktischen Bereich im Deutsch des bilingualen Kindes.

Tabelle 18: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR

	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		er	singt				1
2		sie	will	ihn	fressen		2
3		er	hat	Angst			1
4			weil	die Katze bei ihm jetzt	ist		4
5		jetzt	ist	sie auf dem* Baum	geklettert	mit dem Vogel	3
6		die	hüpft	auf dem* Baum			1
7		er	fliegt		weg		2
8		die	klettert	nach oben			1
9		sie	ist	schon fast nach oben	geklettert		2
10		der	fliegt	noch weiter	weg		2
11		[der Vogel]	singt	wieder	weiter		2
12		die	weint				1
13			weil	der Vogel von mir* immer	wegfliegt		4
14			weil	die Katze ihn nicht	gefressen hat		4

Die sprachlichen Äußerungen von MAR zur Bildergeschichte „Katze und Vogel“ erreichen die Profilstufe vier, die durch korrekte Realisierung der Nebensätze mit VL-Stellung gekennzeichnet ist, was auf die Beherrschung der Nebensatzstruktur hindeutet. In einem Fall produziert MAR den Nebensatz (4) selbständig mit Anschluss an den Hauptsatz (3) durch die Subjunktion *weil*. Die zwei weiteren Nebensätze (13), (14) sind alleinstehende *Weil*-Sätze mit Verbletzstellung, die als Antwort auf die *Warum*-Frage entstanden sind. Die Stufe der Separation, die fünf Äußerungen aufweist, zeigt die korrekte Realisierung der verbalen Klammer durch das Modalverb *will* und den Infinitiv (2), durch Finitum und trennbare Verbpartikeln (7), (10), (11) sowie durch das Hilfsverb *ist* und das Partizip Perfekt (6), (9). MAR gebraucht keine Konjunktionen. Die Inversion kommt in seinen Äußerungen einmal vor, und zwar in Verbindung mit dem vorangestellten Temporaladverb *jetzt* (5).

MAR produziert zwei elliptische Äußerungen; dabei antwortet er auf die Fragen *Wo sitzt denn der Vogel?* und *Wo ist die Katze?* nicht mit vollständigen Sätzen, sondern in beiden Fällen mit der Präpositionalphrase *auf der Baumkrone*.

Im morphologischen Bereich zeigt sich in zwei Fällen die Übergeneralisierung des Dativs auf den Akkusativ (5), (6) sowie die Verwendung des Personalpronomens *mir** in der ersten Person Singular Dativ anstelle von *ihr* in der dritten Person Singular Dativ (13).

5.2.2.7 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF

Das Kind SOF hat die Bildergeschichte selbständig realisiert, es benötigte keine Unterstützung der INV. Tabelle 19 erfasst die Äußerungen des Kindes SOF.

Tabelle 19: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF

Nr.	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		ich	sehe	ein* Baum			1
2	und	die Katze	schleicht sich				1
3	und	der Vogel	singt				1
4	und	da	sehe	ich noch eine Mauer und Grass			3
5		[sie]	hat		sich geschleicht*		2
6		der Vogel	hat		sich erschreckt		2
7		dann	sehe	ich noch ein* Baum			3
8		die Katze	springt		hoch		2
9	und	der Vogel	fliegt		weg		2
10	und	dann	sehe	ich noch dort eine Mauer			3
11		die Katze	ist	auf den Baum	geklettert		2
12	und	der Vogel	ist		weggeflogen		2
13		der Vogel	hat		gesungen		2
14	und	die Katze	hat		geweint	auf dem Baum	2
15		hier	hat sich	die Katze auf dem Baum	geschlicht*		3
16	und	der Vogel der	ist	dann	stehen geblieben		2
17			weil	er zu laut	singt		4
18			weil	er	singen mag		4

Die Äußerungen von SOF zur Bildergeschichte zeigen den Vorrang der Separation gegenüber anderen syntaktischen Strukturen.

Die verbale Klammer wird achtmal von den Hilfsverben *hat* und *ist* zur Bildung des Perfekts und vom Partizip II besetzt (5), (6), (11–16), was auf eine sichere Beherrschung dieser Struktur und des Perfekts hindeutet. Die Separation von Verb und trennbaren Verbpunkten findet in den Äußerungen von SOF zweimal statt. Die korrekte Realisierung der Inversion in mehreren Äußerungen (4), (7), (10), (15) lässt darauf schließen, dass das Kind diese syntaktische Struktur erworben hat. Auch die alleinstehenden Nebensätze, die SOF als Antwort auf die *Warum*-Frage realisiert hat, zeigen die korrekte Nebensatzstruktur mit Verbletzstellung, allerdings erreichen sie nicht das Minimum für die Stufe 4. Die Satzverbindung hat SOF in acht Fällen durch die koordinierende Konjunktion *und* realisiert.

Die Äußerung *den Vogel sich nehmen*, die von SOF nicht mit vollständigem Satz realisiert wurde, kann aufgrund des fehlenden finiten Verbs nur der Stufe 0 zugeordnet werden. Im morphologischen Bereich zeigt sich noch eine unsichere Bildung des Partizips II des unregelmäßigen Verbs *schleichen*. Die Tatsache, dass das Kind die zwei verschiedenen Formen *geschleicht** und *geschlicht** statt *geschlichen* verwendet, zeigt, dass SOF sich auf der Zwischenstufe bei der Aneignung der korrekten Form des Verbs befindet, die sich durch Übergeneralisierungen auszeichnet. Eine weitere Unsicherheit besteht in der Verwendung des unbestimmten Artikels im Akkusativ Singular: Zweimal gebraucht SOF den unbestimmten Artikel *ein* anstelle von *einen* (1), (7). Die sprachlichen Fähigkeiten von SOF im syntaktischen Bereich erreichen die Entwicklungsstufe 3.

5.2.2.8 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE

Das Kind STE hatte keine Schwierigkeiten mit der Realisierung der Bildergeschichte, dabei zeigte STE häufig eigene Initiative und reagierte auf Fragen mit kontextentsprechenden Äußerungen (Tabelle 20).

Die Beschreibung der Bildergeschichte erfolgte sowohl im Präsens als auch im Perfekt. Die meisten Äußerungen des Kindes entsprechen der Stufe 3. Die Äußerungen der Stufe 2 sind durch das Vorhandensein der verbalen Klammer gekennzeichnet, die in den meisten von STE realisierten Sätzen aus den Hilfsverben *hat* bzw. *ist* in der LSK und dem Partizip II in der RSK besteht (4–6), (8–10), (14), (15), (17), (18). Zweimal wird die Klammerstruktur durch das Modalverb *wollte* und den Infinitiv in zielsprachlicher Position realisiert. Die Inversion erfolgt in allen Fällen nach dem Temporaladverb *dann*; in zwei Fällen (2), (11) handelt es sich

dabei um nicht vollendete Sätze, in denen man trotzdem die Inversionsstruktur deutlich erkennen kann. Generell wurde die Inversion zehnmal festgestellt, so dass man von der Beherrschung dieser Struktur ausgehen kann. Bei der Äußerung *ein Vogel, der singt* (1) handelt es sich um eine nicht genau feststellbare Struktur: Es kann ein durch das Relativpronomen *der* eingeleiteter Relativsatz sein, in dem die Verbstellung aufgrund der reduzierten Form des Nebensatzes nicht eindeutig zu bestimmen ist. Andererseits kann es sich bei *der* um ein Demonstrativpronomen handeln, mit dem das Subjekt der Äußerung wiederaufgenommen wird, was in der Kindersprache häufig vorkommt; dann würde ein einfacher V2-Satz vorliegen. Aufgrund dieser Unsicherheiten wird der obenerwähnte Satz keiner bestimmten Stufe zugeordnet. Die zwei Antworten auf die *Warum*-Fragen hat STE mit Verbzweitsätzen realisiert, dabei übergeneralisiert er das Fragewort *warum*, indem er es zweimal anstelle von *weil* verwendet (19), (20). Die Verbindung zwischen den Sätzen wurde neunmal mit der koordinierenden Konjunktion *und* realisiert. Einmal erfolgt die Satzverbindung mit der koordinierenden Konjunktion *oder* in einschließender Bedeutung (21). In einem Fall wird der Relativsatz mit dem Relativpronomen *wer* an den Hauptsatz geknüpft, dabei wird die Verbletzstellung zielsprachlich realisiert (7). In den Daten von STE finden sich zwei bruchstückhafte Äußerungen. Im ersten Fall handelt es sich um die elliptisch realisierte Antwort *eine Katze* auf die Frage *Wer ist denn das?* im zweiten Fall wurde die von der INV gestellte Frage *Was hat sie hier gemacht?* mit einem alleinstehendem Partizip Perfekt *gesprungen* beantwortet. Aufgrund der Tatsache, dass in beiden Äußerungen finite Verben fehlen, fallen diese unter die Stufe 0. Die Abweichungen von der Zielsprache im morphologischen Bereich sind durch Übergeneralisierung des Akkusativs gekennzeichnet (7), (13). Der Genitiv wird in *das* Baumes* (13) nur durch Flexionsendung des Substantivs, jedoch nicht am Artikel angezeigt. Der Akkusativ in Bezug auf den unbestimmten Artikel kann als unsicher bezeichnet werden (8). Einmal wird das Possessivpronomen *seine**, statt *ihre* in Bezug auf das Substantiv *Katze* verwendet (9). Die Unsicherheiten zeigen sich auch im Genus des Nomens *Vogel*, was sich in der Verwendung des korrekten Genus Maskulinum *der Vogel* (5), (8) und dem parallelen Gebrauch des falschen Genus Neutrum *das* Vogel* manifestiert. Diese Abweichung kann jedoch nicht auf den Einfluss der russischen Sprache zurückgeführt werden, in der dieses Substantiv das feminine Genus aufweist. Ein Fehler kommt durch den überflüssigen Gebrauch des Reflexivpronomens *sich* in Verbindung mit dem Verb *runterschauen* zustande (5). In einem Fall handelt es sich um die Substitution der seltener auftretenden Präposition *gegen* durch die häufiger vorkommende Präposition *an* im Zusammenhang mit dem Verb *knallen* (10).

Tabelle 20: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE

Nr.	Vorvorfeld	Vorfeld	LSK	Mittelfeld	RSK	Nachfeld	Stufe
1		ein Vogel der singt					-
2		dann	will	die Katze	den		3
3		die Katze	wollte	ihn	fangen		2
4	und	die	hat	sich dann	vorbereitet		2
5		dann	hat	sich* der Vogel	runtergeschaut		3
6		dann	hat	er	geguckt		3
7			wer	hinter ihn*	ist		4
8	und	dann	hat	der Vogel ein* Schreck	gekriegt		3
9	und	die Katze	hat	seine* Zun- ge	rausgestreckt		2
10		dann	ist	das*Vogel an* Baum	geknallt		3
11		dann	ist	die Katze			3
12		[die Katze]	wollte	ihn	fangen		2
13	und	dann	ist	der Vogel gar ganz oben auf den* Hügel das* Dach* das* Bau- mes			3
14	und	dann	ist	die Katze ihm	nachgefolgt		3
15	und	der Vogel	ist		runtergeflogen		2
16	und	dann	war	die Katze oben			3
17	und	der Vogel	hat	„pi pi“	gemacht		2
18	und	dann	hat	er	geheult		3
19	warum*	er	ist	oben			1
20	warum*	er	weint				1
21	oder	er	heult				1

Die syntaktische Kompetenz bei STE erreicht die Stufe 3. Das Kind beherrscht die Strukturen der Separation und der Inversion. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wurde in allen Fällen ziel-sprachlich realisiert.

5.2.3 Ermittlung des verbalen Lexikons der mono- und bilingualen Kinder

Im Folgenden wird der verbale Wortschatz der monolingualen und bilingualen Kinder bei der Wiedergabe der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ ermittelt. Für die Feststellung des verbalen Lexikons geht es zunächst darum, festzuhalten, wie viele verschiedene Verben Kinder produziert haben. Dabei wurde nach folgenden Kriterien vorgegangen: Jedes Verb wird nur einmal gezählt, Verben *haben* und *sein* in ihrer syntaktischen Funktion als Vollverben werden mitgezählt, ebenso werden Modalverben berücksichtigt. Nicht mitgezählt werden Verben *sein* und *haben* in der Funktion als Hilfsverben zur Bildung der analytischen Tempusform des Perfekts und zur Bildung des Passivs (vgl. Reich/Roth 2004).

Die Darstellung der verwendeten Verben erfolgt gruppen- und kindspezifisch. Die sich im Anhang der vorliegenden Arbeit befindenden Tabellen erfassen das verbale Lexikon jedes einzelnen Kindes der monolingualen (Tabelle 6a) und der bilingualen (Tabelle 6b) Gruppe bei der Wiedergabe der Bildergeschichte.

Aus Tabelle 6a folgt, dass erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Quantität der produzierten Verben zwischen den einzelnen Kindern bestehen. Der Durchschnittswert für eine Erprobungsgruppe, die im Rahmen des Hamburger Verfahrens zur Analyse des Sprachstandes bei 4- bis 6-jährigen sowohl einsprachigen als auch zweisprachigen Kindern getestet wurde, beträgt 11,5 verschiedene Verben pro Kind (Reich/Roth 2004: 13). Zwei der im Rahmen der vorliegenden Arbeit getesteten Kinder, KAT (18 Verben) und JUN (16 Verben), liegen deutlich über dem Durchschnittswert von 11,5 Verben, was auf einen großen verbalen Wortschatz hindeutet. AMI (11 Verben) und SOP (9 Verben) zeigen einen vergleichsweise geringeren Wortschatz. Die monolingualen Kinder AME (13 Verben), ANT (13 Verben), ELL (14 Verben) und JAN (12 Verben) befinden sich etwas über dem Durchschnittswert, was auf ein gut entwickeltes, dem Alter der Kinder angemessenes verbales Lexikon verweist.

Interindividuelle Unterschiede in Bezug auf die Quantität zeigen sich auch in der Realisierung der Verben bei den bilingualen Kindern (Tabelle 6b). Einen überdurchschnittlich großen Wortschatz weisen drei der Kinder auf: ALE (17 Verben), LEN (16 Verben) und STE (16 Verben). Zwei der bilingualen Kinder, GAB (11 Verben) und MAR (10 Verben), liegen ein wenig unter dem Durchschnittswert. Bei ELI (13 Verben), LEO (14 Verben) und SOF (12 Verben) kann man von einem gut entwickelten verbalen Lexikon ausgehen.

Wenn man die Gruppenwerte, d.h. die Gesamtzahl der Verben in beiden Testgruppen miteinander vergleicht, so ergibt sich mit 106 Verben, die die monolingualen Kinder bei der Wiedergabe von Bildergeschichte produziert haben, und 109 von bilingualen Kindern verwendeten Verben kein bedeutender Unterschied im verbalen Lexikon des Deutschen der beiden

Gruppen, so dass man von einem vergleichbaren Sprachentwicklungsstand des verbalen Wortschatzes beider Testgruppen ausgehen kann.

5.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die gewonnenen Erkenntnisse über die Sprachfähigkeiten der monolingualen und bilingualen Kinder im syntaktischen und morphologischen Bereich des Deutschen zusammengefasst. Die Durchführung der Profilanalyse nach Griebhaber hat zu folgenden Ergebnissen geführt: Alle Kinder – sowohl die einsprachigen als auch die zweisprachigen – beherrschen die Struktur des einfachen Satzes und die Klammerstruktur deutscher Sätze. Die verbale Klammer wurde dabei unterschiedlich realisiert: durch Modalverben und Infinitive, Hilfsverben und Partizipien II, durch finite Verben und abtrennbare Verbpartikeln. Die Äußerungen der monolingualen Kinder weisen außerdem zweimal den Gebrauch des Passivs auf, das nach Reich und Roth (2004: 17) auf weiterentwickelte Formen im kindlichen Sprachgebrauch hinweist. Von der sicheren Beherrschung der Inversion kann man bei sechs monolingualen und vier bilingualen Kindern, die diese Struktur in ihren Äußerungen mindestens dreimal verwendet haben, ausgehen. Die Profilstufe 4, die durch Beherrschung der Verbletzstellung in Nebensätzen gekennzeichnet ist, erreichen zwei bilinguale und ein monolinguales Kind. Fünf weitere Kinder der einsprachigen Testgruppe und vier Kinder der zweisprachigen Testgruppe haben die Verbletzstellung ein- bis zweimal realisiert; damit haben sie jedoch nicht das Mindestmaß an drei Äußerungen, in denen diese Struktur vorkommt, erreicht, um von einer sicheren Beherrschung der Verbletzstellung in Nebensätzen sprechen zu können. Es wurden keine die Subjekt-Verb-Kongruenz betreffenden Verstöße gegen die Zielsprache in beiden Testgruppen festgestellt. Sowohl monolinguale als auch bilinguale Kinder übergeneralisieren die regelmäßigen Formen der Verben in Bezug auf die unregelmäßigen. In der morphologischen Kategorie Kasus treten bei den bilingualen Kindern Übergeneralisierungen des Akkusativs auf Dativkontexte, die in ihren Äußerungen viermal festgestellt wurden, und des Dativs auf den Akkusativ, was bei ihnen dreimal vorkam, häufiger auf als bei den monolingualen Kindern, die die entsprechenden Kasus jeweils einmal übergeneralisiert haben. Unsicherheiten zeigen sich im Gebrauch des unbestimmten Artikels im Akkusativ Singular Maskulinum bei den bilingualen Probanden: In drei Fällen wurde anstelle von *einen* die Form *ein* verwendet. Szagun (2011) führt den „ein-Fehler“ im Akkusativ, der auch bei den einsprachigen Kindern zwischen 1;4 und 3;8 aus der Oldenburg Corpora häufig auftritt, darauf zurück, dass *ein* die häufigste Form im Sprachgebrauch der Kinder und Erwachsenen darstellt (vgl. Szagun 2011: 74). Zwei bilinguale Kinder zeigen Unsicherheiten in Bezug auf das Genus des

Substantivs *Vogel*, die sich im parallelen Gebrauch der zielsprachlichen Form *der Vogel* neben der nicht zielsprachlichen Form *das* Vogel* ausdrückt. Die das Genus betreffenden Fehler kommen in der Sprache monolingualer Teilnehmer nicht vor. Die Substitution von Präpositionen kommt in den Äußerungen der Zweisprachigen zweimal vor. Bei dem bilingualen Kind GAB wird zweimal Artikelauslassung und mehrmals Subjektauslassung festgestellt; beide Phänomene könnten in der Struktur des Russischen begründet sein, das eine artikellose Sprache ist, auch die Subjektauslassung findet im gesprochenen Russisch sehr häufig statt. Aus der Analyse resultiert, dass die für diese Arbeit untersuchten bilingualen und einsprachig aufwachsenden Kinder vergleichbare sprachliche Fähigkeiten im syntaktischen Bereich des Deutschen aufweisen. Die bilingualen Kinder haben folglich die Wortstellungsregularitäten deutscher Sätze schnell erworben. Sie beherrschen die Verbalflexion und verwenden verschiedene Tempusformen: Präsens, Perfekt und Präteritum gebrauchen die bilingualen Kinder überwiegend mit Modalverben, außer ALE, die die Bildergeschichte zum Teil im Präteritum realisiert hat. Auch der quantitative Vergleich des verbalen Lexikons der Probanden beider Testgruppen hat trotz interindividueller Unterschiede innerhalb der Gruppen einen relativ homogenen Entwicklungsstand bezüglich des verbalen Wortschatzes ergeben. Im morphologischen Bereich des Deutschen zeigen sich ähnliche sprachabweichende Übergeneralisierungsphänomene – Übergeneralisierungen der regelmäßigen Formen der Verben, des Dativs auf Akkusativkontexte und vice versa – sowohl bei den einsprachigen als auch bei den zweisprachigen Kindern. Bei den bilingualen Kindern treten die erwähnten, von der Zielsprache abweichenden Phänomene zwar häufiger auf, jedoch ist die Häufigkeit der Abweichungen im Vergleich zur korrekten Realisierung relativ gering. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung korrespondieren mit den Befunden von Tracy (2008) und Chilla, Rothweiler und Babur (2013) zum Syntaxerwerb der zweisprachigen Kinder in L2. Die Tests zum Wortschatzumfang zeigen, dass die mehrsprachigen Kinder in der Zweitsprache (Gesellschaftssprache) niedrigere Werte im Vergleich zu den monolingualen Muttersprachlern erreichen (vgl. Chilla/Rothweiler/Babur 2013: 39). Diese Tatsache ist nachvollziehbar, denn der Erwerb und die Entwicklung des kindlichen Lexikons ist u.a. situationsabhängig: Während die monolingualen Kinder dem sprachlichen Angebot in allen alltäglichen Bereichen auf Deutsch ausgesetzt sind, wird dieses bei den bilingualen Kindern aufgeteilt in Inhalte, die sie in familiären Situationen zuhause in ihrer L1 erwerben und Inhalte, die sie sich in ihrer L2 vor allem im Kindergarten aneignen. Jedoch hat die Erfassung des verbalen Lexikons der Kinder dieser Untersuchung anhand der Bildergeschichte, die eher neutrale Inhalte wie „Katze“, „Vogel“, „Baum“, „springen“, „weinen“, „lachen“, „fliegen“ darstellt, ergeben, dass die bilingualen

Kinder in Bezug auf die Quantität der verwendeten Verben den monolingualen nicht unterlegen sind.

5.3 Theoretische Grundlagen des Russischen

Die Ermittlung der sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen Kinder in ihrer Erstsprache Russisch ist ebenfalls Gegenstand dieser Arbeit. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, eine kurze Einführung in die für die Analyse relevanten theoretischen Grundlagen der russischen Sprache zu geben. Dies geschieht durch eine Gegenüberstellung des Russischen und des Deutschen, wobei der Fokus der Beschreibung auf dem Russischen liegt. Die vergleichende Perspektive ermöglicht die Feststellung einiger Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die zur Erklärung einzelner grammatischer Phänomene insbesondere nicht zielsprachlicher Art hilfreich sein können.

Das Russische ist sowohl im nominalen als auch im verbalen Bereich eine stark flektierende Sprache, die sich durch morphologische Variabilität und Formenvielfalt auszeichnet. Die Betonung im Russischen ist frei, d.h. dass das Russische einen dynamischen Wortakzent besitzt, der sich bei der Deklination von Substantiven oder bei der Pluralbildung zeigt. Die russische Sprache hat sechs Kasusformen, die ersten vier Formen entsprechen den Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ im Deutschen, die zwei weiteren Formen, Instrumental und Präpositiv, kommen im Deutschen nicht vor. Mit der morphologischen Kategorie Kasus des Substantivs werden im Russischen die syntaktischen Funktionen Rektion und Kongruenz realisiert (vgl. Lehmann 2013: 249). Die Bildung dieser grammatischen Kategorie erfolgt durch das Hinzufügen von Flexionsendungen an Nomina. So werden mittels der Flexionsendungen der Substantive die grammatischen Bedeutungen der Kategorien Genus, Numerus, Kasus und Person ausgedrückt. Der Instrumental wird u.a. im Zusammenhang mit dem Mittel oder dem Instrument der Bezeichnung gebraucht. Auch zur Adverbialbestimmung wird der Instrumental verwendet (vgl. Kirschbaum 2004: 282). Im Deutschen entspricht oft der Dativ mit der Präposition *mit* dem Gebrauch des Instrumentals wie eben beschrieben. Der Präpositiv wird ausschließlich mit Präpositionen verwendet.

Die zweite zentrale grammatische Kategorie des Russischen bildet das Genus mit den Subkategorien Maskulinum, Femininum und Neutrum. Im Russischen ist das Genus des Substantivs meistens eindeutig durch die Flexionsendungen des Nomens definierbar, d.h. Nomen, die auf einen Konsonanten enden, sind überwiegend Maskulina, die Flexionsendungen *-a*, *-я* weisen in den meisten Fällen feminine Nomen auf, die Neutra enden auf *-o*, *-e*, *-ě*. Im Deutschen dagegen lässt sich das Genus aufgrund äußerer Merkmale mit Ausnahme bestimmter Suffixe

nicht erschließen. Außerdem wird es im Deutschen an Artikeln angezeigt. Das Russische dagegen besitzt keine Artikel, was häufig die Auslassung der Artikel im Deutschen durch russische Lerner zur Folge hat. Sehr häufig stimmt das grammatische Geschlecht in beiden Sprachen nicht überein, was zu Interferenzen in diesem Bereich führen kann. Die grammatische Kategorie, die man als Kategorie der Determination des Substantivs bezeichnen kann, wird in der deutschen Sprache mittels des definiten und indefiniten Artikels ausgedrückt. Die Indeterminiertheit oder Determiniertheit des Substantivs wird im Russischen auch berücksichtigt, allerdings ist diese Kennzeichnung anders als im Deutschen nicht grammatikalisiert (vgl. Gladrow 1998: 49). Eine der primären Realisierungsmöglichkeiten für dieses Phänomen stellt im Russischen die Wortfolge in Kombination mit der Satzintonation dar (ebd.).

Das russische Pluralsystem weist im Vergleich zum Deutschen eine weniger komplizierte Paradigmenbildung auf, die durch transparentere Regeln bestimmt ist. Im Nominativ Plural kommen im Russischen folgende Endungen vor: *-e, -a, -я, -и, -и*. Bei manchen russischen Substantiven im Plural ändert sich der Wortstamm, indem er durch Suffixe erweitert wird. In wenigen Fällen sind die Pluralformen im Russischen zusätzlich durch Konsonantenwechsel gekennzeichnet *ucho/uši*. Im Deutschen werden Pluralformen mithilfe von Flexionsendungen *-e, -e(n), -er, -s* und des Umlauts mit oder ohne Endungen realisiert. Im Deutschen existieren Pluralformen des Nomens, die sich nur durch den Artikel von ihren Singularformen unterscheiden *der Schüler/die Schüler*.

Die Verben im Russischen weisen im Vergleich zum Deutschen eine deutlich geringere Formenvielfalt auf. Unterschiede in beiden Sprachen bestehen auch bei der Verbkonjugation und beim Tempus, die die Realisierung von Formen und die Optionen zum Ausdruck der Vergangenheit betreffen. Was die Tempusformen angeht, so gibt es im Russischen drei grammatische Zeiten, die den deutschen Begriffen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft entsprechen. Das russische Präteritum entspricht den drei deutschen Tempusformen: dem Präteritum, dem Perfekt und dem Plusquamperfekt (vgl. Kirschbaum 2004: 88).

Im Russischen gibt es zwei Formen von Verben, die eine Handlung im Zeitgeschehen als vollendet oder unvollendet charakterisieren; damit wird die verbale Kategorie Aspekt realisiert. Einige Verben bilden Aspektpaare: Die imperfektiven Verben drücken eine Handlung oder Situation in ihrem Verlauf bzw. ihrer Dauer aus. Die perfektiven Verben bezeichnen einen Sachverhalt bzw. eine Handlung, die in der Vergangenheit vollzogen wurde, durch Präteritalform oder „die Erwartung des sich in der Zukunft vollziehenden Geschehens“ (Gladrow 1998: 66) durch die Formen des Futurs. Dabei bilden die imperfektiven Verben ein analytisches Futur mit dem Hilfsverb *byt'* (*werden*) und dem Infinitiv, die perfektiven Verben bilden

die synthetischen Formen des Futurs. Diese grammatische Kategorie gibt es im Deutschen nicht. Um diese Bedeutungen im Deutschen zu verdeutlichen, werden zusätzliche lexikalische Mittel verwendet, u.a. Adjektive wie *vollständig*, *ganz*, Tempusformen oder Funktionsverbgefüge. Sowohl im Russischen als auch im Deutschen sind die Beziehungen zwischen Verb und Subjekt durch das Kongruenzverhältnis gekennzeichnet. Unterschiede bestehen dabei darin, dass im Russischen beide Konstituenten im Numerus, in der Person und im Genus kongruent sein müssen, während für das Deutsche die Übereinstimmung in der Person und im Numerus relevant ist; das Genus wird nicht am Verb selbst realisiert. Im Russischen werden die Kongruenzbeziehungen im Präteritum auch zwischen Kopulaverb und Prädikativum ausgedrückt. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist, dass es im Russischen eingliedrige Sätze gibt, die kein grammatisches Subjekt aufweisen. In deutschen Entsprechungen wird das im Russischen fehlende Subjekt durch *es* oder *man* wiedergegeben.

Weil das Russische nicht im gleichem Maß wie das Deutsche über ein ausgeprägtes System an Modalverben verfügt, entsprechen den deutschen zusammengesetzten Prädikaten im Russischen eingliedrige Satzstrukturen, z.B. *sie möchte schwimmen / Ej chočetsja plavat'* (vgl. Gladrow 1998: 143). Die *sein*-Prädikation, die im Präsens des Deutschen durch die flektierten Formen des Kopulaverbs *bin/bist/ist/sind/seid* und das Prädikativum ausgedrückt wird, wird im Russischen im Präsens ohne Kopulaverb, d.h. verblos realisiert, z.B. *on _ vrač / er ist Arzt*. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Nullrealisierung.

Im Folgenden wird auf die Frage der Wortstellung in beiden Sprachen im Haupt- und Nebensatz eingegangen, da dies oft ein Problem bei den Deutschlernern russischer Herkunft darstellt. Die Wortfolge im Russischen zeichnet sich durch eine gewisse Elastizität und Flexibilität aus im Vergleich zur streng festgelegten Struktur des deutschen Satzes. Die Position der Satzglieder in Sätzen des Russischen ist nicht so sehr syntaktisch als stilistisch motiviert bzw. ist von den Intentionen des Sprechers abhängig. Im Russischen besteht der Minimalsatz in der Regel aus mindestens zwei Satzgliedern, Subjekt und Prädikat, so wie dies im Deutschen auch der Fall ist. Im Russischen erfolgt die Verbindung von Wörtern untereinander vor allem durch die Mittel der Formbildung (Kirschbaum 2004: 358). In einem unmarkierten Aussagesatz befindet sich das Subjekt vor dem Prädikat und das Objekt steht nach dem Prädikat; diese Wortfolge weisen sowohl die Hauptsätze als auch die Nebensätze der russischen Sprache auf (ebd., 359). Im Deutschen dagegen ist die Struktur des eingeleiteten Nebensatzes durch eine obligatorische Verbletzstellung des finiten Verbs gekennzeichnet. Das Deutsche weist eine Klammerstruktur auf, die das Russische nicht besitzt, da das mehrteilige Prädikat in der Regel nicht getrennt wird. Manche Wortarten haben jedoch auch im Russischen ihren festen Platz:

Die Präpositionen stehen immer vor ihrem Bezugswort, während manche Präpositionen im Deutschen auch postpositional verwendet werden. Die Position der Partikeln ist im Russischen auch nicht willkürlich, es gibt präponierte wie *da*, *nu* und postponierte wie *-ka*, *-to*. Die Wortfolge des russischen Satzes richtet sich danach, welche wichtigen und neuen Inhalte der Sprecher übermitteln möchte, und entspricht der Thema-Rhema-Gliederung des Satzes (ebd., 359). Der thematische Teil der Äußerung nennt den Gegenstand der Aussage und das Rhema enthält die neuen Informationen über das Thema und bildet den Hauptinhalt der Äußerung. Im Satz können verschiedene Satzglieder als Thema und Rhema auftreten, sie können sowohl einzeln als auch als erweitertes Satzglied erscheinen. Die Spitzenstellung des Prädikats ist im Russischen genauso häufig verbreitet wie die Platzierung des finiten Verbs an dritter Stelle, z.B. *segodnja ja rabotaju* (*heute ich arbeite*), was im Deutschen mit der obligatorischen Inversion und V2-Stellung realisiert werden muss, z.B. *heute arbeite ich*.

5.4 Erwerb und Entwicklung bestimmter grammatischer Bereiche der Morphosyntax

In diesem Kapitel wird der Erwerb des Russischen durch Kinder russischer Muttersprache thematisiert. Dies geschieht in Anlehnung an die Arbeit von Cejtin (2000) zum Thema „Linguistik der Kindersprache“, in der vor dem Hintergrund allgemeiner, einschließlich westlicher Theorien die spezifischen Gesichtspunkte der russischen Kindersprache vorgestellt werden.

Als Erstes erwerben die russischen Kinder die Kategorien Numerus und Kasus, das Genus wird als Letztes erworben.

Der Einstieg in die Kategorie Numerus im Russischen beginnt im Alter von ungefähr einem Jahr und neun Monaten mit dem Auftreten zweier Formen: Singular und Plural. Der Erwerbsprozess ist mit Übergeneralisierungen verbunden; so werden u.a. die Substantive, die im Russischen ausschließlich im Plural verwendet werden „časy“ (*die Uhren*), häufig im Singular gebraucht *časa**, analog zu den regulären, in der Kindersprache oft vorkommenden Formen *kukla/kukly* (*die Puppe/die Puppen*), *stol/stoly* (*der Tisch/die Tische*). Der Erwerb von Formen, die durch Ausnahmen gekennzeichnet sind – z.B. Substantive, die nur Singular- bzw. nur Pluralformen aufweisen –, zieht sich bis zum Schuleintritt hin (Cejtin 2000: 98).

Die Aneignung der Kategorie Kasus bringt einige Schwierigkeiten mit sich, die mit dem sechsgliedrigen Kasussystem des Russischen zusammenhängt. Im Alter von zwei Jahren ist die Mehrheit der Kinder in der Lage, in einem bestimmten Kontext die entsprechende Kasusform auszuwählen. Drei- bis vierjährige Kinder konstruieren die entsprechenden Kasusformen mit ziemlicher Sicherheit, damit ist die Wahl der zielsprachlichen Flexionsendung der Substantive zusammen mit dem richtigen Deklinationstyp gemeint. Die Ausnahmen der Regeln

werden noch nicht sicher beherrscht. Die monolingualen russischen Kinder beherrschen in der Regel bis zum Ende des Vorschulalters das Kasussystem nahezu vollständig (ebd., 98). Was die Reihenfolge des Kasuserwerbs betrifft, so wird der Nominativ als Erstes erworben. Laut Cejtlin gebrauchen die meisten Kinder neben dem Nominativ einen sog. „Protokasus“, der später eine Ausdifferenzierung in Dativ, Akkusativ, Instrumental und Präpositiv durchläuft (ebd., 100). Als Nächstes erscheint der Akkusativ im kindlichen Sprachgebrauch, dabei verwendet das Kind den Nominativ und Akkusativ parallel. Dem Akkusativ folgen der Dativ in der Funktion des Adressaten und der Genitiv und Akkusativ in der Bedeutung des Lokativs. Der Instrumental wird etwas später als die anderen Kasusformen erworben und wird davor oft durch den Nominativ ersetzt. Cejtlin betont, dass die Kinder zuerst den der Zielsprache entsprechenden Kasus verwenden, jedoch nicht die zielsprachlichen Flexionsendungen des Substantivs, deren Realisierung mit zahlreichen Fehlern verbunden ist und viel Zeit beansprucht. Die Auslassungen der Präpositionen sind dabei die Regel (ebd., 102).

Die Deklination des Substantivs im Russischen ist mit folgenden sprachlichen Mitteln verbunden: Das zentrale grammatische Mittel zur Differenzierung von Formen des Substantivs stellen die Flexionsendungen dar. Eine wichtige Rolle spielt im Russischen die bewegliche Betonung. Falscher Gebrauch des Silbenakzents innerhalb eines Wortes kann in manchen Fällen zu Missverständnissen führen. Weitere Mittel stellen der Konsonantenwechsel in Verbindung mit Flexionsendungen, der Vokalausfall *den'/dni* (*der Tag/die Tage*), *rot/rty* (*der Mund/die Munde*) und die Suffixerweiterung oder der Suffixersatz dar. In der Kindersprache ist die Tendenz zum Gebrauch eines der oben erwähnten Differenzierungsmittel, nämlich der Flexionsendungen, zu beobachten. Dabei wenden die Kinder die allgemeine Grundregel an: Sie nehmen die Grundform des Wortes und fügen, ohne den Stamm zu modifizieren, der Grundform die entsprechende Flexionsendung zu und ignorieren in diesem Prozess die zusätzlichen Regeln zur Formenbildung des Substantivs. Als Folge des Übergeneralisierungsprozesses entstehen unterschiedliche, von der Erwachsenensprache abweichende Phänomene. Die Unifikation der Betonung stellt dabei das häufigste abweichende Phänomen im Russischen dar (vgl. Cejtlin 2000: 107).

Die Wahl der richtigen Flexion im Russischen und die Schwierigkeiten der Kinder, die damit verbunden sind, hängen mit den drei vorhandenen Typen der Deklination des Substantivs, d.h. mit den drei unterschiedlichen Systemen von Kasusflexionen, und der fehlenden Transparenz bei den Entsprechungen zwischen den Deklinationstypen und dem Genus des Substantivs zusammen. So gehören die Substantive im Maskulinum und Neutrum dem ersten Deklinationstyp und Nomen im Femininum dem zweiten und dritten Deklinationstyp an, daneben gibt

es Ausnahmen. Cejtin geht davon aus, dass die Kinder mehrere Stadien beim Erwerb des Deklinationssystems durchlaufen: Zunächst gibt es keine Differenzierung, weder nach Genus noch nach Deklinationstypen, d.h. für jeden Kasus existiert nur eine Flexionsendung, die einem der drei Deklinationstypen entspricht und alle anderen ersetzt. Die zweite Phase ist durch ein Zweikasussystem gekennzeichnet, in dem die Nomen im Femininum entsprechend dem zweiten Deklinationstyp und die maskulinen Substantive entsprechend dem ersten Deklinationstyp dekliniert werden. Der dritte Deklinationstyp wird zuletzt erworben, was damit erklärt werden kann, dass der größte Teil der Substantive, die diesem Deklinationstyp angehören, eine allgemeinere Bedeutung hat, z. B. *smelost'* (*Mut*), *slabost'* (*Schwäche*), und im Input nicht oft vorkommt. Die Form des Genitivs erweist sich im Spracherwerb als besonders schwierig.

Die Genuskategorie im Russischen ist dadurch gekennzeichnet, dass es neben den drei Genera auch die Differenzierung zwischen belebten und unbelebten Substantiven gibt. Nicht in allen Fällen sind die Zuweisungen zu einem der drei Genera semantisch motiviert. Die Differenzierung zwischen unbelebten und belebten Substantiven ist im Russischen nicht transparent. In Bezug auf die Reihenfolge beim Genuserwerb hat Cejtin folgende Gesetzmäßigkeiten festgestellt: Zuerst werden die zentralen prototypischen Regeln erworben, die weniger Ausnahmen aufweisen. Für das Russische sind damit bestimmte formale Regeln und nicht die semantisch motivierten, nach dem natürlichen Geschlecht funktionierenden Regeln gemeint. Man unterscheidet zwei formale Regeln für das Russische: Zum einen sind die meisten Substantive, die auf einen nichtpalatalisierenden Konsonanten enden, Maskulina, und zum anderen gehören die meisten Substantive, die die Endungen *-a/ -ja* aufweisen, zu den Feminina (vgl. Dieser 2009: 43). Diese zwei Genera werden zuerst erworben. Die Neutra gehören im Russischen dem peripheren Bereich an und werden dementsprechend später erworben. Die Genuszuweisung für Diminutiva wird im Russischen früher erworben als für Simplizia (ebd., 44). Die monolingualen russischsprachigen Kinder durchlaufen vier wichtige Phasen bei der Genusentwicklung. Die erste Phase der Einwortäußerungen ist durch lexikalisches Lernen gekennzeichnet, die ersten Formen werden noch nicht produktiv gebraucht. Die zweite Phase bezeichnet den tatsächlichen Beginn des aktiven Genuserwerbs. In dieser Phase besteht das prototypische Genussystem des Kindes aus zwei Genera, dem Femininum und dem Maskulinum, sowie aus zwei Deklinationsklassen, den Substantiven mit den Endungen *-a/ -ja* und dem nicht palatalisierten Konsonanten im Auslaut. Diese Phase ist auch durch Übergeneralisierungen des Femininums gekennzeichnet. Die dritte Phase beginnt mit der Orientierung der Kinder sowohl an formalen als auch an semantischen Kriterien bei der Genuszuweisung, was im

Alter von ungefähr drei Jahren geschieht. Es zeigt sich in den kindlichen Äußerungen eine Abnahme von Übergeneralisierungen des Femininums und eine Tendenz zur Übergeneralisierung des Maskulinums. Das syntaktische Genus richtet sich in den meisten Fällen an dem morphologischen aus (ebd., 48). Für die dritte Phase ist weiterhin das partielle oder völlige Fehlen des Neutrums charakteristisch, das teils dem Femininum und teils dem Maskulinum angepasst wird. Bevor die Kinder das Genussystem vollständig beherrschen, durchlaufen sie noch eine vierte Phase, die im Alter von vier bis fünf Jahren beginnt und in der parallel ziel-sprachliche und falsche Genusformen auftreten. In dieser Phase korrigieren die Kinder ihre Fehler oft selbst. Generalisierend kann man sagen, dass diese Phase weiterhin der Beseitigung der sprachlichen Unregelmäßigkeiten gewidmet ist. Der Genuserwerb zieht sich bis zum Schulalter hin und wird von den meisten Kindern kurz vor der Einschulung oder erst in der Schule beendet.

Die ersten Verben, die eher dem Begriff Protoverben entsprechen, da sie noch keine Flexionsendungen aufweisen, erscheinen in den Zweiwortäußerungen der einsprachigen russischen Kinder. Erst in der Mehrwortphase werden morphologische Oppositionen produziert. Innerhalb kurzer Zeit erwirbt das Kind die Grundregeln zur Deklination der Substantive und der Verbkonjugation. Die beiden Erwerbsprozesse verlaufen nahezu gleichzeitig, was auf eine wichtige Wende von der Flexionslosigkeit zum Gebrauch von Flexionsendungen im kindlichen Sprachgebrauch hindeutet. Kinder verwenden zunächst die Verben im Imperativ und Infinitiv, es treten auch Vergangenheitsformen auf. In dieser Periode werden die ersten innovativen verbalen Konstruktionen in der Kindersprache festgestellt, die auf Analogiebildungen basieren. Dabei entspricht der Erwerb der Verben im Russischen einer U-förmigen Entwicklung. Die Zeitspanne der Aneignung der verbalen Paradigma ist auf mehrere Jahre ausgedehnt, die sich durch den Erwerb von zentralen allgemeineren Regeln über die peripheren bis hin zu den einzelnen Ausnahmen auszeichnet. Dieser Prozess ist mit zahlreichen Übergeneralisierungen verbunden. Im Russischen gibt es zwei Konjugationstypen, die sich durch bestimmte Reihen von Personalendungen voneinander unterscheiden. Für die russische Sprache ist der Begriff „Stammverhältnis“ (Mulisch 1993) von zentraler Bedeutung. Damit ist das Verhältnis der Formenkreisstämme zueinander, d.h. das Verhältnis des Präsensstammes zum Infinitivstamm gemeint (vgl. Mulisch 1993: 102). Am schnellsten wird das verbale Paradigma erworben, in dem die Koordination der Stämme in einer einfachen Weise geschieht und mit den wenigsten Veränderungen verbunden ist (vgl. Cejtlin 2000: 142). Dazu gehören die Verben der ersten und der zweiten Klasse des ersten Konjugationstyps, deren Infinitivstämme (offene Stämme) im ersten Fall auf *-a*, im zweiten Fall auf *-e* enden. Die einfache Regel bei

der Bildung des Präsensstammes (geschlossenen Stammes), die sich die Kinder als Erstes aneignen, lautet, dass man an den offenen, auf *-a* oder *-e* auslautenden Infinitivstamm das Interfix *-j* anbringt, z.B. *čita-t' / čita-j-ut* (*lesen* Inf./*lesen* 3.Pers. Pl.), *bole-t' / bole-j-ut* (*leiden* Inf./*leiden* 3.Pers. Pl.). Die zweite Regel, die in der Erwerbshierarchie die zweite Stelle annimmt, betrifft die Verben der vierten produktiven Klasse des zweiten Konjugationstyps, deren Infinitivstamm auf *-i* endet. Der Präsensstamm wird dabei nicht nach dem Muster der ersten Regel, sondern mit dem Ausfall des *-i* Vokals im Stammauslaut gebildet, was häufig mit einem Konsonantenwechsel verbunden ist, z.B. *nosi-t' / noš-u* (*tragen/trage*), *vodi-t' / vož-u* (*führen/führe*). In diesem Fall bleibt in der Kindersprache der Konsonantenwechsel unberücksichtigt. Die dritte Regel erstreckt sich auf Verben, deren Infinitivstamm auf *-ova/-eva* endet; dazu gehören die Verben der dritten produktiven Klasse des ersten Konjugationstyps. Die Bildung des Präsensstammes erfolgt hier folgendermaßen: *-ova* bzw. *-eva* werden durch *-u* ersetzt und das Interfix *-j* wird hinzugefügt, dabei findet die Verschiebung des Akzents von rechts auf eine Silbe nach links statt. In der Kindersprache findet oft die Übergeneralisierung des Infinitivstammes auf Formen des Präsens statt, z.B. *risova-t' / *risova-ju* statt *risu-ju* (*malen*), *dava-t' / *dava-ju* statt *da-ju* (*geben*) (vgl. Cejtin 2000: 144, 146). Die obigen Beispiele stellen nur einige Innovationen auf dem Weg zur sicheren Beherrschung der morphologischen Formenvielfalt im verbalen Bereich der stark flektierenden russischen Sprache dar.

Der Erwerb der Kategorie Aspekt im Russischen ist ebenfalls mit Schwierigkeiten verbunden. In der Sprache der Kinder werden zunächst die imperfektiven Verben im Präsens registriert (vgl. Cejtin 2000: 148), deren Verwendung im Zusammenhang mit dem kindlichen situativen Sprachgebrauch steht: So beobachtet das Kind eine konkrete Handlung und kommentiert das, was er im Augenblick sieht *mama ručki vytiraet* (*Mama Händchen abtrocknet* Imperf. / *Mama trocknet die Händchen ab*). Nahezu gleichzeitig treten die perfektiven Verben auf, die ein Geschehen, das bis zum Augenblick des Sprechens als vollendet gilt, bezeichnen und dessen Ergebnis im Moment des Sprechens zu beobachten ist *ručki ustali* (*Händchen ermüdeten* Perf.). Die falsche Wahl des perfektiven Aspekts wurde in den Kinderäußerungen des analytischen Futurs beobachtet *ja budu narisovat' * kuklu* (*ich werde malen* Perf.* *Puppe* / *ich werde die Puppe malen*) statt *ja budu risovat' kuklu* (*ich werde malen* Imperf. *Puppe* / *ich werde die Puppe malen*) (ebd., 150). Bei der Bildung der Aspektpaare treten in der Regel formale Fehler auf, die die formbildenden Mittel betreffen. Oft wurden Fälle der Übergeneralisierung des *s*-Präfixes registriert, das Präfix *u-* stellt dabei das meistersetzte Präfix dar. In anderen Fällen berichtet Cejtin von der Suffigierung statt Präfigierung bei der Bildung des Aspektpaars (ebd., 151). Auch in diesem Bereich sind die kindlichen kreativen Konstruktionen sehr viel-

fällig, entsprechen jedoch meistens einer gewissen Systematik. Die Kategorie Aspekt wird bis zum Alter von drei Jahren erworben.

Der Beginn des Syntaxerwerbs im Russischen zeichnet sich durch die Einwortphrase aus. Die Einwortäußerungen der Kinder haben verschiedene Bedeutungen und drücken die unterschiedlichen Absichten der Kinder aus. Die ersten Zweiwortäußerungen erscheinen in der Kindersprache mit etwa eineinhalb Jahren. Die Konstituenten der Zweiwortsätze haben noch keine oder nur „gefrorene“ morphologische Markierungen. Cejtlin registriert eine ziemlich feste Reihenfolge der ersten Komponenten im Satz. So steht das Subjekt vor dem Prädikat, die Position des direkten Objekts ist ebenfalls vor dem Prädikat (ebd., 216). In der Erwachsensprache stehen die Modalverben und die Hilfsverben, insbesondere *byt'* (*werden*) zur Bildung der analytischen Form des Futurs, vor dem Infinitiv *budu čitat'* (*werde lesen*). In der Kindersprache ist die Tendenz zur Stellung der Hilfs- und Modalverben nach dem Infinitiv *čitat' budu* (*lesen werde*), *guljat' chočet* (*spazieren gehen will*) zu beobachten. Im Alter von ca. zwei Jahren sind die Kinder in der Lage, Drei- und Mehrwortäußerungen zu produzieren. Die Periode der Mehrwortäußerungen ist mit einer aktiven Entwicklung im morphologischen Bereich verbunden. Die Adjektive nehmen zunächst die Position nach dem Bezugssubstantiv ein. Der weitere Verlauf der Entwicklung des syntaktischen Baus der Sprache kann man folgendermaßen charakterisieren: Das Repertoire der syntaktischen Komponente des Satzes wird differenzierter, es treten semantisch komplexere Komponente mit lokaler, temporaler, kausaler, finaler Bedeutung auf (ebd., 219). Die strukturelle Komplexität entwickelt sich mit dem Gebrauch der Partizipialkonstruktionen im Alter von ca. sechs Jahren weiter. Die Struktur des komplexen Satzes wird weiterausgebaut. Zunächst werden die Teile des komplexen Satzes nur mittels Intonation, asyndetisch miteinander verbunden. Die Konjunktion *i* (*und*) gebrauchen die Kinder im Russischen etwa mit zwei Jahren, die adversativen Satzverbindungen mittels *a* (*aber*), *no* (*aber*) entwickeln sich erst später. Die Satzstruktur zeichnet sich durch zunehmende Komplexität aus.

5.5 Empirische Untersuchung des Russischs der bilingualen Kinder

In diesem Kapitel wird die Analyse der anhand der Bildergeschichte „Katze und Vogel“ gewonnenen kindlichen Äußerungen im Russisch der bilingualen Kinder durchgeführt. Die sprachlichen Äußerungen der Kinder werden in tabellarischer Form dargestellt. Die linke Spalte enthält die Äußerungen, die ausschließlich auf Russisch realisiert wurden, in der rechten Spalte werden die ausschließlich auf Deutsch realisierten Äußerungen erfasst, in den unteren Zeilen *a, b, c ...* werden die Ausdrücke, die Sprachmischungen aus beiden Sprachen aufweisen, wiedergegeben. Die russischen Äußerungen werden in der Tabelle zunächst interlinear entsprechend der Struktur des Russischen übersetzt; unter der Wort-für-Wort-Übersetzung folgt die zusammenhängende, der Struktur des Deutschen entsprechende Wiedergabe. Die Daten werden anschließend systematisch auf die Abweichungen von der Zielsprache Russisch analysiert, um die sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen Kinder in ihrer L1 beurteilen zu können. Die tabellarische Darstellung verschafft Übersichtlichkeit und die Gegenüberstellung der Ergebnisse ermöglicht Aussagen über das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander: Ist die bilinguale Entwicklung durch Balance oder durch die Dominanz einer der Sprachen gekennzeichnet? Um diese Frage zu beantworten, wird der Sprachstand der Kinder im morphosyntaktischen Bereich der Erst- und Zweitsprache verglichen. Auch die Ermittlung des verbalen Wortschatzes im Russischen der bilingualen Kinder, der ihrem verbalen Lexikon im Deutschen gegenübergestellt wird, soll zur Antwort beitragen. Die Untersuchung der russischen Äußerungen der zweisprachigen Kinder auf Interferenzen aus dem Deutschen kann ebenfalls Aufschluss über das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander und evtl. über die Beeinflussung ihres Russischs durch das Deutsche geben. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und geprüft, ob sie den Zweitspracherwerbshypothesen, die im Kapitel 2.2 thematisiert wurden, entsprechen.

5.5.1 Beschreibung und Analyse der empirischen Daten der bilingualen Kinder in L1

5.5.1.1 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE

ALE hat die Bildergeschichte problemlos auf Russisch realisiert, dabei hat sie zwei von den drei im Russischen existierenden Tempusformen, das Präsens und das Präteritum, benutzt. Die darauffolgende Tabelle 21 erfasst alle Äußerungen, die das Kind ALE bei der Realisierung der Bildergeschichte produziert hat.

Tabelle 21: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE

Russisch		Deutsch
1	ja vižu košku ich sehe Katze ,ich sehe die Katze‘	
2	ona prjataetsja* ,sie versteckt sich‘	
3	a odna ptička poët und eine Vögelchen <small>Nom. Sg. Fem.</small> singt ,und ein Vögelchen singt‘	
4	ona chočet ptičku skušat' sie will Vögelchen essen ,sie will das Vögelchen essen‘	
5	ona prosto tak, gde ptička stoit sie einfach so, wo Vögelchen steht ,sie ist einfach so, wo das Vögelchen steht‘	
6	a ptička ispugalas' aber Vögelchen erschrak sich ,aber das Vögelchen erschrak sich‘	
7	i uletela na derevo und flog auf Baum ,und ist auf den Baum geflogen‘	
8	a koška poprygala naverch und Katze sprang nach oben ,und die Katze sprang nach oben‘	
9	i tože na derevo popala und auch auf Baum <small>Akk. Sg. Neutr.</small> landete ,und ist auch auf dem Baum gelandet‘	
10	tut ptička naverchu sidit hier Vögelchen oben sitzt ,hier sitzt das Vögelchen oben‘	
11	a potom koška naverch pošla und dann Katze nach oben ging ,und dann ging die Katze nach oben‘	
12	i potom ptička uletela und dann Vögelchen wegflug ,und dann ist das Vögelchen weggeflogen‘	
13	koška byla naverchu Katze war oben ,die Katze war oben‘	
14	a potom ona govorila "pomogite" und dann sie sagte "Hilfe" ,und dann sagte sie „Hilfe“‘	
15	net ona plakaet* ,nein sie weint‘	
16	počemu* ona bol'se ne možet slezt' warum* sie mehr nicht kann runterklettern ,weil sie nicht mehr runterklettern kann‘	
17	ona poët pesnju sie singt Lied ,sie singt ein Lied‘	
18	počemu* uže koška ne možet vozmit'* eë warum* schon Katze nicht kann nehmen sie <small>Akk. 3.P. Sg.</small> ,weil die Katze es (das Vögelchen) nicht mehr nehmen kann‘	

Die russischen Äußerungen von ALE weisen keine Sprachmischungen auf. Das Subjekt stimmt mit dem Verb in Person, Numerus und im Präteritum zusätzlich im Genus überein. Die Übergeneralisierungen des Infinitivs finden zweimal statt, das Kind verwendet das Verb **prjataetsja* (2) statt *prjačetsja* (*versteck*-Verb-3.P.-Sg.-Präs-Refl.-Imperf.), dabei werden der Vokalausfall und der Konsonantenwechsel ignoriert. Derselben Analogie folgend wird die Form **plakaet* (15) gebildet und anstelle von *plačēt* (*wein*-Verb-3.P.-Sg.-Präs.-Imperf.) verwendet, die Infinitivform des Verbs lautet dabei *plakat'*. Im Fall von **voz'mit'* (18) handelt es sich um die Infinitivform, die analog zum Imperativ *voz'mi* gebildet und anstelle von *vzjat'* (*nehm*-Verb-Inf.) gebraucht wird. Zwei weitere Abweichungen von der Zielsprache stellt die Übergeneralisierung des Frageworts *počemu** (*warum*) in (17), (19) dar, das ALE anstelle der zweiteiligen Konjunktion *potomu čto* (*weil*) verwendet. In den Äußerungen von ALE kommen sowohl perfektive als auch imperfektive Verben vor, was auf die Beherrschung der Kategorie Aspekt hinweist. Auf ein gut entwickeltes verbales Lexikon deuten die 19 verschiedenen Verben hin, die in den Äußerungen von ALE vorkommen. Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt überwiegend mithilfe der koordinierenden Konjunktionen *i* (*und*) und *a* (*und*) (3), (7–9), (11), (12), (14); einmal wird der Gebrauch der adversativen Konjunktion *a* (*aber*) (6) festgestellt. Das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander kann als ausgewogen bezeichnet werden: Sowohl auf Russisch als auch auf Deutsch produziert ALE eine überdurchschnittliche Zahl verschiedener Verben, im morphologischen Bereich werden in beiden Sprachen altersgemäße Übergeneralisierungen festgestellt. Im syntaktischen Bereich des Deutschen zeigt ALE die sichere Beherrschung der syntaktischen Strukturen inklusive der Inversion, in der Syntax des Russischen werden keine Abweichungen von der Zielsprache festgestellt. Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt in beiden Sprachen mittels koordinierender und subordinierender Konjunktionen, von denen ALE mehrmals Gebrauch macht. Die Sprachen werden getrennt gebraucht, es treten keine Sprachmischungen auf.

5.5.1.2 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI

Die nachfolgende Tabelle 22 enthält die Äußerungen des bilingualen Kindes ELI, die mithilfe der Bildergeschichte elizitiert wurden.

Die Bildergeschichte wurde von ELI überwiegend auf Deutsch realisiert, obwohl die Kommunikation vonseiten der INV ausschließlich auf Russisch stattfand. Bei der Realisierung der Bildergeschichte auf Russisch war ELI stark auf die Unterstützung der INV angewiesen.

Tabelle 22: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI

	Russisch		Deutsch
1	obidilsja* ^{Verb. Prät. Mask.} beleidigt '(er) ist beleidigt'	1	ich weiß nicht, wie das geht
2	chočet èto kušat' 'will das essen'	2	ein Vogel
3	prygala 'hüpfte'	3	ja
4	naverch* 'nach oben'	4	die singt
5	plačet 'weint'	5	habe ich auch vergessen
6	poët 'singt'	6	die schleicht sich an
7	na derevo* auf Baum* ^{Nom./Akk. Sg. Neutr.} 'sitzt auf dem Baum'	7	auch vergessen
		8	aber das ist so schwer
		9	die hat sich erschreckt
		10	wollte auf den Baum fliegen
		11	auch vergessen
		12	die ist gehüpft
		13	auf den Baum
		14	ganz oben auf der Spitze
		15	auf der Spitze vom Baum
		16	die ist weggeflogen
		17	weiß ich nicht
		18	weil die wollte das essen
		19	das
		20	den Vogel
		21	weil die Katze hat das nicht geschafft
		22	noch nicht mehr runter
a	hochgeklettert auf den derevo Baum ^{Nom. Sg. Mask.}		
b	das skušat' ess-Inf.-Perf.		

Es zeigt sich eine deutliche Präferenz und Dominanz des Deutschen gegenüber dem Russischen. Die auf Deutsch realisierten Äußerungen des Kindes folgten unmittelbar den auf Russisch gestellten Fragen. Die wenigen auf Russisch realisierten Phrasen wurden erst nach mehrmaliger Aufforderung vonseiten der INV in Form von *Wie heißt das auf Russisch?* produziert. Die Zahl der auf Deutsch realisierten Äußerungen bei dieser Testung beträgt 22, die relativ geringe Anzahl von sieben auf Russisch realisierten Äußerungen, die überwiegend aus Einwortphrasen bestehen und Abweichungen von der Zielsprache aufweisen, deutet auf eine geringere Sprachentwicklung des Russischs des Kindes hin. Ein die Subjekt-Verb-Kongruenz betreffender Fehler liegt mit dem Gebrauch des Verbs *obidils-ja** (*beleidig*-Prät.-3.P.-Sg.-

Mask.-Perf.) (1) vor, das in Bezug auf das Substantiv *Katze* die falsche Flexionsendung, nämlich das Maskulinum *-ja* anstelle des Femininums *-as´* aufweist. Im Zusammenhang mit der statischen Lokalisierung wird im Russischen das Adverb *naverchu (oben)* gebraucht; das von ELI realisierte Adverb *naverch (nach oben)* (4) gibt die Richtung an und wird in Verbindung mit Bewegungsverben gebraucht. Das statische Verb *sidet´ (sitz-Inf.)* verlangt nach dem Präpositiv, das durch die Flexionsendung *-e* am Substantiv *derev-e (Baum Pröp. Sg. Neutr.)* angezeigt wird; mit dem Gebrauch der Nominativ- bzw. Akkusativendung *-o: na derev-o* (auf Baum Nom./Akk. Sg. Neutr.)* (7) liegt eine Abweichung von der Zielsprache vor. Die Äußerungen (a) und (b) bestehen aus Sprachmischungen, d.h. sie enthalten die Elemente beider Sprachen innerhalb einer Äußerung. Der Ausdruck *hochgeklettert auf den derevo* (a) weist die deutsche syntaktische Struktur auf, in die das von der INV mehrmals vorgegebene Substantiv *derevo* (Nom. Sg. Neutr.) integriert wird. Dabei entspricht das am Artikel *den* Akk. Mask. angezeigte Genus dem deutschen Nomen *Baum*. Bei dem zweiten Ausdruck *das skušat´* (b) handelt es sich um eine Sprachmischung, die aus dem deutschen Demonstrativpronomen *das* und dem russischen Infinitiv *skušat´ (ess-Inf.)* besteht. Diese Äußerungen zeigen einen sehr beschränkten, beinahe passiven Wortschatz in der L1 des Kindes. Das bestätigen auch die Resultate, die aus der Analyse des verbalen Lexikons hervorgehen. In den auf Russisch realisierten Äußerungen macht ELI von 7 verschiedenen Verben Gebrauch, zwei davon wurden von INV vorgegeben, somit weist der verbale Wortschatz des Kindes im Russischen einen deutlich geringeren Umfang im Vergleich zum Deutschen auf, der mit 13 Verben etwas über dem Durchschnittswert lag. Die Ergebnisse der Testung zeigen eine deutliche Dominanz und Präferenz der deutschen Sprache, die auch die auf Deutsch realisierten Bekundungen des Unwissens, des Vergessens und der Schwierigkeit der Aufgabe deutlich machen (1), (5), (7), (8), (11), (17), und eine signifikant schwächere L1-Entwicklung.

5.5.1.3 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB

Die Realisierung der Bildergeschichte bei GAB erfolgte mithilfe der INV basierend auf der Form der dialogischen Kommunikation.

Außer drei auf Deutsch realisierten Einwortäußerungen und zwei Äußerungen (a), (b), die Sprachmischungen sowohl lexikalischer als auch phonologischer und grammatischer Natur aufweisen, hat GAB die Bildergeschichte auf Russisch versprachlicht. Es handelt sich dabei überwiegend um einfache elliptische Konstruktionen mit Subjektauslassung, die als Ergebnis der dialogischen Kommunikation für das gesprochene Russisch typisch sind.

Tabelle 23: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB

	Russisch		Deutsch
1	čut'- čut' wot s wot étim po russkam* bisschen da mit da diesem auf russisch _{Adj.} ,ein bisschen da mit diesem da auf Russisch'	1	Papagei
2	a sčas ,und jetzt'	2	singen
3	a ja ne mogu aber ich nicht kann ,aber ich kann nicht'	3	Lied
4	ne znaju nicht weiß ,weiß (ich) nicht'		
5	zabył vergaß ,habe vergessen'		
6	ego skušat' ,ihn essen'		
7	zalezla kletterte ,ist geklettert'		
8	da ,ja'		
9	ispugalsja erschrak sich ,hat sich erschreckt'		
10	sčas opjat' zalezit jetzt wieder wird klettern ,jetzt wird wieder klettern'		
11	prygnula hüpfte ,ist gehüpft'		
12	zalezil* kletterte ,ist geklettert'		
13	on zalezil* er kletterte ,er ist geklettert'		
14	nu na derevo na auf Baum ,na auf den Baum'		
15	da ,ja'		
16	uže naverchu* zalezil* schon oben* kletterte ,ist schon nach oben geklettert'		
17	zalezaet ,klettert'		
18	zalezila* sčas kletterte jetzt ,ist jetzt geklettert'		

19	vniz ,nach unten‘		
20	nu vniz idët na nach unten geht ,na geht nach unten‘		
21	na dereva* auf Baum* ^{Nom./Akk. Sg. Neutr.} ,auf dem Baum‘		
22	plakaet* ,weint‘		
23	poët ,singt‘		
24	ne znaju (2x) nicht weiß ,weiß (ich) ich nicht‘		
a	na Mauer ,auf Mauer‘		
b	nu ona ne skušala Papagei na sie nicht aß Papagei ,na sie hat den Papagei nicht gegessen‘		

Bei GAB ist eine Reduktion der Äußerung auf das Verb zu beobachten, die außer durch Subjektauslassung durch Auslassung des direktionalen Objekts gekennzeichnet ist (7), (10–13), (17), (18). Was die Subjekt-Verb-Kongruenz betrifft, so wurden die vom Kind produzierten Verben kongruent mit den meist in der Frage der INV enthaltenen Subjekten realisiert. Die meisten nicht zielsprachlichen Ausdrücke betreffen die Flexionsmorphologie. Die Übergeneralisierung der Adjektivendung *-om*, die das Kind als *-am* ausspricht, zeigt sich in der Präpositionalphrase *po russk-am** (*auf Russisch* Adj.) (1), der zielsprachliche Ausdruck dafür lautet *po russk-i* (*auf Russisch* Adv.) und stellt im Russischen ein Adverb in Funktion der Adverbialbestimmung dar. Es treten die Hinzufügungen der überflüssigen Flexionsendung *-il* an das perfektive Verb *zalez* (*kletter*-Prät.-Sg.-Mask.-Perf.) auf mit dem Ergebnis, dass der nicht zielsprachliche innovative Ausdruck *zalez-il** entsteht (12), (13), (16). Im Sprachgebrauch des Kindes existieren zudem parallel die korrekte Verbform *zalezl-a* (*klet*-Prät.-3.P-Sg.-Fem.-Perf.) (7) und die falsche *zalez-il-a** (18). Der nichtzielsprachliche Ausdruck *plak-a-et** (*wein*-Präs.-3.P.-Sg.-Imperf.) (22) statt *plač-e-t* (*wein*-Präs.-3.P.-Sg.) ist ein Hinweis darauf, dass das Kind die zentrale allgemeinere Regel, die das Stammverhältnis im Russischen betrifft, beherrscht und sie auf andere, im Infinitiv auf *-at‘* auslautende Verben übergeneralisiert. Diese folgen jedoch einer anderen Regel der Bildung des Präsensstamms, nämlich dem Vokalauswurf und einem zusätzlichen Konsonantenwechsel. Die Übergeneralisierung des Nominativs bzw. des Akkusativs *na derev-a** (*auf Baum** Nom./Akk. Sg. Neutr.) auf den Präpositivkontext *na derev-e* (*auf Baum* Präp. Sg. Neutr.), die in der falschen Flexionsendung *-a* ausgedrückt wird, kommt in den Äußerungen von GAB einmal vor (21). Die Interferenzen aufweisende Äuße-

rung *nu ona ne skušala Papagei** (b) besteht aus dem auf Russisch realisierten Subjekt und Prädikat und dem auf Deutsch realisierten Akkusativobjekt, das sich von dem russischen Substantiv *papugaj* nur durch einen Vokal unterscheidet. Damit liegt eine phonologische Interferenz vor, die durch die lautliche Ähnlichkeit verursacht wird. Das Substantiv *Papagei* wird ohne den im Deutschen obligatorischen Artikel und ohne die im Russischen erforderliche Flexionsendung gebraucht. Bei dem Ausdruck *na Mauer** (a) handelt es sich um die Übernahme des deutschen Substantivs ohne Artikel, das in Verbindung mit der russischen Präposition *na (auf)* auftritt. Diese lexikalische Interferenz ist auf Wortschatzlücken im Russisch des Kindes zurückzuführen. In den Äußerungen von GAB kommen 11 verschiedene Verben vor, was dem anhand derselben Bildergeschichte gewonnenen verbalen Wortschatz von 11 Verben in der Zweitsprache Deutsch entspricht. Das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander ist durch leichte Dominanz des Deutschen geprägt, denn im Vergleich zum Russisch des Kindes wurden bei der Testung der Bildergeschichte auf Deutsch keine Sprachmischungen und kein Sprachwechsel festgestellt.

5.5.1.4 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN

Bei der Realisierung der Bildergeschichte auf Russisch (Tabelle 24) benötigte das Kind LEN eine aktive Unterstützung der INV. Die Kommunikationssituation ist durch ein Frage-Antwort-Verhältnis geprägt. Dabei ist festzuhalten, dass es dem Kind oft nicht gelingt die entsprechenden Ausdrücke auf Russisch zu finden, was sich in regelmäßigen langen Pausen, die im Transkript mit „(...)“ angezeigt werden, und dem dreifachen Umschalten ins Deutsch ausdrückt.

Die auf Russisch realisierten Äußerungen des Kindes bestehen überwiegend aus einzelnen Elementen, Substantiven (1), (2), (3), (7), Verben (4), (6), (11) und Präpositionalphrasen (8), (9), (10). Nur zwei Äußerungen (12), (13) weisen die Struktur eines einfachen Satzes auf. Mit dem Verb *p'ët (trinkt)* (4) liegt eine Verwechslung mit dem kontextentsprechenden zielsprachlichen Verb *poët (singt)* vor, die auf der phonologischen Ähnlichkeit basiert. Die meisten Abweichungen von der Zielsprache werden in den Flexionsendungen des Substantivs (8), (10), (a) festgestellt, die durch Übergeneralisierung des Nominativs bzw. Akkusativs *na derev-o** (*auf Baum* Nom./Akk. Sg. Neutr.) auf das Präpositiv *na derev-e (auf Baum* Präp. Sg. Neutr.) (8), (10) und des Nominativs *ptičk-a** (*Vogel* Nom. Sg. Fem.) auf den Akkusativ *ptičk-u (Vogel* Akk. Sg. Fem.) (a) gekennzeichnet sind. In einem Fall (13) betrifft dieses Phänomen das Personalpronomen *ona (sie* Nom. 3. P. Sg. Fem.), das LEN anstelle von *eë (sie* Akk. 3. P. Sg. Fem.) verwendet. Die Äußerung *i chočet ptička* fangen* (a) enthält Elemente aus beiden Sprachen, dabei wer-

den die Konjunktion, das modale Hilfsverb und das Objekt des Satzes auf Russisch realisiert und der Infinitiv wird auf Deutsch versprachlicht.

Tabelle 24: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN

	Russisch		Deutsch
1	kiska Kätzchen <small>Nom. Sg. Fem.</small> ,das Kätzchen‘	1	den Vogel fangen
2	kiska i kiska Kätzchen und Kätzchen ,das Kätzchen und das Kätzchen‘	2	weil die kann den Vogel nicht fangen
3	ptička <small>Nom. Sg. Fem.</small> Vögelchen ,das Vögelchen‘	3	kann die auch vom Baum runter
4	p’ët* trinkt		
5	prygnula a* ptičku sprang a* Vögelchen ,ist auf das Vögelchen gesprungen‘		
6	boitsja ängstigt sich ,hat Angst‘		
7	derevo <small>Nom. Sg. Neutr.</small> Baum ,der Baum‘		
8	na derevo* auf Baum* <small>Nom./Akk. Sg. Neutr.</small> ,auf dem Baum‘		
9	na derevo ona xxx auf Baum sie xxx ,sie xxx auf den Baum‘		
10	na dereva* auf Baum* <small>Nom./Akk. Sg. Neutr.</small> ,auf dem Baum‘		
11	uletela wegflog ,ist weggeflogen‘		
12	ona plačët ,sie weint‘		
13	kiska ona* ne pojmla Kätzchen sie* <small>Nom. 3P. Fem. Sg.</small> nicht fing ,das Kätzchen hat sie nicht gefangen‘		
a	i chočët ptička* fangen und will Vögelchen <small>Nom. Sg. Fem.</small> fangen ,und will das Vögelchen fangen‘		

Im Zusammenhang mit der Bildergeschichte hat LEN 6 verschiedene Verben realisiert, was im Vergleich zum verbalen Lexikon im Deutschen, das 16 verschiedene Verben aufweist, einen erheblichen Unterschied darstellt. Aufgrund der oben beschriebenen Ergebnisse und der

Tatsache, dass die Äußerungen von LEN bei der Testung der Bildergeschichte auf Deutsch komplexe Konstruktionen aufweisen, keine Fehler im morphosyntaktischen Bereich enthalten und keine Interferenzen aus dem Russischen zeigen, kann man davon ausgehen, dass die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes im Deutschen besser entwickelt sind als im Russischen.

5.5.1.5 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO

LEO hat die Bildergeschichte ausschließlich auf Russisch realisiert (Tabelle 25). Die Äußerungen des Kindes enthalten elliptische Elemente – darunter die Einwortäußerungen (1), (2), (12), (16), (18), die als Antworten auf die Fragen der INV festzuhalten sind, die Zweiwortsätze, die das Subjekt und Prädikat aufweisen (3), (4), (8), (13), (15), Konstruktionen, die das modale Hilfsverb *chočet* (*woll-Präs.-3.P.-Sg.*) mit Infinitiv enthalten (6), (7), (9), (11) – und unvollendete Äußerungen (8) und (17), die als Ergebnis der fehlenden Ausdrücke im kindlichen Lexikon des Russischs auftreten. Die zwei Äußerungen (17), (19), die sich als Antwort auf die *Warum*-Frage der INV ergaben, weisen nur einen Teil, den umgangssprachlichen Ausdruck *šo* der zweiteiligen Konjunktion *potomu što* (*weil*), auf. In der Äußerung *ona skušat'* (*sie essen*) (4) wird die Auslassung des Finitivs festgestellt. In dem Satz *chočet spojmat'* (*will fangen*) (6) werden zwei Elemente nicht realisiert; während die Auslassung des Subjekts keinen Verstoß gegen die Zielsprache darstellt, wird die Objektauslassung in diesem Zusammenhang als nicht korrekt empfunden. In zwei Fällen findet die Übergeneralisierung des Nominativs *ona** (*sie* Nom. 3. P. Sg.) auf den Akkusativkontext *eë* (*sie* Akk. 3. P. Sg.) statt (11), (19). Dabei geht es um die Wiederaufnahme des Substantivs *ptička* (*Vögelchen* Fem. Sg.), das im Deutschen das Neutrum besitzt, durch ein Pronomen, das im Deutschen dem Neutrum *es* entspricht. Die Unsicherheiten bezüglich der Realisierung und der Wahl des kontextentsprechenden Verbs zeigen sich in der Äußerung (9), dabei bleibt das Verb *s'est'* (*essen*) ein phonologisches Fragment und das Verb *letet'* (*fliegen*) entspricht nicht dem Inhalt der Äußerung. *Odin* wird im Russischen meistens als Numerale *eins* gebraucht, es kann auch als Indefinitpronomen im Sinne von *ein / ein gewisser* verwendet werden (Kirschbaum 2004: 190). Bei *odin tigr* (*ein Tiger*) (1) handelt es sich eher um die Übertragung des unbestimmten Artikels *ein* aus dem Deutschen auf das artikellose Russische. Die Tatsache, dass LEO bei der Realisierung der Bildergeschichte auf Deutsch 14 verschiedene Verben gebraucht, im Russischen jedoch nur 8, dass die Äußerungen des Kindes auf Deutsch komplexe Strukturen mit Verb-letztstellung aufweisen und mit Ausnahme einer falsch verwendeten Präposition keine Fehler im morphosyntaktischen Bereich enthalten, macht die Dominanz der deutschen Sprache sichtbar und deutet auf die bessere Entwicklung der L2 gegenüber der Muttersprache hin.

Tabelle 25: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO

	Russisch	Deutsch
1	odin tigr ^{Nom. Sg. Mask} ,ein Tiger‘	
2	ptička ^{Nom. Sg. Fem} Vögelchen ,das Vögelchen‘	
3	ona boitsja sie fürchtet sich ,es (das Vögelchen) hat Angst‘	
4	ona skušat‘ sie essen ,es (will) essen‘	
5	ona boitsja sie fürchtet sich ,es hat Angst‘	
6	chočet spojmat‘ ,will fangen‘	
7	ptička chočet uletet‘ Vögelchen will wegfliegen ,das Vögelchen will wegfliegen‘	
8	chočet ona chočet will sie will ,will es (das Kätzchen) will‘	
9	košečka chočet tože ptičku s'e* hm letet‘ Kätzchen ^{Nom. Sg. Fem.} möchte auch Vögelchen ess* hm fliegen ,das Kätzchen will das Vögelchen auch essen hm fliegen‘	
10	ona chočet na niz ,sie möchte nach unten‘	
11	koška chočet ona* spojmat‘ Katze möchte sie* ^{Nom. 3.P. Sg.} fangen ,die Katze möchte es (Vögelchen) fangen‘	
12	net ,nein‘	
13	ona uletela sie wegflog ,es (das Vögelchen) ist weggeflogen‘	
14	košečka tut Kätzchen hier ,das Kätzchen ist hier‘	
15	ona plačet sie weint ,es (das Kätzchen) weint‘	
16	da ,ja‘	
17	šo* tak ptička tak gromko weil so Vögelchen so laut ,weil so das Vögelchen so laut‘	
18	uhu	
19	šo* kotik ona* ne spojmila weil Kätzchen ^{Nom. Sg. Mask} sie* ^{Nom. 3.P. Sg.} nicht fing ,weil das Kätzchen es nicht gefangen hat‘	

5.5.1.6 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR

Die Realisierung der Bildergeschichte auf Russisch war bei MAR mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Das Sprachverstehen des Russischen bereitete MAR keine Probleme, er hat die Fragen der INV richtig verstanden, konnte sich jedoch mit Ausnahme von drei selbständig produzierten Einwortäußerungen (2), (4), (5) nur auf Deutsch ausdrücken.

Tabelle 26: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR

	Russisch		Deutsch
1	špi*	1	ein Vogel
2	kot Kater ,der Kater‘	2	zwitschert
3	na derevo* auf Baum <small>Nom. Sg. Neutr.</small> ,auf dem Baum‘	3	singt
4	letit ,fliegt‘	4	auf der Steinmauer
5	plačet ,weint‘	5	sie hat Angst
		6	der fliegt auf den Baum
		7	die hüpf
		8	auf dem Baum
		9	auf dem Baum
		10	die fliegt weg
		11	aufm* Baumkrone
		12	wieder auf dieser Steinwand
		13	die singt
		14	weil sie den Vogel nicht gefangen hat
a	die klettert auf den derevo Baum		

Bei *špi** (1) handelt es sich um einen Realisierungsversuch des Substantivs *ptička* (Vogel Nom. Sg. Fem.), dabei hatte MAR Schwierigkeiten mit der Lautkombination. Das Nomen *derevo* (4) wurde von der INV vorgegeben, so dass MAR die Präpositionalphrase *na derev-o** (auf *Baum* Nom. Sg. Neutr.) gebildet hat, die die unflektierte, von der INV übernommene Form im Nominativ anstelle der Flexionsendung *-e* des Präpositivs *na derev-e* (auf *Baum* Präp. Sg. Neutr.) aufweist. Der Satz *die klettert auf den derevo** weist die Struktur des deutschen Satzes auf. Die darin enthaltene Präpositionalphrase wird auch nach dem Muster des Deutschen gebildet, sie besteht aus der Präposition *auf* und dem Artikel *den*, was auf den Akkusativ Maskulinum (*der Baum*) verweist, und dem aus der russischen Sprache übernommenen unflektierten Substantiv *derevo* (Nominativ Singular Neutrum). Die Testung der Bildergeschichte auf Russisch hat gezeigt, dass es sich bei MAR eher um eine passive Beherrschung des Russischen handelt,

während seine sprachlichen Fähigkeiten im syntaktischen Bereich des Deutschen die Profilstufe 4 erreichen, was die Beherrschung von Nebensätzen mit VL-Stellung bedeutet. Die erheblichen Unterschiede werden auch im verbalen Bereich festgestellt. Während die Zahl der Verben bei der Testung der Bildergeschichte auf Deutsch 10 beträgt, hat MAR bei der Realisierung derselben Bildergeschichte auf Russisch nur 2 Verben aktiv gebraucht. Aufgrund dieser Ergebnisse wird bei MAR die Dominanz der deutschen Sprache festgestellt, die er auch aktiv altersentsprechend gut beherrscht, während man von seinem Russisch als von einer eher rezeptiven Sprachkompetenz sprechen kann.

5.5.1.7 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF

Das bilinguale Kind SOF hat die Bildergeschichte ohne Schwierigkeiten auf Russisch realisiert, dabei gebraucht das Kind die russischen Tempusformen Präsens und Präteritum. In den Äußerungen von SOF werden keine Sprachmischungen festgestellt.

Tabelle 27: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF

	Russisch	Deutsch
1	ona letaet ,sie fliegt‘	
2	a koška prygaet und Katze hüpf ,und die Katze hüpf‘	
3	ona poet sie singt ,es (das Vögelchen) singt‘	
4	eě schvatit' sie <small>Akk. Sg. Fem.</small> fangen ,es (das Vögelchen) fangen‘	
5	i ja vižu eščë stenu malen'kuju und ich sehe noch Wand kleine ,und ich sehe noch eine kleine Wand‘	
6	i ja eščë vižu, und ich noch sehe, ,und ich sehe noch,‘	
7	čto ispugala koška, kak nasyvaetsja, dass erschrak Katze, wie heißt, ,dass die Katze erschrak, wie heißt das,‘	
8	ptičku ispugala koška Vögelchen <small>Akk. Sg. Fem.</small> erschrak Katze ,das Vögelchen hat die Katze erschreckt‘	
9	i ptička togda ispugal* und Vögelchen dann erschrak <small>Prät. Mask. Perf.*</small> ,und das Vögelchen hat sich dann erschreckt‘	
10	ja vižu, ,ich sehe,‘	

11	čto koška prygnula dass Katze sprang ,dass die Katze gesprungen ist‘	
12	počemu* ona chotela schvatit' nego* warum* sie wollte fangen ihn <small>Akk. 3. P. Sg. Mask.</small> ,weil sie es fangen wollte‘	
13	uhu	
14	uletala wegflog ,flog weg‘	
15	na dereve auf Baum ,auf dem Baum‘	
16	ona chočet neë* schvatit' sie will sie <small>Akk. 3. P. Sg. Fem.</small> fangen ,sie will es (Vögelchen) fangen‘	
17	ona na dereve sie auf Baum ,sie ist auf dem Baum‘	
18	a ptička vot uletaet und Vögelchen nun wegfliegt ,und das Vögelchen fliegt nun weg‘	
19	plačet ,weint‘	
20	počemu* u nej* očen' gromko warum* bei ihr <small>Gen. 3. P. Sg. Fem.</small> sehr laut ,weil es ihr zu laut ist‘	
21	a ptička chočet pojt* und Vögelchen möchte singen ,und das Vögelchen möchte singen‘	
22	počemu* nej nraivitsja warum* ihr <small>Dat. 3. P. Sg.</small> gefällt ,weil es es mag‘	
23	počemu* nej nraivitsja pet'/pot'* warum* ihr <small>Dat. 3. P. Sg.</small> gefällt singen ,weil es singen mag‘	
24	počemu* ona ne chočet, čto xxx warum* sie nicht will, dass xxx ,weil sie nicht will, dass xxx‘	
25	počemu* èto u nej* očen' gromko, vot warum* das bei ihr <small>Gen. 3. P. Sg. Fem.</small> sehr laut, so ,weil es ihr zu laut ist, so‘	

Die elliptischen Äußerungen, die aus einem Verb bestehen (14), (19), eine alleinstehende Präpositionalphrase (15) oder die Auslassung des modalen Hilfsverbs *wollen* (4) aufweisen, sind als Ergebnis der dialogischen Kommunikation zu behandeln. Bei der Realisierung der Bilder- geschichte von SOF kommen sowohl einfache (3) als auch zusammengesetzte Sätze vor. Bei den zusammengesetzten Sätzen handelt es sich um Satzreihen u.a. (1–2), (4–5), (17–18) und um Satzgefüge (6–8), (10–12), (19–20), (21–22). Die russische Sprache von SOF ist durch häufige Verwendung von Nebensätzen gekennzeichnet, dabei geht es um Objektsätze, die mit

der subordinierenden Konjunktion *čto* (*dass*) eingeleitet sind (7), (11), und um Kausalsätze (12), (20), (22–25), in denen das Kind das Fragewort *počemu** (*warum*) übergeneralisiert und auf die mehrteilige Konjunktion *potomu čto* (*weil*) überträgt. Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt mittels der koordinierenden Konjunktionen *i* (*und*) und *a* (*und*) und den subordinierenden Konjunktionen *čto* (*dass*) und *počemu* (*warum*) anstelle von *potomu čto* (*weil*). SOF verwendet auch die für die russische Sprache typischen unpersönlichen Sätze, die kein grammatisches Subjekt haben und keinen Handlungsträger voraussetzen, sondern nur einen Zustand mitteilen (20), (22), (23). Im morphologischen Bereich zeigt sich die Übergeneralisierung des *n-* beim Gebrauch der Personalpronomen *on*, *ona* (12), (16), (22), (23). Die Vorsetzung des *n-* geschieht in der Regel in den obliquen Kasusformen bei der Verwendung mit einer Präposition. In (12) handelt es sich außerdem um den Gebrauch des falschen Genus *nego** (*ihn* Akk. 3. P. Sg.) des Maskulinums statt des Femininums *eë* (*sie* Akk. 3. P. Fem.), da das Personalpronomen sich auf das Substantiv *ptička* (*Vögelchen* Sg. Fem.) bezieht, das im Russischen das Femininum aufweist. Bei **u nej* (20), (25) handelt es sich um die Übergeneralisierung des Genitivs, der sich durch den Gebrauch der Präposition *u* und die Vorsetzung des *n-* zeigt, das anstelle des kontextentsprechenden Personalpronomens *ej* (*ihr* Dat. Sg. Fem.) im Dativ ohne Präposition steht. In einem Fall (9) gebraucht SOF das Verb *ispugal** (*erschreck-Verb-Prät.-Mask.*) statt des reflexiven Verbs *ispugal-as'* (*sich erschreck-Verb-Prät.-Fem.-Refl.*). Im Sprachgebrauch des Kindes existieren neben der richtigen Infinitivform des Verbs *pet'* zwei verschiedene nichtzielsprachliche Varianten *pot'** (23) und *pojt** (21), was darauf verweist, dass SOF sich auf einer vorübergehenden Entwicklungsstufe befindet, in der Übergeneralisierungen neben den zielsprachlichen Formen auftreten und einen Übergang von der Verwendung nichtzielsprachlicher zur Entwicklung korrekter Formen zeigen. Die korrekte Realisierung sowohl perfektiver als auch imperfektiver Verben deutet auf die Beherrschung der Kategorie Aspekt hin. Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes SOF im verbalen Bereich, die anhand der quantitativen Verwendung verschiedener Verben im Zusammenhang mit der Bilder-geschichte überprüft wurden, zeigen nahezu gleiche Ergebnisse: Auf Russisch hat SOF ebenso wie auf Deutsch 12 verschiedene Verben sprachlich realisiert. Basierend auf die oben dargestellte Beschreibung und Analyse der sprachlichen Daten kann man bei SOF von einer ausgeglichenen Zweisprachigkeit ausgehen: Im verbalen Wortschatz zeigt sich eine vergleichbare Sprachentwicklung. Im morphologischen Bereich werden Übergeneralisierungen in beiden Sprachen festgestellt, die im Vergleich mit den zielsprachlich realisierten Formen eine geringe Anzahl darstellen. Es liegen keine Sprachmischungen und Interferenzen vor.

5.5.1.8 Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE

Das bilinguale Kind STE hat die Bildergeschichte ausschließlich auf Russisch realisiert, es treten keine Sprachmischungen und keine Interferenzen aus dem Deutschen auf.

Tabelle 28: Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE

	Russisch	Deutsch
1	vot èta ptička on* poet da diese Vögelchen er ^{Nom. Sg. 3. P. Mask.} singt ,dieses Vögelchen da, es singt‘	
2	a koška vot chočet ètu ptičku pojmat' und Katze da will diese Vögelchen fangen ,und die Katze da will dieses Vögelchen fangen‘	
3	i potom ona uvidela und dann sie sah ,und dann sah sie‘	
4	i potom ispugalas' und dann sich erschrak ,und dann erschrak es sich‘	
5	potom ona poletela dann sie flog ,dann ist es geflogen‘	
6	a koška tak prygnula und Katze so sprang ,und die Katze ist so gesprungen‘	
7	chotela eë spojmat' wollte sie fangen ,wollte es fangen‘	
8	a potom ona vot zalezla und dann sie so kletterte ,und dann ist sie so geklettert‘	
9	a ptička vot tak und Vögelchen nun so ,und das Vögelchen nun so‘	
10	“ničego u tebja net” nichts bei dir nicht ,du hast nichts‘	
11	a potom on* vot tak prygnul und dann er ^{Nom. 3. P. Sg. Mask.} also so sprang ,und dann ist sie also so gesprungen‘	
12	letit ptička fliegt Vögelchen ,das Vögelchen fliegt‘	
13	a potom èta ptička vniz und dann diese Vögelchen runter/nach unten ,und dann ist dieses Vögelchen runter‘	
14	a potom ona govorit “pi-pi-pi” und dann sie sagt “pi-pi-pi” ,und dann sagt es “pi-pi-pi”‘	

15	a potom ona vot ska* und dann sie also sa* ,und dann also sagte es "ciao" "čiao" „ciao“	
16	a potom èta koška tak und dann diese Katze so ,und dann diese Katze so‘	
17	„ja plaču“ "ich weine"	
18	plačet ,weint‘	
19	poët ,singt‘	
20	nu počemu* ona ne možet slezt' na warum* sie nicht kann runterklettern ,na weil sie nicht runterklettern kann‘	
21	počemu* ne možet slezt' warum* nicht kann runterklettern ,weil (sie) nicht runterklettern kann‘	
22	nu počemu* tam ne možet opjat' slezt' na warum* dort nicht kann wieder runterklettern ,na weil (sie) dort nicht wieder runterklettern kann‘	
23	iz za togo on* plačet deswegen er* <small>Nom. 3. P. Sg. Mask.</small> weint ,deswegen weint sie‘	
24	ona takaja vesëlaja sie so fröhlich ,[deswegen] ist es so fröhlich‘	
25	eë pojmat' sie fangen ,es fangen‘	
26	ona chočet pojmat' ,sie will fangen‘	
27	prygnula ,sprang‘	
28	poletela ,flog‘	
29	na ,auf‘	
30	èto ,das‘	
31	a, èto derevo aha, das Baum ,aha, das ist der Baum‘	
32	na dereve auf Baum ,auf dem Baum‘	
33	vniz poletela nach unten flog ,ist nach unten geflogen‘	
34	ona tam ostalas' sie dort blieb ,sie ist dort geblieben‘	

Viele der von STE produzierten Äußerungen weisen Auslassungen auf, die in manchen Fällen in der dialogischen Struktur der Kommunikation begründet sind, z.B. die Subjektauslassungen in (4), (7), (18), (19), (21), (22), (28), (32), (33). Die Objektauslassungen in (3), (8) und Verbauslassungen in (9), (13), (16) werden eher als ungrammatisch empfunden, weil in diesen Äußerungen die obligatorischen Prädikate und Objekte fehlen, die sich nicht als elliptische Antworten auf die Fragen der INV erklären lassen. Die Sätze (20), (21), (22) stellen die Antworten des Kindes auf die *Warum*-Frage dar, dabei wird das Fragewort *počemu* übergeneralisierend gebraucht und ersetzt die mehrteilige subordinierende kausale Konjunktion *potomu čto*. Mit der Präpositionalphrase im Genitiv *iz-za togo* (*wegen des*) (23) benutzt STE eine weitere Möglichkeit des Russischen, Kausalität auszudrücken. Ein für die russische Gegenwartssprache charakteristisches Merkmal ist das Fehlen der Kopula *byť* im Präsens (vgl. Mulisch 1993: 285). Die Äußerungen, die die Nullkopula aufweisen, kommen bei STE zweimal vor (24), (31). Die Bildergeschichte von STE wurde sowohl im Präsens als auch im Präteritum realisiert. Die Verbindung zwischen den Sätzen erfolgt mit den koordinierenden Konjunktionen *i* und *a* in (2–4), (6), (8), (9), (11), (13–16). Dreimal liegt eine Verwechslung des Genus vor, die sich einmal (1) in der Verwendung des Pronomens *on** (*er* Sg. 3. P. Mask.) im Maskulinum in Bezug auf das russische Nomen *ptička* (*Vogel* Sg. Fem.) und zweimal (11), (23) im Gebrauch des Pronomens *on** (*er* Sg. 3. P. Mask.) im Zusammenhang mit dem Substantiv *koška* (*Katze* Sg. Fem.) zeigt; die beiden Substantive weisen im Russischen das feminine Genus auf. Bei der Realisierung der Bildergeschichte auf Russisch hat STE 14 verschiedene Verben verwendet, es kamen auch mehrere Wiederholungen und Auslassungen im verbalen Bereich des Russischen vor. Auf Deutsch lag die Anzahl im verwendeten verbalen Lexikon bei 16 Verben, was auf einen ungefähr gleich gut entwickelten verbalen Wortschatz in beiden Sprachen hindeutet. Die sprachlichen Fähigkeiten von STE werden ausgehend von der Analyse der sprachlichen Daten des Kindes in beiden Sprachen als relativ ausgewogen und vergleichbar gut entwickelt bezeichnet.

5.5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der bilingualen Kinder im morphosyntaktischen Bereich des Russischen hat Folgendes ergeben: Die Sprachentwicklung der Erstsprache der bilingualen Teilnehmer ist ein hochgradig individuelles Phänomen. Eine relativ ausgeglichene Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Russischen und im Deutschen wurde anhand der Untersuchungsergebnisse bei ALE, STE und SOF festgestellt. Diese Kinder verfügen in beiden Sprachen über einen gut entwickelten verbalen Wortschatz. In ihren Äuße-

rungen wurden keine Sprachmischungen und kein Sprachwechsel registriert, was auf einen pragmatisch angemessenen Sprachgebrauch und auf die bewusste Sprachseparierung hindeutet. Die Sprachen der Kinder sind durch einfache und komplexe Satzstrukturen und syndetische Satzverbindungen gekennzeichnet. Im morphologischen Bereich treten der Kindersprache angemessene Übergeneralisierungen auf. Bei dem bilingualen Kind GAB ist das Sprachverhältnis durch leichte Dominanz des Deutschen gekennzeichnet. GAB hat in beiden Sprachen die gleiche Anzahl von Verben produziert. Bei der Realisierung der Bildergeschichte auf Deutsch treten keine Elemente aus der Erstsprache auf, die russischen Äußerungen des Kindes enthalten dagegen einzelne Elemente, die ausschließlich auf Deutsch realisiert wurden; die Sprachmischungen innerhalb einer Äußerung kommen zweimal vor. Die syntaktische Struktur in beiden Sprachen des Kindes GAB ist durch einfache Sätze ohne Satzverbindende Mittel, das häufigere Auslassen des Subjekts und Einwortäußerungen gekennzeichnet. Bei zwei Kindern, LEO und LEN, ist ein deutlich höherer Sprachentwicklungsstand im Deutschen zu verzeichnen, das Russische stellt die eindeutig schwächere Sprache der Kinder dar, was sich in der Anzahl der verwendeten Verben in beiden Sprachen widerspiegelt. Die syntaktischen Satzstrukturen sind im Deutsch dieser Kinder deutlich weiterentwickelter als in ihrem Russisch, was sich in der Vollständigkeit und Komplexität der Sätze zeigt. Auf Deutsch wurde die Satzverbindung sowohl durch subordinierende als auch durch koordinierende Konjunktionen realisiert, auf Russisch dagegen gebrauchen die Kinder keine Satzverbindenden Mittel. Außer Verwendung einer nichtzielsprachlichen Präposition bei LEO wurden im grammatischen Bereich seines Deutschs keine Abweichungen festgestellt, dagegen bereiten die russische Kategorie Kasus und die Flexionsmorphologie der Substantive und der Personalpronomina den Kindern Schwierigkeiten, was sich dementsprechend in den zahlreichen Fehlern in diesen Bereichen manifestiert. Was die Sprachfähigkeit des Kindes MAR angeht, so kann man ausgehend von den Analyseergebnissen in beiden Sprachen von einer altersgemäßen Entwicklung des Deutschs (Profilstufe 4) ausgehen, die Beherrschung des Russischs wird dagegen als passiv bezeichnet. Das Kind hatte keine Schwierigkeiten Russisch zu verstehen, auf der Produktionsebene zeigen sich jedoch massive Probleme: Bei der Wiedergabe der Bildergeschichte auf Russisch hat MAR nur drei Einwortäußerungen, darunter ein Substantiv und zwei Verben, entsprechend selbständig realisiert, die restlichen 14 Äußerungen wurden auf Deutsch versprachlicht. Eine ähnliche Situation zeigt sich im Sprachgebrauch von ELI: Der Anteil der auf Deutsch realisierten Äußerungen bei der Wiedergabe der Bildergeschichte auf Russisch beträgt 22, von den sieben auf Russisch realisierten Äußerungen kommen fünfmal Einwortphrasen und zwei unvollständige Sätze vor. Die sprachlichen Fähigkeiten von

ELI im morphosyntaktischen Bereich des Deutschen sind altersentsprechend gut entwickelt. Die Anzahl der Verben bei der sprachlichen Produktion der Bildergeschichte auf Deutsch ist fast doppelt so hoch wie auf Russisch. Diese Tatsachen sprechen für einen hohen Sprachentwicklungsstand im Deutschen und einen sehr niedrigen im Russischen. Allgemein kann festgehalten werden, dass Sprachmischungen ausschließlich in den russischen Äußerungen der bilingualen Kinder vorkommen. Sie stellen eine geringe Zahl dar und sind auf die Wortschatzlücken im Russischen zurückzuführen. Die Kinder greifen unter Druck starker Wortnot auf die besser entwickelte Sprache Deutsch zurück. Die in beiden Sprachen der bilingualen Kinder auftretenden Übergeneralisierungen – die im grammatischen Bereich die Formenbildung der Verben, den Gebrauch der Kasusformen und der Präpositionen betreffen –, das parallele Auftreten der zielsprachlichen neben den inkorrekten Formen, die Simplifizierungen und die Minimierung der grammatischen Markierungen durch Artikel-, Verb-, Subjekt- und Objektauslassungen – dies alles sind Phänomene und Strategien der Kinder, die laut der Identitätshypothese den Einfluss der einen Sprache auf die andere ausschließen. Dazu zählt auch die Tatsache, dass im syntaktischen Bereich des Deutschen in Bezug auf die Wortstellung keine Abweichungen von der Zielsprache festgestellt wurden und die relativ freie Wortstellung des Russischen dabei keine Rolle spielte. In den russischen Äußerungen der Kinder finden sich jedoch vereinzelt Interferenzen und Transferphänomene phonologischer, lexikalischer und grammatischer Art, deren Anteil zwar gering ist, die jedoch bedeuten, dass die Entwicklung der beiden Sprachen nicht völlig unabhängig verläuft. Die Interlanguagehypothese, die auf die Theorien der Lernervarietäten zurückgeht, berücksichtigt sowohl die einsprachspezifischen Eigenschaften als auch das Auftreten sprachlicher Elemente aus der Zweitsprache, je nachdem, welche Ausdrucksmittel zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt dem bilingualen Individuum zur Verfügung stehen.

6 Schlussfolgerungen

In dieser Arbeit wurden die sprachlichen Fähigkeiten 4- bis 6-jähriger bilingualer russisch-deutsch aufwachsender und in Deutschland lebender Kinder im Vergleich mit ihren monolingualen deutschsprachigen Peers untersucht. Der Fokus der Untersuchung lag auf den beiden ausgewählten Bereichen „statische Lokalisierung“ und „Morphosyntax“. Dazu wurden die für diese Arbeit relevanten theoretischen, den Spracherwerb bzw. die Sprachentwicklung reflektierenden Grundlagen thematisiert. Ausgang der Untersuchung war zunächst die grundlegende Frage nach dem Sprachentwicklungsstand der bilingualen gegenüber dem der monolingualen Kinder in den oben erwähnten Bereichen.

Die Erhebung der kindlichen Sprachproduktionsdaten erfolgte anhand von Elizitierungsmethoden. Die Sprachfähigkeiten der bilingualen Kinder wurden zusätzlich in ihrer Muttersprache Russisch überprüft, um zunächst einen Gesamteindruck über die Sprachkompetenz dieser Kinder in ihrer L1 zu bekommen und um der zweiten, zusätzlichen Fragestellung nach dem Verhältnis der beiden Sprachen zueinander nachgehen zu können.

Die Analyse der kindlichen Äußerungen im Kontext der statischen Lokalisierung bezüglich der Relationen IN, AUF, VOR, HINTER, ÜBER, UNTER, NEBEN, AN hat die folgenden Erkenntnisse gebracht: Die bilingualen Kinder nutzen im gleichen Maß wie die monolingualen das im Deutschen bestehende Spektrum an Lokalisierungsausdrücken: die Lokaladverbien, die Präpositionaladverbien, die Präpositionalphrasen und die pleonastischen Konstruktionen zum Ausdruck lokaler Verhältnisse. Die Gemeinsamkeiten zeigen sich bei der Realisierung der Relationen IN, AUF, HINTER und UNTER, die von den meisten Teilnehmern beider Testgruppen zielsprachlich verwirklicht wurden. Die Kategorie ÜBER erwies sich dagegen für die Mehrheit der Kinder aus beiden Testgruppen als problematisch. Die Kategorie NEBEN haben 5 von 8 monolingualen und 4 von 8 bilingualen Kindern präpositional zielsprachlich ausgedrückt. Unterschiede zeigen sich im Zusammenhang mit der Realisierung der Relation VOR, die von 7 der 8 monolingualen, jedoch nur von 4 der 8 bilingualen Teilnehmer zielsprachlich verwirklicht wurde. Die Relation AN bereitete den zweisprachigen Teilnehmern erhebliche Probleme: Sie haben diese Relation nur in 4 von 15 Fällen zielsprachlich realisiert, während die monolingualen Teilnehmer die korrekte Realisierung dieser Kategorie in 15 von 16 Fällen zeigten. Die nähere Betrachtung der durch Präpositionalphrasen realisierten Äußerungen und der darin enthaltenen Präpositionen lässt Folgendes festhalten: Die Substitutionsrate der Präpositionen bei den bilingualen Kindern war mit 35% wesentlich höher als bei den monolingualen; bei diesen lag sie bei 19%. Dabei stellte *an* die am häufigsten ersetzte Präposition und *auf* die am

meisten gebrauchte Ersatzpräposition bei den russisch-deutschen Teilnehmern dar, während *auf* in dieser Funktion bei den monolingual deutschen Kindern nicht vorkam.

Die Untersuchung der Lokalisierungsausdrücke der bilingualen Kinder in L1 hat zu folgenden Ergebnissen geführt: Von den 8 im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Kindern haben lediglich 3 die Lokalisierungsrelationen gänzlich auf Russisch realisiert. Die Äußerungen von 4 Kindern enthalten Transferphänomene bzw. Interferenzen aus dem Deutschen, die überwiegend aus Präpositionen und Präpositionen mit Artikeln bestehen und die in Verbindung mit sog. „frozen forms“ der russischen Substantive gebraucht wurden. Die Nichtrealisierung der getesteten Relationen und Auslassungen der Präpositionen traten ebenfalls vereinzelt auf. Diese Phänomene sind auf die Lücken im präpositionalen System der L1 zurückzuführen. Ein Kind hat die getesteten Relationen ausschließlich auf Deutsch versprachlicht. Die nicht zielsprachliche Realisierung der einen Kategorie im Deutschen konnte in manchen Fällen auch im Russischen bestätigt werden: Davon war bei einem Kind die Kategorie IN betroffen, die zu den am schnellsten erworbenen zählt, die Kategorien HINTER und VOR, die mit Perspektive zusammenhängen, die Kategorien NEBEN, ÜBER und insbesondere die russische Kategorie NA (AUF), die im Deutschen durch *an* realisiert wird. Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass sich die Zweisprachigkeit auch als hindernd auf die Herausbildung lokaler Kategorien auswirken kann, insbesondere wenn es sich um eine unterschiedliche sprachliche Kodierung derselben Kategorie in beiden Sprachen handelt.

Im Zentrum der morphosyntaktischen Untersuchung standen folgende grammatische Aspekte: die Wortstellung, die Formen und Stellung des Verbs, die Subjekt-Verb-Kongruenz, die Verbindung von Sätzen und die irregulären Verben. Die Nominalmorphologie war kein direkter Gegenstand der Untersuchung; die Abweichungen und Auffälligkeiten, die sich bei der Analyse der Kinderäußerungen in diesem Teilbereich der Grammatik feststellen ließen, wurden mitberücksichtigt. Aus der in Anlehnung an Griebhaber durchgeführten Profilanalyse resultiert, dass die bilingualen Teilnehmer vergleichbare sprachliche Fähigkeiten im syntaktischen Bereich des Deutschen wie die monolingualen Probanden aufweisen. Sie beherrschen die Wortstellungsregularitäten des Deutschen, die Struktur des einfachen Satzes und die verbale Klammer, die von den Kindern beider Gruppen unterschiedlich realisiert wurde: durch finite Verben und abtrennbare Verbpartikeln, modale Verben und Infinitive, Hilfsverben und Partizipien II. Die Teilnehmer beider Testgruppen gebrauchten Tempusformen: das Präsens, das Perfekt und vereinzelt das Präteritum. Sechs monolinguale und vier bilingualen Kinder zeigen eine sichere Beherrschung der Inversion, von einer sicheren Beherrschung der Verbletzstellung in eingeleiteten Nebensätzen kann man bei zwei bilingualen und einem monolingualen

Kind sprechen, die diese mit dreimaliger Vorkommenshäufigkeit realisiert haben. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wurde ebenfalls zielsprachlich realisiert. Der Vergleich des verbalen Wortschatzes ergab einen relativ gleichen Stand; innerhalb der beiden Testgruppen sind individuelle Unterschiede zu verzeichnen: von unterdurchschnittlich (9 Verben) bis überdurchschnittlich (18 Verben) in der monolingualen und von unterdurchschnittlich (10 Verben) bis überdurchschnittlich (17 Verben) in der bilingualen Testgruppe. Im morphologischen Bereich zeigen sich ähnliche sprachabweichende Übergeneralisierungsphänomene sowohl bei den einsprachigen als auch bei den zweisprachigen Kindern: Übergeneralisierungen der unregelmäßigen Formen der Verben, des Dativs auf Akkusativkontexte und vice versa. Bei den bilingualen Kindern treten die erwähnten, von der Zielsprache abweichenden Phänomene zwar häufiger auf, jedoch stellt die Vorkommenshäufigkeit der Abweichungen im Vergleich mit der korrekten Realisierung einen geringen Anteil dar.

Mit der Testung der bilingualen Kinder in der L1 Russisch und anschließendem Vergleich der Sprachentwicklung des Russischs und des Deutschen wurde gezeigt, dass die Äußerungen von nur drei der getesteten Kinder keine Sprachmischungen aufweisen. Das sprachliche Repertoire dieser Kinder ist durch komplexe Satzstrukturen, syndetische Satzverbindungen und einen gut entwickelten verbalen Wortschatz in beiden Sprachen gekennzeichnet. Bei vier Kindern wurde eine eindeutige Dominanz des Deutschen festgestellt, die sich in der Komplexität der Sätze, der Verwendung von satzverbindenden Mitteln, in unidirektionalen Transferelementen und im Umfang des verbalen Wortschatzes widerspiegelt. Bei einem Kind ist das Sprachenverhältnis durch eine leichte Dominanz des Deutschen geprägt, welche sich im unidirektionalen Transfer aus dem Deutschen ins Russische manifestiert. Zwei der Kinder zeigen eine eher passive Beherrschung des Russischen. Die Dominanz und die gut entwickelten Sprachfähigkeiten in der L2 der untersuchten bilingualen Kinder und eine deutlich schwächere bis nahezu passive Beherrschung des Russischen stehen im Zusammenhang mit dem individuellen Sprachgebrauch und der Sprachpräferenz: Diese Kinder sprechen fast immer Deutsch, auch im familiären Umfeld, in dem beide Sprachen praktiziert werden. Ihre kommunikativen Bedürfnisse werden dementsprechend mit dem Gebrauch der einen Sprache erfüllt. Deshalb minimieren sie ihre Anstrengungen und reduzieren ihren Sprachgebrauch auf die Gesellschaftssprache, die ohnehin, bedingt durch das Streben des Kindes nach Konformität mit seiner Umgebung, einen großen Einfluss ausübt. Ein weiterer auf diese Situation wirkender Faktor ist die nicht vorhandene Möglichkeit zur Kommunikation mit monolingualen russischsprachigen Individuen sowie zu einem gelegentlichen Aufenthalt in der monolingualen Umgebung eines Landes, in dem Russisch gesprochen wird. Dies ist insofern von Bedeutung,

als die Kinder zum einen keine Möglichkeit haben bzw. die Möglichkeit in der Regel nicht nutzen, in die L2 auszuweichen, weil sie nicht verstanden werden, und es sind zum anderen die emotionalen Gründe: Die bilingual aufwachsenden Kinder fühlen sich mit ihrer Muttersprache nicht als Ausnahmen, sondern als absolut dazugehörig, was das Bewusstsein für ihre Zweisprachigkeit positiv beeinflusst. Bei den Kindern, die eine relativ ausgewogene Zweisprachigkeit aufweisen, sind die oben erwähnten Möglichkeiten vorhanden. Diese Kinder gebrauchen beide Sprachen situations-, personen- und kontextgebunden.

Die sprachvergleichende Untersuchung der L1 und L2 der bilingualen Teilnehmer hat ergeben, dass die Art der Inputvermittlung Auswirkungen auf die Sprachfähigkeit der bilingualen Kinder in beiden Sprachen hat. Die in der Mehrsprachigkeitsforschung verbreitete Annahme, dass eine klare Trennung der Sprachen nach dem Modell *One Person – One Language* oder dem Modell *Home Language – Environment Language* den bilingualen Spracherwerb positiv beeinflusst, wurde in dieser Studie bestätigt und kann als einer der wichtigsten Faktoren für die Entwicklung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit und für die Beherrschung der L1 und L2 auf vergleichbar gutem funktionalem Niveau betrachtet werden. Bei 3 von 8 bilingualen Teilnehmern, in deren Umgebung die Mutter- und die Zweitsprache getrennt gebraucht werden, zeigt sich ein relativ ausbalanciertes Verhältnis zwischen den beiden Sprachen: Die Kinder verfügen über gute altersgemäße Sprachkompetenzen sowohl in L1 als auch in L2, zudem enthalten die Äußerungen dieser Kinder keine Sprachmischungen. Bei einem Kind wurde eine leichte Dominanz des Deutschen festgestellt. Dagegen ist bei den bilingualen Teilnehmern, bei denen die funktionale Trennung der Sprachen bei der Inputvermittlung von Anfang an nicht stattfand und die Sprachen vermischt gebraucht werden, eine deutliche Dominanz der Gesellschaftssprache zu verzeichnen. Während das Deutsch dieser Kinder gut altersentsprechend entwickelt ist, resultiert aus der Testung und anschließender Analyse ihres Russischs nur eine unzureichende bis rezeptive Beherrschung der L1. Die Äußerungen dieser Kinder sind durch Sprachmischungen gekennzeichnet und durch häufiges Auftreten von Transferelementen aus der L2 in die L1 geprägt. Insbesondere in einem Fall wurde die Beherrschung der Muttersprache Russisch auf Verstehensebene festgestellt: Ein bilinguales Kind äußerte sich bei der Testung des Russischs fast ausschließlich in der L2, dabei beantwortete es die auf Russisch gestellten Fragen kontextentsprechend auf Deutsch. Sowohl dieses Kind als auch andere bilinguale Kinder, bei denen das Sprachenverhältnis durch Dominanz der L2 gekennzeichnet ist, thematisierten außerdem die Schwierigkeit der Aufgabe, sich auf Russisch auszudrücken, und griffen in den häufigen Situationen der Ausdrucksnot auf ihre starke Sprache Deutsch zurück.

Die unzureichende Sprachentwicklung, die sich in beiden Sprachen manifestiert, die doppelte Halbsprachigkeit, ist bei keinem der untersuchten bilingualen Kinder zu erkennen. Während sich die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder im syntaktischen Bereich ähnlich denen der monolingualen Kinder entwickeln, so zeigen sich angesichts der sprachlichen Kompetenzen im Lokalisierungsbereich heterogene Ergebnisse. Die sprachlichen Fähigkeiten im Bereich der statischen Lokalisierung variieren vom Kind zu Kind, sind vom Schwierigkeitsgrad der Kategorie abhängig und können auch durch eine unterschiedliche Kodierung in beiden Sprachen beeinflusst werden. Auch die Tatsache, dass die Kinder, noch bevor sie sich eine Kategorie in ihrer Muttersprache angeeignet haben, schon mit dieser in der L2 konfrontiert werden, was die Verinnerlichung der Kategorie erschwert, spielt eine Rolle. So kann sich Zweisprachigkeit vereinzelt als ungünstig auf die kognitive Etablierung einer lokalen Kategorie erweisen, was sich dann durch die inkorrekte sprachliche Realisierung der jeweiligen Kategorie in der Erst- und Zweitsprache zeigt.

In Bezug auf die Zweitspracherwerbshypothesen wird, ausgehend von den vorliegenden Untersuchungsergebnissen, Folgendes festgehalten: In der Sprache der bilingualen Kinder sind Transferphänomene belegbar, die die Grundlage der Kontrastivtheorie bilden. Allerdings führen die Strukturunterschiede in den beiden sprachlichen Systemen nicht unbedingt zum negativen Transfer – die syntaktischen Satzstrukturen im Deutschen haben sich die bilingualen Kinder schnell angeeignet und zielsprachlich realisiert, trotz der Unterschiede zum Russischen. Ebenso haben sich die von der Identitätshypothese vertretenen kreativen Konstruktionen in Form von Übergeneralisierungen als zutreffend bestätigt, jedoch verlaufen die Erwerbsprozesse in der L1 und L2 nicht völlig identisch. Die in der untersuchten Kindersprache vorkommenden Phänomene werden in der Interlanguagehypothese ebenso berücksichtigt wie das Alter, soziale Faktoren und individuelle Unterschiede. Deshalb hat sich die Interlanguage-theorie, die den Zweitspracherwerb und die Zweitsprachentwicklung differenzierter betrachtet und einen umfassenderen Blick auf diesen komplexen Prozess erlaubt, für die untersuchten Aspekte als am meisten zutreffend erwiesen.

7 Literaturverzeichnis

- Anstatt, Tanja und Elena Dieser (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 139–162.
- Apeltauer, Ernst (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In: Apeltauer, Ernst/ Glumpler, Edith und Sigrid Luchtenberg (Hrsg.): Erziehung für Babylon. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (=Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie; Bd. 22), 16–38.
- Blank, Georg (1993): Verhältniswörter im Kontext räumlicher Gliederung. Analyse und Vergleich des Russischen, Französischen und Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang. (=Europäische Hochschulschriften XIII; Bd. 179).
- Bryant, Doreen (2012): Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb. Typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (=Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht; Bd. 2).
- Bühler, Karl (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Mit einem Geleitwort von Friedrich Kainz. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Cejtlin, Stella (2000): Jazyk i rebënok. Lingvistika detskoj reči. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij Centr VLADOS.
- Chilla, Solveig / Rothweiler, Monika und Ezel Babur (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- De Houwer, Annick (1995). Bilingual Language Acquisition. In: Fetcher, Paul and Brian MacWhinney (eds.): The Handbook of Child Language, Oxford: Blackwell, 219–250.
- Dieser, Elena (2009): Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen. München – Berlin: Otto Sagner. (=Slavolinguistica 10).
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann (=FörMig Edition; Bd. 8).
- Dulay, Heidi C. / Burt, Marina K. und Stephen Krashen (1982): Language Two. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, Peter (³1994): Grundriß der deutschen Grammatik. Stuttgart/Weimer: Metzler.
- Fiehler, Reinhard (⁷2006): Gesprochene Sprache. In: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u.a. (= Der Duden Band 4), 1175–1256.
- Gallmann, Peter (⁷2006): Der Satz. In: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u.a. (= Der Duden Band 4), 773–1066.

- Gladrow, Wolfgang (1998): *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang. (=Berliner slawistische Arbeiten; Bd. 6).
- Grißhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Rein-Ruhr.
- Grimm, Hannelore (1975): On the child's acquisition of semantic structure underlying the wordfield of prepositions. In: *Language and Speech* 18, 97–119. URL: <http://las.sagepub.com/content18/2/97> [17.06.20014].
- Johnston Judith R. und Dan I. Slobin (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. In: *Journal of Child Language* 6, 529–545 URL: <http://ihd.berkeley.edu> [24.06.2014].
- Kaufmann, Ingrid (1995): *Konzeptuelle Grundlagen semantischer Dekompositionsstrukturen. Die Kombinatorik lokaler Verben und prädikativer Komplemente*. Tübingen: Niemeyer. (=linguistische Arbeiten; 335).
- Kaltenbacher, Erika und Hana Klages (2012): In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. (=Beiträge aus dem 1. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“), 80–97.
- Kirschbaum, Ernst-Georg (2004): *Grammatik der russischen Sprache*. Berlin: Cornelsen.
- Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Klein, Wolfgang (1989): Sprechen lernen – das Selbstverständlichste von der Welt. In: *LiLi Heft 73. Kindersprache* 19/1989, 7–17.
- Klein, Wolfgang (1991): Raumausdrücke. In: *Linguistische Berichte* 132, 77–114.
- Kostyuk, Natalia (2005): *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Kovač. (=Philologia; Bd. 69).
- Kracht, Anette (2007): Probleme beim Zweitspracherwerb In: Schöler, H. und A. Welling (Hrsg.): *Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie der Behinderungen; Bd. 3*, 442–453. URL: <http://www.m.uni-koblenz-landau.de> [23.06.20014].
- Lado, Robert (1968): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. U.S.A.: The University of Michigan Press.
- Lehmann, Volkmar (2013): *Linguistik des Russischen. Grundlagen der formal-funktionalen Beschreibung*. München u.a.: Sagner. (=Slavolinguistica 17).
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. URL: <http://childes.psy.cmu.edu/> [08.07.2014].
- Miller, George A. und Philip N. Johnston-Laird (1976): *Language and Perception*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

- Mulisch, Herbert (1993): Handbuch der russischen Gegenwartssprache. Leipzig/Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Müller, Natascha / Kupisch, Tanja / Schmitz, Katrin und Katja Cantone (³2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Narr.
- Nübling, Damaris (⁷2006): Die nicht flektierbaren Wortarten In: Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim u.a. (= Der Duden Band 4), 573–640.
- Pabst, Birte (2007): Russisch-deutsche Zweisprachigkeit als Phänomen der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang. (=Berliner slawistische Arbeiten; 30).
- Paradis, Johanne / Crago, Martha / Genesee, Fred und Mabel Rice (2003): French-English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers? In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research Vol. 46, 1–15. URL: <http://www.ualberta.ca> [22.06.2014].
- Paradis, Johanne und Elena Nicoladis (2007): The Influence of Dominance and Sociolinguistic Context of Bilingual Preschoolers' Language Choice. In: The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10/3, 227–297 URL: <http://www.ualberta.ca> [20.06.2014].
- Paul, Hermann (1992): Deutsches Wörterbuch. Tübingen: Max Niemeyer.
- Piaget, Jean (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, Jean und Bärbel Inhelder u.a. (1975): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Gesammelte Werke; Bd. 6. Stuttgart: Klett.
- Reich Hans H. und Hans-Joachim Roth (2004): HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Hrsg. von Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Romaine, Susanne (²1996): Bilingualism. Oxford: Blackwell.
- Schulz, Petra und Rosemarie Tracy (2011): LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics in Language Learning. IRAL. Bd.10/1–4, 209–232. URL: <http://www.degruyter.com> [18.06.20014].
- Selinker, Larry (2014): Interlanguage 40 Years on. In: Han, ZhaoHong und Elaine Tarone (eds.): Interlanguage. Forty years later. Amsterdam u.a.: Benjamins. (=Language Learning and Language Teaching 39), 221–246.
- Soultanian, Nataliya (2012): Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten. Tübingen: Narr.

- Steinbach, Anja (2009): Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund? Oldenburg: BIS-Verlag. (= IBKM an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Nr. 37). URL: <http://oops.uni-oldenburg.de> [14.06.2014].
- Szagun, Gisela (⁴2011): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel: Beltz.
- Talmy, Leonard (2007): Lexical typologies. In: Shopen, Timothy (Hg.): Language Typology and syntactic Description, Vol. III. Cambridge University Press, 66–168.
- Thiel, Thomas (1989): Räumliches Denken und das Verständnis von Lokativen beim Spracherwerb. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): Sprache und Raum. Ein Arbeitsbuch für das Lehren von Forschung. Stuttgart: Metzler/Poeschel, 184–209.
- Tracy, Rosemarie (²2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Triarchi-Hermann, Vassilia (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Reinhardt.
- Wegener, Heike (1995): Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. (=RGL; 151). Tübingen: Niemeyer.
- Wunderlich, Dieter und Michael Herweg (1991): Lokale und Direktionale. In: Wunderlich, Dieter und Arnim von Stechow (Hrsg.): Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, 758–785.
- Wunderlich, Dieter (1982): Sprache und Raum. In: Studium Linguistik 12. Königstein/Ts.: Scriptor, 1–19.

Abkürzungsverzeichnis:

Adj.	Adjektiv
Adv.	Adverb
Akk.	Akkusativ
Art.	Artikel
Dat.	Dativ
Dir.	Direktional
Dt.	Deutsch
deutschspr.	deutschsprachig
Fem.	Femininum
FS – US	Familiensprache – Umgebungssprache
Gen.	Genitiv
Geschl.	Geschlecht
Gr.	Griechisch
Imperf.	Imperfektiv
Inf.	Infinitiv
Instr.	Instrumental
INV	Investigator
Kinderbetr.	Kinderbetreuung
Kiga	Kindergarten
L1	Erstsprache/Muttersprache/Russisch
L2	Zweitsprache/Umgebungssprache/Deutsch
Lok.	Lokal
LSK	Linke Satzklammer
m.	männlich
M.	Monat
Mask.	Maskulinum
Neutr.	Neutrum
Nom.	Nominativ
Perf.	Perfektiv
Pl.	Plural
Pers./P.	Person
Pers.Pron.	Personalpronomen
PP	Präpositionalphrase
Präp.	Präpositiv
Präs.	Präsens
Prät.	Präteritum
Refl.	Reflexiv
RSK	Rechte Satzklammer
Russ.	Russisch
Sg.	Singular
Ukr.	Ukrainisch
VE/VL	Verbendstellung/Verbletzstellung
V2	Verbzweitstellung
w.	weiblich
zielspr.	zielsprachlich

Transkriptionskonventionen:

[/]	einfache Wiederholung
[//]	Wiederholung mit Korrektur
[///]	Reformulierung
(.)	kurze Pause
(..)	mittlere Pause
(...)	lange Pause
< >	Bezug auf alle Elemente innerhalb der Klammern
()	verschluckte Laute
&	phonologisches Fragment
xxx	nicht identifizierbar
www	nicht transkribiertes Material
0	fehlendes Element
%com	Kommentar
%err	Fehlerkorrektur
%ger	Übersetzung russischer Äußerungen auf Deutsch
,	Pause, syntaktische Verbindung
:	auffällige Dehnung
&=	lautliche Imitation, Gestik
&*	dazwischenschalten
+...	nicht beendeter, jedoch nicht unterbrochener Ausdruck
+/.	Unterbrechung
+//.	Selbstunterbrechung
+,	Vervollständigung einer eigenen abgebrochenen Äußerung
++	Vervollständigung einer abgebrochenen Äußerung durch den Kommunikationspartner
[>] [<]	Überlappungen und Simultansprechen
[:]	Assimilation, Substitution
[*]	Markierung von Fehlern
[?]	Unsicherheit bezüglich des Gesagten
[=!]	paralinguistische Elemente
@n	Übergeneralisierung
@c	kindspezifischer Ausdruck
@a	Onomatopöie
[- deu]	Äußerung, die auf Deutsch statt auf Russisch realisiert wurde
@s:deu	Wort aus dem Deutschen bei der Testung auf Russisch (Interferenz)

Verzeichnis der Tabellen im Text:

Tabelle 1a	Monolinguale Teilnehmer
Tabelle 1b	Bilinguale Teilnehmer
Tabelle 2a	Lokalisierungsausdrücke der monolingualen Kinder
Tabelle 2b	Lokalisierungsausdrücke der bilingualen Kinder
Tabelle 3	Realisierung der Lokalisierungsrelationen im Russisch der bilingualen Kinder
Tabelle 4	Überblick über die Profilstufen (Grießhaber 2010)

Realisierung der Bildergeschichte durch die monolingualen Kinder:

Tabelle 5a	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ANT
Tabelle 5b	Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes ANT
Tabelle 6	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AME
Tabelle 7a	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind AMI
Tabelle 7b	Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes AMI
Tabelle 8a	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELL
Tabelle 8b	Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes ELL
Tabelle 9	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JAN
Tabelle 10a	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind JUN
Tabelle 10b	Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes JUN
Tabelle 11	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind KAT
Tabelle 12a	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOP
Tabelle 12b	Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes SOP

Realisierung der Bildergeschichte durch die bilingualen Kinder in L2:

Tabelle 13	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE
Tabelle 14	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI
Tabelle 15a	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB
Tabelle 15b	Bruchstückhafte Äußerungen des Kindes GAB
Tabelle 16	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN
Tabelle 17	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO
Tabelle 18	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR
Tabelle 19	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF
Tabelle 20	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE

Realisierung der Bildergeschichte durch die bilingualen Kinder in L1:

Tabelle 21	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ALE
Tabelle 22	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind ELI
Tabelle 23	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind GAB

Tabelle 24	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEN
Tabelle 25	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind LEO
Tabelle 26	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind MAR
Tabelle 27	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind SOF
Tabelle 28	Realisierung der Bildergeschichte durch das Kind STE

Verzeichnis der Tabellen im Anhang

Tabelle 1	Angaben zur sprachlichen Situation der bilingualen Kinder
Tabelle 2a	Realisierung der Präpositionalphrasen durch monolinguale Kinder
Tabelle 2b	Realisierung der Präpositionalphrasen durch bilinguale Kinder
Tabelle 3a	Sprachliche Realisierung (+), Nichtrealisierung (–) der getesteten statischen Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechenden Präpositionen. Monolinguale Kinder
Tabelle 3b	Sprachliche Realisierung (+), Nichtrealisierung (–) der getesteten statischen Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechenden Präpositionen. Bilinguale Kinder
Tabelle 4	Sprachliche Realisierung der getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechenden Präpositionen. Vergleich der monolingualen und bilingualen Kinder
Tabelle 5a	Substitutionen von Präpositionen bei den monolingualen Kindern
Tabelle 5b	Substitutionen von Präpositionen bei den bilingualen Kindern
Tabelle 6a	Verbaler Wortschatz der monolingualen Kinder
Tabelle 6b	Verbaler Wortschatz der bilingualen Kinder
Tabelle 7a	Überblick über die Profilstufen bei den monolingualen Teilnehmern
Tabelle 7b	Überblick über die Profilstufen bei den bilingualen Teilnehmern

Verzeichnis der Abbildungen im Anhang

Abbildung 1	Realisierung der getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen mit ziel-sprachlichen Präpositionen
Abbildung 2	Substitutionen von Präpositionen bei den monolingualen und bilingualen Kindern
Abbildung 3a	Überblick über die ersetzten Präpositionen bei den monolingualen Kindern
Abbildung 3b	Überblick über die ersetzten Präpositionen bei den bilingualen Kindern
Abbildung 4	Überblick über die Ersatzpräposition
Abbildung 5	Verteilung der Profilstufen bei den untersuchten Kindern
Abbildung 6	Vergleich des verbalen Lexikons der bilingualen Kinder in L1 und L2

Anhang

Tabelle 1: Angaben zur sprachlichen Situation der bilingualen Kinder

Kind	ALE	ELI	GAB	LEN	LEO	MAR	SOF	STE
Alter	6;1	6;0	4;6	5;0	5;3	5;1	4;8	5;10
Kontakt-dauer (Dt.)	43 M.	48 M.	22 M.	48 M.	28 M.	25 M.	25 M.	34 M.
Mutter-sprache der Eltern	Mutter: Russ., Ukr. Vater: Gr.	Russ.	Russ.	Russ.	Russ.	Russ.	Mutter: Russ. Ukr. Vater: Gr.	Russ.
Mutter spricht mit dem Kind	mehr russ.	mehr dt., russ.	russ.	dt. russ.	dt. russ.	dt. russ.	mehr russ.	russ.
Vater spricht mit dem Kind	dt.	dt. russ.	russ.	dt. russ.	russ.	dt. russ.	dt.	russ.
älteres Geschwister	-	-	russ. dt.	russ. dt.	nur dt.	-	russ. dt.	-
Kontakt Deutsch	ab 2;6	ab 2;0	ab 2;8	ab 1;0	ab 2;11	ab 3;0	ab 2;7	ab 3;0
Situation	Kinderbetr.	Kinderkrippe	Kinderbetr.	Kinderkrippe	Kiga	Kiga	Kinderbetr.	Kiga
Zeit im Kiga (St.)	5-7	5	8	8	7-8	6,5	5-7	7,5
vom Kind bevorzugte Sprache	Russ. Dt.	Dt.	Russ. Dt.	Dt.	Dt.	Dt.	Russ. Dt.	Russ. Dt.
Sprachgebrauch Deutsch	im/nach dem Kiga; mit deutschspr. Pers.	fast immer	Kiga; mit deutschspr. Pers.	fast immer	fast immer	fast immer	im/nach dem Kiga; mit deutschspr. Pers.	Kiga mit deutschspr. Pers.
Sprachgebrauch Russisch	zu Hause mit Mama	fast nie	zu Hause	sehr selten	sehr selten	sehr selten	zu Hause mit Mama	zu Hause
Sprachgebrauch zu Hause	getrennt, situativ	gemischt	FS- US/ situativ	situativ, gemischt	situativ, getrennt	situativ, gemischt	getrennt situativ	FS- US
Aufenthalt im russischsprachigen Land	1 M. im Jahr	-	1 mal	-	-	-	1 M. im Jahr	3 M. im Jahr

Tabelle 2a: Realisierung der Präpositionalphrasen durch die monolingualen Kinder

	AME	AMI	ANT	ELL	JAN	JUN	KAT	SOP	Gesamt
PP	9	4	9	7	10	8	9	9	65
zielspr. Präposition	7	1	8	7	8	7	8	6	52
Fehler Kasus	0	4	0	0	0	1	0	0	5
Fehler Genus	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Auslassung Artikel	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Auslassung Präposition	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 2b: Realisierung der Präpositionalphrasen durch die bilingualen Kinder

	ALE	GAB	ELI	LEN	LEO	MAR	SOF	STE	Gesamt
PP	10	5	7	9	9	7	9	9	65
zielspr. Präposition	5	1	6	8	3	6	5	8	42
Fehler Ka- sus	1	2	0	0	0	0	0	0	3
Fehler Ge- nus	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Auslassung Artikel	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Auslassung Präposition	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabelle 3a: Sprachliche Realisierung (+), Nichtrealisierung (–) der getesteten statischen Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechenden Präpositionen. Monolinguale Kinder

Präposition	AME	AMI	ANT	ELL	JAN	JUN	KAT	SOP
in	+	–	+	+	++	+	+	–
auf	+	–	+	+	+	+	+	+
vor	+	–	+	+	–	+	+	+
hinter	–	–	+	+	+	+	+	+
über	+	–	–	–	–	–	–	–
unter	–	–	+	–	+	+	+	+
neben	+	–	+	+	+	–	+	–
an	+	–	+	+	+	+	+	+
an	+	+	+	+	+	+	+	+
	7	1	8	7	8	7	8	6

Tabelle 3b: Sprachliche Realisierung (+), Nichtrealisierung (–) der getesteten statischen Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechenden Präpositionen. Bilinguale Kinder

Präposition	ALE	ELI	LEN	LEO	MAR	GAB	SOF	STE
in	+	+	+	+	+	–	+	+
auf	+	+	+	+	+	–	+	+
vor	–	+	+	–	+	–	–	+
hinter	+	+	+	–	+	+	+	+
über	–	+	+	–	–	–	–	–
unter	+	+	+	+	+	–	+	+
neben	+	–	+	–	–	–	+	+
an	–	–	–	–	–	–	–	+
an	–	–	+	–	+	–	–	+
	5	6	8	3	6	1	5	8

Tabelle 4: Sprachliche Realisierung der getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen mit entsprechenden Präpositionen. Vergleich der monolingualen und bilingualen Kinder

	in	auf	vor	hinter	über	unter	neben	an	an	gesamt
monolinguale Kinder (8)	7	7	6	6	1	5	5	7	8	52
bilinguale Kinder (8)	7	7	4	7	2	7	4	1	3	42

Abbildung 1: Realisierung der getesteten Relationen durch Präpositionalphrasen mit ziel-sprachlichen Präpositionen

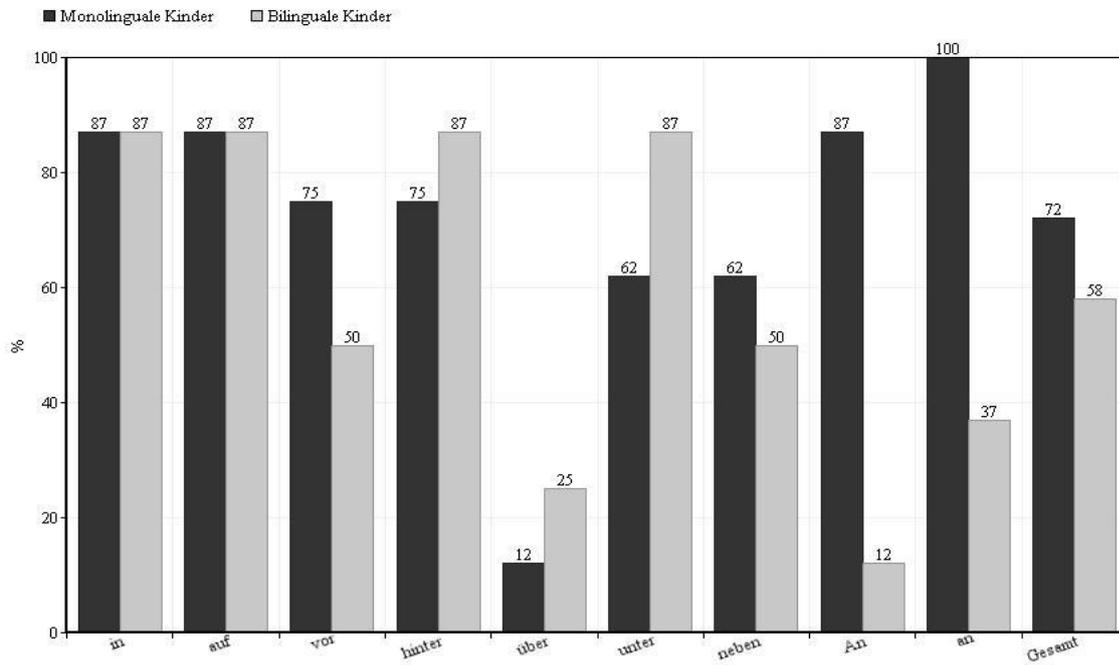


Abbildung 2: Substitutionen von Präpositionen bei monolingualen und bilingualen Kindern

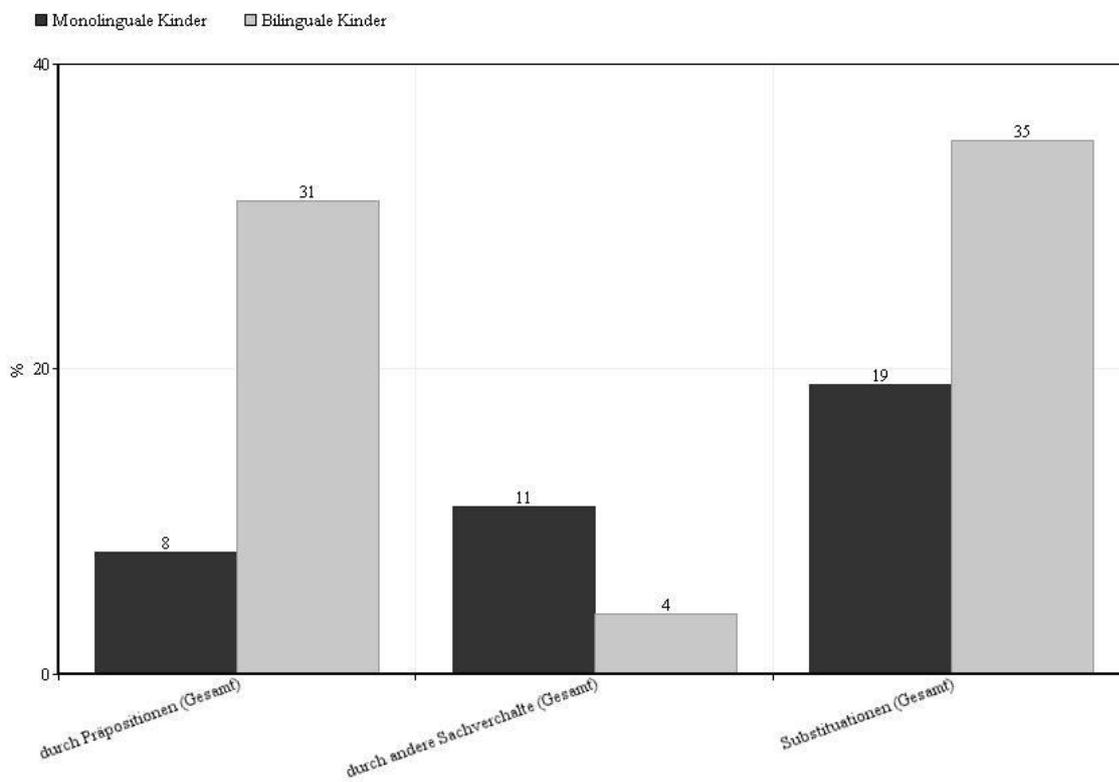


Tabelle 5a¹⁰: Substitutionen von Präpositionen bei den monolingualen Kindern

	Ersetzte Präpositionen								
	in	auf	an	neben	über	unter	hinter	vor	
Ersatzpräposition				an (2x)					2
			bei		bei				2
								hinter	1
Gesamt			1	2	1			1	5
andere Sachverhalte				aufm Tisch/ aufm Stuhl	an deinen Fingern/ im Himmel/ in der Luft/ an dem Baum	auf dem Boden die Box über ihr			
Gesamt				2	4	1			7
Substitutionen Gesamt			1	4	5	1		1	12

Tabelle 5b: Substitutionen von Präpositionen bei den bilingualen Kindern

	Ersetzte Präpositionen								
	in	auf	an	neben	über	unter	hinter	vor	
Ersatzpräposition					an		an		2
			bei	bei		bei			3
		in							1
		auf		auf(4x)	auf(2x)				7
								hinter	1
				neben(2x)				neben	3
						vorne*		vorne*	2
Gesamt	1	1	7	3	3	1	1	3	20
andere Sachverhalte			sie versteckt sich		in der Luft/ am Seil				
Gesamt			1		2				3
Substitutionen Gesamt	1	1	8	3	5	1	1	3	23

¹⁰ Die erste Zeile zeigt die getesteten Präpositionen, die ersetzt wurden. Unter jeder ersetzten Präposition stehen die Präpositionen, durch die sie ersetzt wurde. Die erste Zeile „Gesamt“ gibt an, wie oft eine bestimmte Präposition ersetzt wurde. Die letzte Spalte zeigt, wie oft eine bestimmte Präposition als Ersatz gebraucht wurde. Unter „andere Sachverhalte“ sind die Äußerungen erfasst, die Umschreibungen der getesteten Relationen wiedergeben; dabei bezogen sich die Teilnehmer ganz oder teilweise auf ein anderes als das vorgegebene Bezugsobjekt. Die zweite Zeile „Gesamt“ zeigt, wie oft eine bestimmte Präposition durch andere Sachverhalte umschrieben wurde. In der letzten Spalte sind mit Fettdruck die gesamte Zahl der Ersetzungen durch Präpositionen und die gesamte Zahl der Ersetzungen durch andere Sachverhalte markiert. In der letzten Zeile „Substitutionen Gesamt“ werden die Ersetzungen für jede einzelne Präposition summiert und die gesamte Summe der Substitutionen wird angegeben.

Abbildung 3a: Überblick über die ersetzten Präpositionen bei den monolingualen Kindern

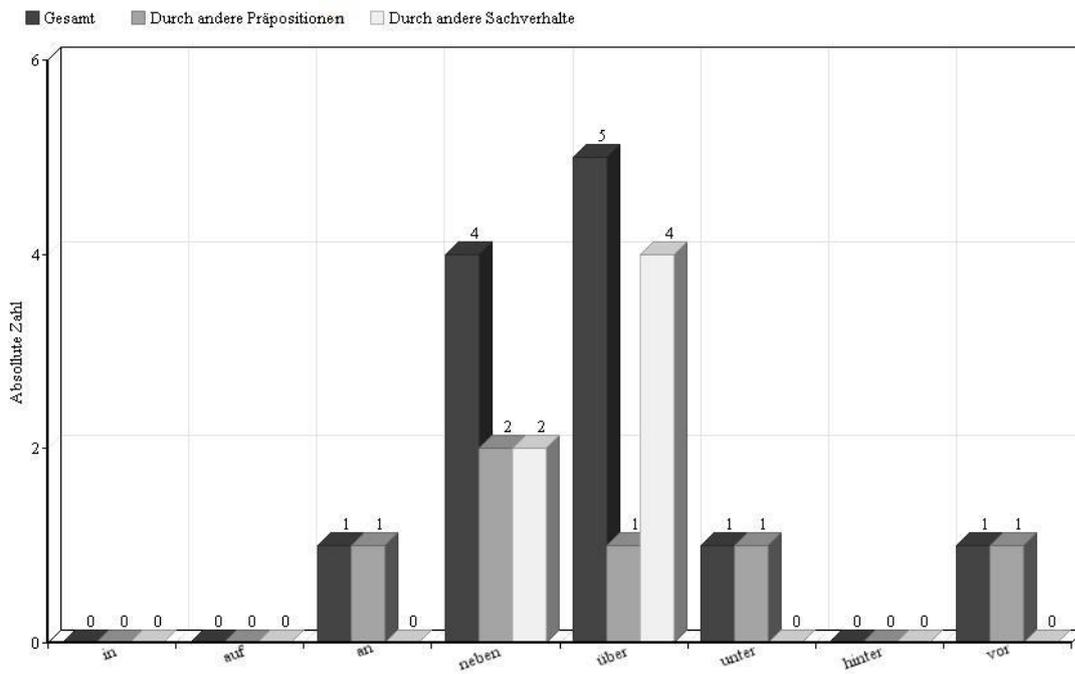


Abbildung 3b: Überblick über die ersetzten Präpositionen bei den bilingualen Kindern

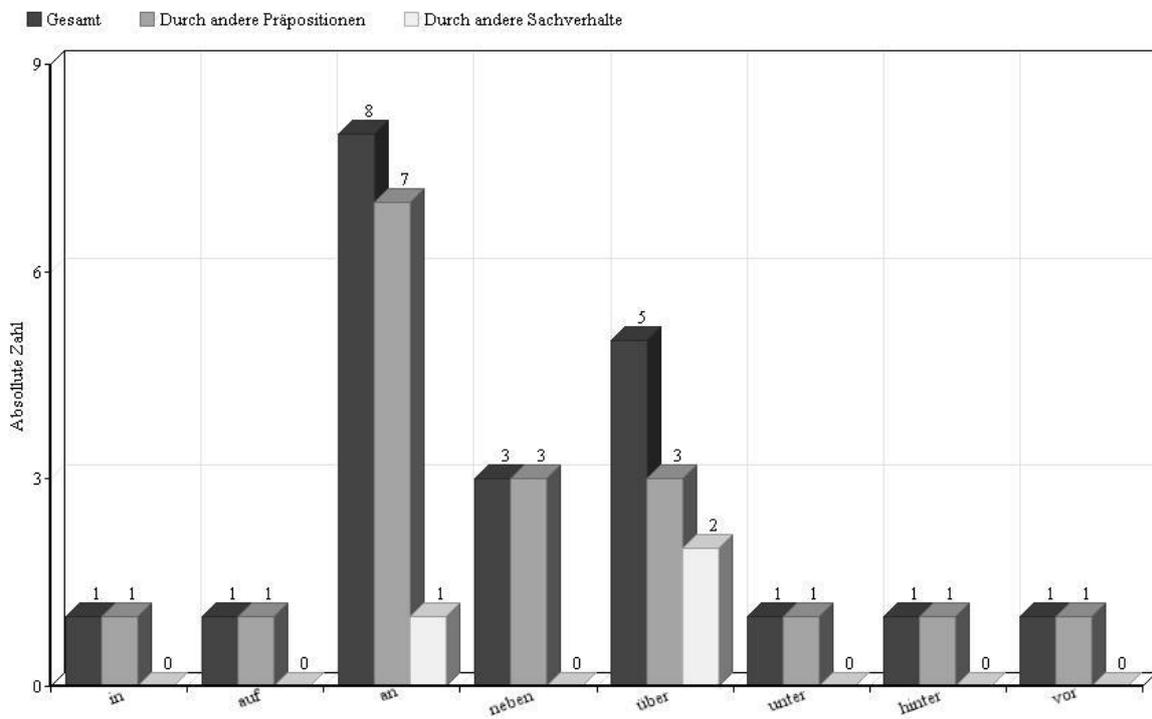


Abbildung 4: Überblick über die Ersatzpräpositionen

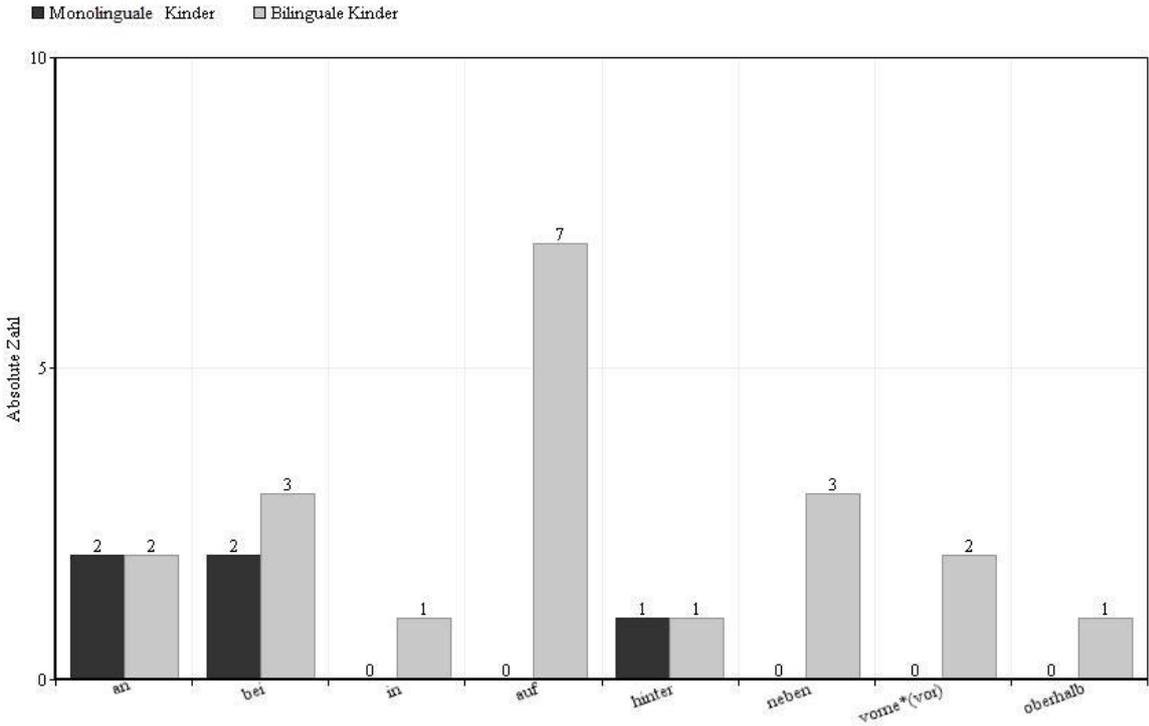


Tabelle 6a: Verbaler Wortschatz der monolingualen Kinder

AME	AMI	ANT	ELL	JAN	JUN	KAT	SOP
können	machen	erschrecken	nachspüren	wollen	sehen	sich schleichen	machen
fliegen	wollen	wegfliegen	singen	haben	sein	singen	klettern
singen	fressen	wollen	runterfallen	singen	fallen	wollen	mitklettern
haben	auffressen	schnappen	versuchen	essen	pusten	essen	sein
wollen	fliegen	fliegen	essen	fangen	machen	merken	singen
essen	klettern	aussehen	fliegen	wegfliegen	hochspringen	wegfliegen	runterfliegen
sein	sein	sein	hinterher-springen	hoch-springen	aus-breiten	hinterher-wollen	weinen
hinterher-springen	wegfliegen	klettern	klettern	hochgehen	hoch-fliegen	runter-fallen	weg-fliegen
sich schleichen	weinen	lachen	sich schleichen	sein	schrei-en	hoch-fliegen	zu-schau-en
davon-fliegen	springen	heulen	wegfliegen	weinen	runter-kommen	hoch-springen	
hinterher-gehen	rankommen	kriegen	weinen	sich freuen	hoch-gehen	sein	
weinen		fressen	runter-kommen	erschrecken	rüber-gehen	runter-wollen	
fressen		singen	sitzen		können	schreien	
			wissen		springen	sitzen	
					aufes-sen	hoch-wollen	
					fliegen	weinen	
						bekomm-en	
						kriegen	
13	11	13	15	12	16	18	9

Gesamt: 106

Tabelle 6b: Verbaler Wortschatz der bilingualen Kinder

ALE	ELI	GAB	LEN	LEO	MAR	SOF	STE
sein	sich schleichen	hochklettern	sich schleichen	wegfliegen	singen	sich schleichen	singen
singen	wollen	machen	singen	haben	wollen	sehen	wollen
sich verstecken	hochspringen	auffressen	sich erschrecken	können	haben	sich erschrecken	vorbereiten
springen	essen	wollen	haben	möchten	fressen	singen	fangen
umdrehen	hinterher springen	runtergehen	hochgehen	hochklettern	hüpfen	hochspringen	runterfliegen
wollen	fliegen	fangen	wollen	fangen	sein	klettern	gucken
fangen	gehen	wissen	fangen	singen	klettern	weinen	sein
davonfliegen	wegfliegen	singen	hochspringen	runterfliegen	wegfliegen	wegfliegen	runterschauen
nachspringen	runterkommen	springen	wegfliegen	weinen	weinen	stehen	kriegen
hochspringen	fangen	klettern	hochklettern	lieben	weilersingen	bleiben	rausstrecken
fliegen	singen	weinen	sein	fliegen		mögen	knallen
hüpfen	weinen		weinen	sitzen		nehmen	machen
sitzen	fressen		können	sollen			heulen
runterfliegen			runterfliegen	fressen			nachfolgen
lachen			schnappen				weinen
weinen			schaffen				springen
runterklettern							
17	13	11	16	14	10	12	16

Gesamt: 109

Tabelle 7a: Überblick über die Profilstufen bei den monolingualen Teilnehmern

Kind	Segmente	Anzahl der Äußerungen					Profilstufe
		Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	
AME	18	2	5	5	3	2	3
AMI	18	6	4	4	3	1	3
ANT	26	10	4	5	5	2	3
ELL	18	5	1	7	5	0	3
JAN	16	2	3	8	1	2	2
JUN	35	15	3	6	11	0	3
KAT	28	0	6	11	8	3	4
SOP	17	6	4	4	1	1	2
Gesamt	176	46	30	50	37	11	

Tabelle 7b: Überblick über die Profilstufen bei den bilingualen Teilnehmern

Kind	Segmente	Anzahl der Äußerungen					Profilstufe
		Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	
ALE	27	4	6	8	8	0	3
ELI	14	1	2	2	8	1	3
GAB	26	20	1	5	0	0	2
LEN	16	1	5	7	1	2	2
LEO	17	1	4	6	2	4	4
MAR	16	2	5	5	1	3	4
SOF	19	1	3	9	4	2	3
STE	23	2	3	6	10	1	3
Gesamt	158	32	29	48	34	13	

Abbildung 5: Verteilung der Profilstufen bei den untersuchten Kindern

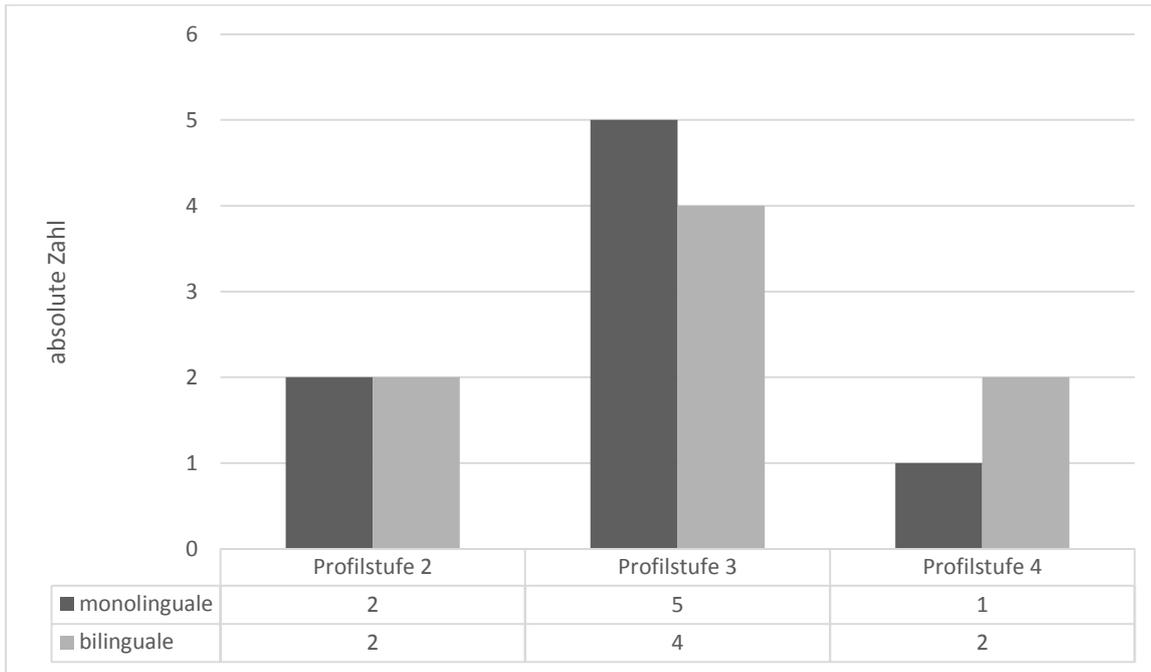
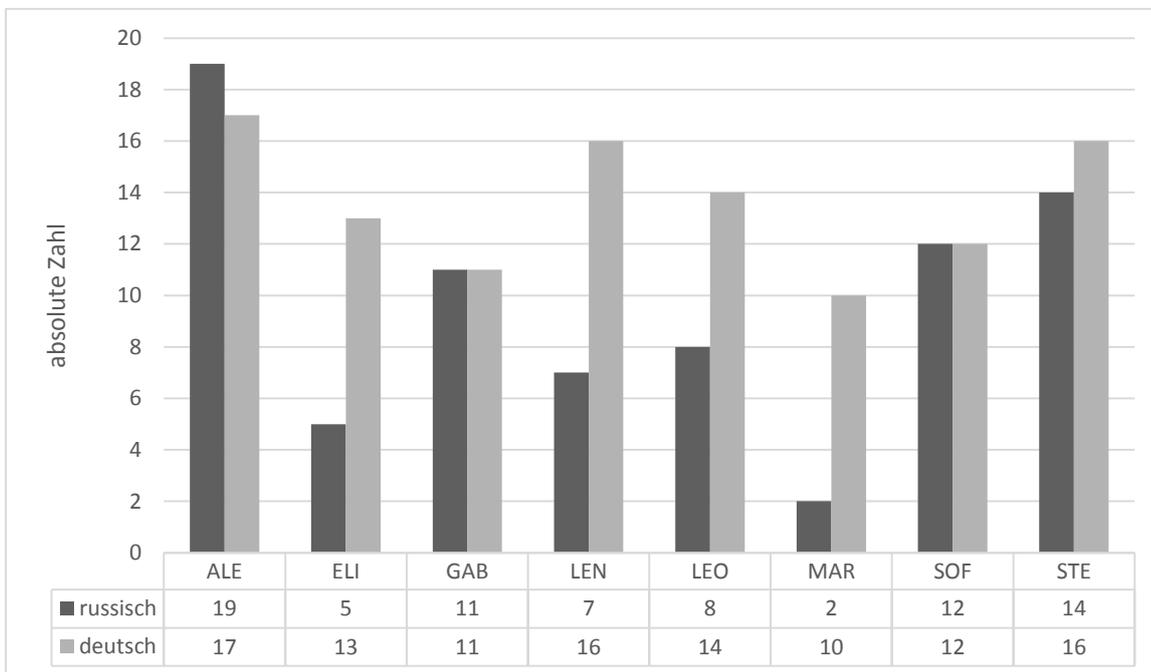


Abbildung 6: Vergleich des verbalen Lexikons der bilingualen Kinder in L1 und L2



Beispiel eines russischen Transkripts

1 @Begin
2 @Languages: rus
3 @Participants: ALE Alexia Target_Child, INV Bychenko Investigator
4 @ID: rus|bychenko|ALE|6;1.|female|biling||Target_Child||
5 @ID: rus|bychenko|INV||||Investigator|student||
6 @Media: alerus02, video
7 @Interaction Type: face_to_face
8 @Transcriber: Bychenko
9 @Comment: bilinguales Kind
10 @Date: 06-FEB-2014
11 @Situation: Familiäre Situation, zuhause bei einem Freund
12 @Situation: Elizitierung der lokalen statischen Relationen "in, auf, unter,
13 über, vor, hinter, neben, an“ anhand einer Holzkiste, einer Holzpuppe
14 und eines Bildes
15 *INV: èto što u nas?
16 %ger: was ist das?
17 *ALE: korobka.
18 %ger: eine kiste.
19 *INV: da posmotri što tam vnutri, esli chočeš.
20 %ger: ja schau, was da drinnen ist, wenn du möchtest.
21 *ALE: miška.
22 %ger: ein bärchen.
23 *INV: miška da ili kartinka.
24 %ger: ein bärchen ja oder ein bildchen.
25 *ALE: i kukla.
26 %ger: und eine puppe.
27 *INV: i kukla, chorošo.
28 %ger: und eine puppe, gut.
29 *INV: www.
30 %com: INV erklärt ALE, dass sie Fragen beantworten soll
31 *INV: gde sidit devočka?
32 %ger: wo sitzt das mädchen?
33 *ALE: na korobke.
34 %ger: auf der kiste.
35 *INV: da.
36 %ger: ja.
37 *INV: a gde teper' devočka ležit?
38 %ger: und wo liegt das mädchen jetzt?
39 *ALE: na [///] v seredine v korobke.
40 %ger: auf [///] innen in der kiste.
41 *INV: da.
42 %ger: ja.
43 *INV: a gde devočka prjačetsja teper' ?
44 %ger: und wo versteckt sich das mädchen jetzt?
45 *ALE: <pod korobke> [///] &hm net &ahm &eh prjačetsja vzadi.
46 %ger: unter der kiste, nein versteckt sich hinten.
47 *INV: da.
48 %ger: ja.
49 *INV: a gde teper' devočka?
50 %ger: und wo ist das mädchen jetzt?
51 *ALE: &ehm (...) &ehm (...).
52 *INV: kak ty dumaeš?

53 %ger: was glaubst du?
54 *INV: vot zdes´ ona byla za korobkoj, a zdes´ ona (..) ona vzadi?
55 %ger: hier war es hinter der kiste, und hier ist es (..) ist es hinten?
56 *ALE: net.
57 %ger: nein.
58 *INV: a gde?
59 %ger: und wo?
60 *ALE: ona &pa ona [/] ona &e ne znaju.
61 %ger: es &pa es [/] es &e weiß ich nicht.
62 *INV: ok.
63 *INV: ona stoit vperedi ili pered korobkoj, da?
64 %ger: es steht vorne oder vor der kiste, ja?
65 *ALE: vperedi.
66 %com: relation "vor" wurde nicht realisiert, bei "vperedi" handelt es sich
67 um wiederholung der äusserung von INV
68 %ger: vorne.
69 *INV: da.
70 %ger: ja.
71 *INV: a gde devočka teper' gde <ona ležit> [>]?
72 %ger: und wo ist das mädchen jetzt, wo liegt es?
73 *ALE: <pod korobkoj> [<].
74 %ger: unter der kiste.
75 *INV: da.
76 %ger: ja.
77 *INV: smotri, gde visit devočka teper´?
78 %ger: schau, wo hängt das mädchen jetzt?
79 *ALE: &ehm pod [*] korobkoj.
80 %err: pod = nad
81 %ger: &ehm unter der kiste.
82 *INV: net, pod korobkoj èto bylo tak, a wot tak, èto kak?
83 %ger: nein, unter der kiste war das so, und so, wie ist das?
84 *INV: gde ona <visit> [>]?
85 %ger: wo hängt es?
86 *ALE: <na> [*] [<] korobke.
87 %err: na = nad
88 %ger: auf der kiste.
89 *INV: nad korobkoj, da?
90 %ger: über der kiste, ja?
91 *INV: a gde stoit devočka teper'?"
92 %ger: und wo steht das mädchen jetzt?
93 *ALE: okolo korobki.
94 %ger: neben der kiste.
95 *INV: da.
96 %ger: ja.
97 *INV: a gde visit kartina?
98 %ger: und wo hängt das bild?
99 *ALE: okolo [/] okolo [/] okolo [*] (.) korobki.
100 %err: okolo = na
101 %ger: neben [/] neben [/] neben (.) der kiste.
102 *INV: da.
103 %ger: ja.
104 *INV: a gde visit vot èta kartina?
105 %ger: und wo hängt dieses bild?

106 %com: INV zeigt auf das bild an der wand
 107 *ALE: na stene.
 108 %ger: an der wand.
 109 *INV: da.
 110 %ger: ja.
 111 *INV: spasibo bol'soe Alexija.
 112 %ger: vielen dank Alexia.
 113 @End

Beispiel eines deutschen Transkripts

1 @Begin
 2 @Languages: deu
 3 @Participants: ALE Alexia Target_Child, INV Bychenko Investigator
 4 @ID: deu|bychenko|ALE|6;1.|female|biling||Target_Child||
 5 @ID: deu|bychenko|INV||||Investigator|student||
 6 @Media: ale01, video
 7 @Interaction Type: face_to_face
 8 @Transcriber: Bychenko
 9 @Comment: bilinguales Kind
 10 @Date: 30-JAN-2014
 11 @Situation: familiäre Umgebung, Elizitierung der Bildergeschichte
 12 *INV: so Alexia schau mal, hier ist die bildergeschichte.
 13 *ALE: ja.
 14 *INV: ja, kannst du mir etwas erzählen?
 15 *ALE: je [: ja].
 16 *INV: hast dus [: du es] dir angeschaut?
 17 *ALE: hab(e) ich mir.
 18 *INV: www.
 19 *ALE: ok.
 20 *INV: www was siehst du da?
 21 *ALE: da (.) ist ein vogel (..) und eine katze.
 22 *INV: ja, was macht der vogel?
 23 *ALE: der singt (.) <ein lied> [>].
 24 *INV: <und die katze, ja: uhu> [>].
 25 *ALE: &u und (.) die katze die versteckt sich unter der ma:uer.
 26 *ALE: da [/] da is(t) die katze auf die mauer gesprungen.
 27 *ALE: da hat sich der vogel umgedre:ht und er wollte das [*] vogel fangen.
 28 %err: das = den
 29 *ALE: aber das [*] vogel ist davongeflog(e)n.
 30 %err: das = der
 31 *ALE: die katze ist ihm nachgesprun:gen &u u:nd (..) +/.
 32 *INV: ok, jetzt schau mal die bilder (.) an, was siehst du hier?
 33 *ALE: un:d hier ist der vogel hochgesprung(en) ist auf den baum
 34 geflo:g(e)n.
 35 *ALE: der tiger ist nachgesprungen.
 36 *ALE: dann ist er auf den baum gehüpft drauf, wo der vogel sitzte@n [*].
 37 %err: sitzte = saß
 38 *ALE: da ist der vogel runtergeflog(e)n.
 39 *ALE: der tiger war ob(e)n.
 40 *ALE: der [/] der vogel war unten auf der mauer, sitzte@n [*] dort,
 41 singte@n [*] ein lied und hat dort dazu gelacht.
 42 %err: sitzte = saß, singte = sang
 43 *ALE: und die (.) katze, die hat geweint und hat miau [/] (.) miau@o

44 &ge geweit.
45 *INV: ok, und warum hat die katze geweit, was glaubst du?
46 *ALE: weil sie konnte nicht runterklettern.
47 *INV: ja (.) das stimmt (.) www.
48 *ALE: www.
49 @End

Beispiel der Anwendung des Befehls „combo“

```

1  > combo +s@prep.cut @ +t*STE +t%err +t%com
2
((auf)+(in)+(hinter)+(vor)+(unter)+(über)+(an)+(neben)+(bei)+(oberhalb)+(unten)+(oben)+(rechts)+(links)+(darinnen)+(darin)+(außen)+(darüber)+(darunter)+(vorne)+(hinten)+(da)+(hier)+(dort)+(nah))
3  combo +s@prep.cut @ +t*STE +t%err +t%com
4  Wed Feb 19 12:55:54 2014
5  combo (11-Dec-2013) is conducting analyses on:
6  ONLY speaker main tiers matching: *STE;
7  and those speakers' ONLY dependent tiers matching: %ERR; %COM;
8  *****
9  From file <d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha>
10 -----
11 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 37.
12 *STE:    (1)auf der kiste .
13 -----
14 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 40.
15 *STE:    (1)hinter der kiste .
16 -----
17 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 43.
18 *STE:    (1)in der kiste .
19 -----
20 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 46.
21 *STE:    (..) (1)vor der kiste .
22 -----
23 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 49.
24 *STE:    (1)unter der kiste .
25 -----
26 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 52.
27 *STE:    (.) &eh <ober der halb> [//] (1)oberhalb der kiste .
28 %com:    präposition "über" wurde nicht produziert
29 -----
30 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 59.
31 *STE:    &ähm (..) d(a)s [/] das mädchen steht (.) (1)neben der kiste .
32 -----
33 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 62.
34 *STE:    das ist jetzt (1)an der kiste .
35 -----
36 *** File "d:\TALKBANK\CLAN\WORK\biling.deu\ste02.cha": line 67.
37 *STE:    <das> [<] hängt (1)an der kiste .
38
39       Strings matched 9 times

```