



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Untersuchung ausgewählter Aspekte des Deutschen
Zweitspracherwerbs bei türkischsprachigen
Migrantenkindern und Child Directed Speech“

Verfasserin

Maria Weichselbaum

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, November 2012

Studienkennzahl: 328

Studienrichtung: Allgemeine / Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuer: Emer. O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang U. Dressler

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Zustandekommen dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben.

So bedanke ich mich zuerst bei Herrn Prof. Dressler für seine umfangreiche und kompetente Betreuung, sowie seine fachliche Unterstützung und Anregungen.

Des Weiteren richte ich meinen Dank an die Projektgruppe des Forschungsprojekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ allen voran Herrn Prof. De Cillia und Herrn Prof. Datler, sowie allen wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, die mir durch ihr zur Verfügung Stellen ihrer Daten die Bearbeitung meiner Fragestellungen ermöglicht haben.

Für ihre fachliche Beratung und Hilfestellungen möchte ich mich des Weiteren bei Katharina Korecky-Kröll bedanken.

Ein weiterer Dank geht natürlich an meine Eltern, ohne deren Unterstützung ich dieses Studium niemals bewältigt hätte. Ich danke euch für eure Geduld, eure immer wieder aufbauenden Worte und der ständigen Stütze von zu Hause aus.

Besonders danken möchte ich meiner Studienkollegin und Freundin Viktoria Templ für ihren laufenden Beistand, sei es durch fachliche Anregungen, Korrekturen an der Arbeit oder gemeinsamem Durchhaltevermögen.

Weiters danke ich Raffael Freinschlag für seine Unterstützung bei statistischen Fragen.

Außerdem danke ich all jenen, die ihre Zeit zum Korrekturlesen der Arbeit geopfert haben.

Zum Schluss danke ich noch meiner Schwester und meinem Freund für ihre Geduld, ihre Ermutigungen und ihren emotionalen Beistand.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	3
TEIL I	
1. ÜBERLEGUNGEN ZU ERST- UND ZWEITSPRACHERWERB	5
1.1 Einführung in die Thematik	5
1.2 Spracherwerbstypen	8
1.3 Spracherwerb – allgemein	9
1.4. Erstspracherwerb Deutsch	13
1.5. Zweitspracherwerb Türkisch (L1) – Deutsch (L2)	21
2. KONTRASTIVE ÜBERLEGUNGEN: TÜRKISCH – DEUTSCH	28
2.1 Das Deutsche Sprachsystem	29
2.2 Das Türkische Sprachsystem	36
2.3 Sprachübergreifender Einfluss	39
3. SPRACHERWERB IN DER MIGRATION	40
3.1 Alter beim Spracherwerb	42
3.2 Sprachlicher Input in der Familie und in der Sprachförderung	44
4. CHILD-DIRECTED SPEECH (CDS) IM KINDERGARTEN	47
TEIL II	
5. METHODE – FORSCHUNGSDESIGN	51
5.1 Daten	51
5.2 Untersuchungsdesign	55
5.2.1 Transkription	56
5.2.2 Fragestellungen und Hypothesen	58
5.2.3 Untersuchungskriterien	62
5.2.4 Statistische Auswertung	73

6. KINDLICHE MORPHOLOGISCHE FEHLER	74
6.1 Genus und Artikel	74
6.2 Plural	90
6.3 Verben	93
6.4 Weitere Auffälligkeiten in der Sprachproduktion	99
6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	101
7. CHILD DIRECTED SPEECH – REAKTIONEN UND FRAGEN	103
7.1 Reaktionen auf kindliche Fehler	103
7.2 Reaktionen allgemein	109
7.3 Fragen	112
7.4 Weitere Auffälligkeiten in der CDS	118
7.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	120
8. CONCLUSIO	122
9. LITERATURVERZEICHNIS	126
10. TABELLENVERZEICHNIS	133
11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	134
12. ANHANG	135
12.1 Inhalte der Weiterbildung	135
13. ABSTRACT (DEUTSCH)	139
14. ABSTRACT (ENGLISCH)	140
15. LEBENSLAUF	142

Einleitung

Der Erwerbsverlauf der deutschen Sprache als Erstsprache wurde in zahlreichen Studien untersucht und der Forschungsstand weist eine große Anzahl an thematischen Studien dazu auf (vgl. u.a. Mills 1985; Szagun 2001/2004; Rainer 2010; Schulz 2008; Korecky-Kröll 2011). Anders ist jedoch die Zahl der Untersuchungen zum bilingualen Spracherwerb, in denen bis jetzt vor allem ein simultaner Spracherwerb bei bildungsnahen Familien in den Fokus gerückt wurde. Weniger gut untersucht bleibt demnach der sukzessive Erwerb einer Sprache, vor allem unter erschwerten Bedingungen, zu denen ein Migrationshintergrund zu zählen ist (Gogolin 2008, 80).

Hinsichtlich eines frühen Zweitspracherwerbs stellt sich die Frage, ab wann die Zweitsprache (aber auch die Erstsprache – was häufig unbeachtet bleibt) gefördert werden soll, denn viele ForscherInnen behaupten, dass ein Vollenden des Spracherwerbs ab der Pubertät nicht mehr möglich sei (vgl. bspw. Dulay u.a. 1982). Dabei wird durchwegs für eine frühzeitige Förderung argumentiert (vgl. u.a. Oksaar 2003; Brizic 2003). Ist die Frage nach dem *Wann* der Sprachförderung geklärt, schließt unweigerlich die Frage nach dem *Wie* an. Hierbei ist zunächst zu beachten, dass es sich dabei nicht nur um die Förderung der Zweitsprache handeln soll, sondern auch die Erstsprache mitbeachtet werden muss (Gogolin 2008, 87). PädagogInnen, die im Bereich der Sprachförderung arbeiten, sollen nicht nur über allgemein pädagogisches Fachwissen verfügen, sondern auch ein Wissen über Strukturen der jeweiligen Sprachen und Kenntnisse über den Verlauf des Spracherwerbs besitzen (Hopp u.a. 2010, 614). Wichtig ist es daher, den Vorgang des Spracherwerbs bei zweisprachig aufwachsenden Kindern (im speziellen Fall unter der Bedingung „Migrationshintergrund“) zu erforschen. Den Spracherwerb zweier verschiedener Sprachen (*cross-linguistic study*) zu untersuchen hat zum einen den Sinn, universelle Prinzipien des Spracherwerbs aufzudecken und diese Ähnlichkeiten in das Interesse der Forschung zu rücken. Differenzen beim Spracherwerb zu erkennen und zu analysieren kann andererseits dabei helfen, Schwierigkeiten, die sich durch die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Sprachen ergeben, aufzudecken. Die Darlegung von Problemen beim kindlichen Spracherwerb auf Grund unterschiedlicher Sprachsysteme ermöglicht es in Folge, Prognosen über den Spracherwerb aufzustellen (Mills 1986, 1). Da für den Spracherwerb sprachrelevanter Input eine große Rolle spielt (Hopp u.a. 2010, 612), sollen auch ausgewählte Aspekte der kindgerichteten Sprache analysiert werden.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zu den nun beschriebenen Forschungsaspekten leisten, indem sie versucht, folgende Fragen zu beantworten:

„Wie sieht der Erwerb des Genus, der Artikel und ausgewählter morphologischer Aspekte (Plural, Flexion von attributiven Adjektiven, Konjugation von Verben) beim deutschen Zweitspracherwerb von türkischsprachigen Kindergartenkindern aus?“

„Wie sehen die Reaktionen der Sprachförderinnen und der Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich der produzierten Äußerungen (im Speziellen der Fehler) der Kinder aus?“

Dazu wurden Videoaufnahmen von zwei- bzw. mehrsprachigen Kindergartensituationen transkribiert und analysiert. Um eine Untersuchung der Daten durchführen zu können, muss jedoch zuerst ein theoretischer Einblick über bisher durchgeführte Studien und aufgestellte Theorien gegeben werden.

Der erste Teil der Arbeit schafft zunächst einen gemeinsamen Rahmen, indem anfangs allgemeine Überlegungen zu Erst- und Zweitspracherwerb angestellt werden und daraufhin ein vertiefender Blick auf den deutschen Erstspracherwerb, sowie den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache (bei türkischer Erstsprache) dargeboten wird (Kapitel 1). Das zweite Kapitel widmet sich einer kontrastiven Auseinandersetzung zwischen den Sprachen Deutsch und Türkisch und liefert Einblicke in sprachübergreifende Einflüsse. Das nächste Kapitel greift Themen zum Spracherwerb in der Migration auf, in dem vor allem das Alter und der sprachliche Input in der Sprachfördersituation thematisiert werden, Kapitel 4 beschäftigt sich mit Child Directed Speech¹.

Der zweite und empirische Teil der Arbeit beginnt mit einem methodischen Überblick, in dem die Daten und das Untersuchungsdesign vorgestellt werden. Kapitel 6 und 7 liefern die Ergebnisse der durchgeführten Analysen und leiten über in ein abschließendes Conclusio.

¹ Child Directed Speech (CDS) = an das Kind gerichtete Sprache

Teil I

1. Überlegungen zu Erst- und Zweitspracherwerb

Das folgende Kapitel dient der Auseinandersetzung mit grundlegenden Thematiken, welche für die Arbeit wichtig erscheinen, sowie als Basis zum Verständnis für aufgestellte Überlegungen und Hypothesen. Zunächst wird auf allgemeine Begriffe wie Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und Bilingualismus eingegangen². Des Weiteren werden für den Zweitspracherwerb wichtige Hypothesen erörtert, so werden verschiedene Spracherwerbstypen besprochen, der Spracherwerb allgemein – jedoch im Speziellen der Erwerb der Morphologie – betrachtet und Spracherwerbstheorien behandelt. Im Anschluss daran folgen zwei größere Unterkapitel, welche sich zum einen mit dem Erstspracherwerb der deutschen Sprache und zum anderen mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit türkischer Erstsprache beschäftigen.

1.1 Einführung in die Thematik

Erstspracherwerb

Die Erstsprache ist jene Sprache, mit der ein Kind als erstes in Kontakt tritt und gilt damit vorab als wichtigster Bezug zur Sprache (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010, 74). Für Klein (1987, 15) hat der Erstspracherwerb einen doppelten primären Sinn, nämlich: „Er ist der erste, und er ist in aller Regel der wichtigste“ (ebd.). Werden zwei Sprachen von Beginn an gleichzeitig erworben, so kann auch von mehreren Erstsprachen – also einem bilingualen Erstspracherwerb – gesprochen werden (ebd.).

Zweitspracherwerb

Felix (1982, 10) nimmt für die Beschreibung dieses Begriffs die Tatsache an, dass der Erwerb der zweiten Sprache erst dann einsetzt, wenn die Muttersprache bereits ganz, oder zu einem großen Teil erworben ist. Ebenso charakterisieren Dulay, Burt und Krashen (1982, 10f.) den Zweitspracherwerb als einen Prozess, in dem eine weitere Sprache nach dem Erwerb der Erstsprache erworben wird. Dies kann einerseits in einem fremdsprachigen Kontext passieren (zum Beispiel Deutsch in den USA), andererseits als Erwerb derselben Sprache des Landes

² Auf Grund der Feststellung, dass sich auch die aktuelle Literatur meist auf ältere Basisliteratur zur Klärung grundlegender Begriffe bezieht, zieht die Verfasserin dieser Arbeit ebenfalls diese Literatur heran.

(wie im Fall dieser Studie Deutsch/Österreichisch in Österreich). Peltzer-Karpf (2006, 16) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es sich beim Spracherwerb um ein dynamisches System handelt, bei dem sich Subsysteme herausbilden, die im Laufe der Zeit immer konkreter werden. Es wird davon ausgegangen, dass die phonologische Ebene dabei sehr früh erworben wird, während beispielsweise der Texterwerb mehr Zeit in Anspruch nimmt. Klein (1987, 27) gibt keine genaue Trennung zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb an, denn ob es sich um Zweitspracherwerb oder bilingualen Erstspracherwerb handle, sei nach ihm schwer zu entscheiden. Werden zwei Sprachen abwechselnd von einem/r Sprecher/Sprecherin gebraucht, so handelt es sich – folgt man Weinreich (1976, 15) – um Zweisprachigkeit³.

Schwartz und Sprouse (1994, 317f.) weisen bei ihrer Studie zu „Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition“ auf die Problematik hin, welche sich bei der Untersuchung des Erwerbs einer zweiten Sprache ergeben kann. In der Erstspracherwerbsforschung können Phasen und die durchschnittlichen Abläufe dieser Phasen ohne Vorbehalt angenommen werden. Es kann von einem Sprachzustand ausgegangen werden, mit der Frage, wie die Entwicklung dahingehend (im Vergleich mit anderen MuttersprachlerInnen) ausgesehen hat. Der finale Sprachzustand bei Menschen im Zweitspracherwerb kann aber nicht einheitlich mit anderen ZweitspracherwerberInnen betrachtet werden. Vor allem beim gegebenen Input muss unterschieden werden, denn es kann sich um Input von MuttersprachlerInnen handeln, aber auch um Input von Nicht-MuttersprachlerInnen, welcher möglicherweise von den Strukturen der zu erwerbenden Sprache abweicht.

Unterschiedliche Studien zeigen, dass der Erwerb einer zweiten Sprache grundsätzlich demselben Muster wie dem Erstspracherwerb folgt, jedoch können Einflüsse genannt werden, welche zu Differenzen führen. Zu nennen sind das Alter, das jeweilige System der Zweitsprache, der Input (Dauer, Qualität, Quantität) und individuelle Faktoren (wie Motivation, Persönlichkeit, Interessen, usw.) (Peltzer-Karpf 2006, 25f.). Auf diese spezifischen Thematiken soll in den weiteren Kapiteln näher eingegangen werden.

Der Zweitspracherwerb bei Kindern kann – sieht man von individuellen Komponenten, wie Intellekt oder sozioökonomische Ausgangslage, ab – ganz unterschiedlich verlaufen. Die

³ Diese Situation kann für viele, in Österreich lebende, türkischsprachige Kinder angenommen werden.

Unterschiedlichkeit lässt sich nach Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010, 75) durch die differenten Erwerbsumstände erklären. Hierbei müssen Fragen geklärt werden die nach dem Ausmaß des Kontakts mit der zweiten Sprache, dem Alter des Kindes, dem Input oder der Erstsprache (Wie weit ist diese gefestigt? Welchem Sprachtyp gehört die Erstsprache an?) fragen. Clahsen u.a. (1983, 33) formulieren den Zweitspracherwerb als „kreativen Konstruktionsprozess“ (ebd.). Dies bedeutet, dass der/die L2-LernerIn⁴ Hypothesen über die Regeln der Sprache bildet, was – wie auch im L1 Erwerb – als natürlicher Vorgang angesehen werden kann. Beim Versuch, Regeln zu erkennen, kann es folglich auch zu fehlerhaften Produktionen kommen.

Vertiefend – und im Speziellen bezogen auf die in dieser Arbeit relevanten Sprachen – wird auf die Thematik des Zweitspracherwerbs in Kapitel 1.4 eingegangen.

Bilingualismus

Bilingualismus ist ein komplexes psychologisches und soziokulturelles linguistisches Verhalten, das unter mehrdimensionalen Aspekten betrachtet werden muss. In der Literatur findet man verschiedene Ansichten zu diesem Begriff, da Fragen wie nach dem Grad der Beherrschung der erworbenen Sprachen und was genau mit dem Begriff Beherrschung gemeint ist, jeweils anders interpretiert werden können (Butler/Hakuta 2004, 114). Verschiedene AutorInnen geben unterschiedliche Definitionen für Bilingualismus.

Für Bloomfield (1933, 56) ist Bilingualismus die „native-like control of two languages“ (ebd.). Dahingegen formuliert Haugen (1953, 7), Bilingualismus beginne dort, „when the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language“ (ebd.). Mackey (1968, 555) hingegen schließt, dass Bilingualismus als relativ angesehen werden muss, da der Zeitpunkt, in der ein/e SprecherIn zweier Sprachen als bilingual betrachtet werden kann als arbiträr und unentscheidbar gesehen werden muss. Bilingualismus ist für ihn die abwechselnde Nutzung von zwei oder mehreren Sprachen. Für ihn sind folgende Fragen von Bedeutung (ebd.): Wie hoch ist der Grad der Beherrschung der jeweiligen Sprache? Welche Verwendung hat der/die bilinguale SprecherIn für die erworbenen Sprachen und welche Rolle spielen sie für das Individuum? In welchem Ausmaß alterniert der/die SprecherIn zwischen den Sprachen? In welchem Ausmaß kann das Individuum die Sprachen

⁴ für die vorliegende Arbeit gilt: L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache

voneinander trennen, oder kommt es zu Verschmelzungen der einzelnen Sprachen im Gebrauch?

Es soll an dieser Stelle keine Antwort über die Richtigkeit oder Falschheit der hier angeführten Definitionen von Bilingualismus gegeben werden. Die Sammlung der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen dient lediglich dazu, einen Einblick in das komplexe Feld zu geben.

Im folgenden Abschnitt sollen nun die aus der Spracherwerbsforschung aufgestellten Spracherwerbstypen beschrieben werden.

1.2 Spracherwerbstypen

Beim Spracherwerb können unterschiedliche Typen unterschieden werden. Wode (1993, 29) unterscheidet zwischen monolingualen und bilingualen Spracherwerb und ergänzt diese Typen dementsprechend um dreisprachig, viersprachig, usw. Des Weiteren wird die zeitliche Abfolge des Erwerbs unterteilt, und zwar in Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Beim Erwerb der Sprache kann es sich um einen vermittelten oder um einen natürlichen Spracherwerb handeln. Durch die nun genannten Aspekte lassen sich folgende Spracherwerbstypen charakterisieren (Wode 1993, 30; siehe auch Wode 1980, 19f.):

- „monolingualer L1-Erwerb“ bedeutet der Erwerb von nur einer Erstsprache.
- „mehrsprachiger L1-Erwerb“ betrifft den parallelen Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen als Erstsprachen.
- „natürlicher L2-Erwerb“ bezieht sich auf den natürlichen Erwerb einer Zweitsprache, das heißt, ohne der Verwendung von geleiteten Lehrprozessen, also ein Lernen in der Alltagskommunikation (siehe auch Klein 1992, 28f.). Felix (1982, 10) und Klein (1992, 30) gehen jedoch davon aus, dass ein vollkommen natürlicher Zweitspracherwerb ohne jeglicher gelenkter Situationen relativ selten ist.
- unter „Fremdsprachenunterricht“ (FU) versteht man das Erlernen einer Sprache unter schulischen Bedingungen, was vom natürlichen Spracherwerb abgegrenzt werden muss. Eine Fremdsprache unterscheidet sich von der Zweitsprache in dem Sinne, dass sie nicht zur alltäglichen Kommunikation neben der Erstsprache verwendet wird, sondern für gewöhnlich in einer Unterrichtssituation gelernt wird (Klein 1992, 31).

Ebenso charakterisieren Rehbein und Griebhaber (1996, 69) eine Anzahl von Typen des Spracherwerbs, von denen hier zwei erwähnt werden sollen. Zunächst gibt es die *frühe Zweisprachigkeit* (auch simultaner Erwerb zweier – oder mehrerer – Sprachen) bei der

sozusagen zwei Muttersprachen gleichzeitig erworben werden. Im Unterschied zur frühen Zweisprachigkeit wird der *sukzessive Bilingualismus* genannt, bei dem die zweite Sprache erst nach dem Erwerb der L1 (bei Kindern meist ab dem dritten Lebensjahr) (vgl. Klein 1992, 27) erworben wird. Die L2 ist hierbei meist nicht die Familiensprache.

1.3 Spracherwerb – allgemein

Im Folgenden sollen allgemeine Überlegungen zum Spracherwerb angestellt werden, im Speziellen wird jedoch auf das System der Morphologie eingegangen.

Kinder erwerben ihre Muttersprache⁵ scheinbar ohne Mühen oder expliziter Anleitung, obwohl ein Sprachsystem komplexen Regeln und Strukturen folgt. Der sprachliche Input stellt eine wichtige Variable dar, denn nur durch ihn kann das Kind Inhalte analysieren und in ein muttersprachliches System eingliedern. Durch die Anhäufung dieses impliziten Wissens kann es Regeln erwerben, um dadurch Äußerungen zu produzieren, die auf diese Art noch nicht gehört wurden (Schulz 2008, 68). Im Normalfall kann sich das Kind ab der Grundschulzeit in seiner Erstsprache verständigen, sodass die Annahme besteht, dass sich die Sprachkompetenz nach der Pubertät (abgesehen vom Wortschatz, sowie Textkompetenz oder Fremdwortmorphologie) kaum mehr verändert (Klein 1987, 15). Es kann davon ausgegangen werden, dass der Spracherwerb einer bestimmten Logik folgt, welche mit dem ersten Schrei beginnt⁶ und in einer Sprachform endet, welche die Kompetenz zur Anwendung von syntaktischen Strukturen und morphologischen Markierungen, aufweist. WissenschaftlerInnen gehen davon aus, dass während des Erwerbs Meilensteine durchlaufen werden, welche unabhängig vom Sprachtypus ähnlich sind (Klann-Delius 2008, 49). Andere vertreten den Standpunkt, dass es sogar innerhalb desselben Sprachtypus zu stark voneinander abweichenden Erwerbseentwicklungen kommt (ebd., 50). Diese Diskussion soll hier nicht ausgetragen werden, jedoch ist anzumerken, dass beispielsweise das deutsche Kasussystem zu erheblichen Erwerbsschwierigkeiten führen kann, jedoch das agglutinierende System des Türkischen in diesem Fall leichter für den Erwerb zu sein scheint (ebd.) (siehe dazu Kapitel 2).

⁵ Der Begriff der *Muttersprache* wird in dieser Arbeit gleich behandelt wie der Begriff der *Erstsprache*.

⁶ Die Verfasserin bezieht sich hierbei auf Lautsprachen, wodurch aber bspw. der Wert von Gebärdensprachen nicht gemindert werden soll.

Der Erwerb des morphologischen Systems einer Sprache kann als Bindeglied zwischen Lexikon (Mittel zur Wortbildung) und Syntax (Flexion) gesehen werden. Wie früh das morphologische System einer Sprache erworben wird, hängt stark mit der jeweiligen Struktur der Sprache zusammen, sodass es in agglutinierenden Sprachen (wie dem Türkischen) früher zu einer morphologischen Reifung kommt. Im Laufe des Erwerbs von Regeln, kommt es häufig zu Übergeneralisierungen, was als eine produktive Anwendung einer Regel anzusehen ist. Grundsätzlich gilt, dass einfache und häufig vorkommende sprachliche Formen früher Einzug in den Gebrauch finden, als komplexe und selten Produzierte (Peltzer-Karpf 2006, 29). Für den Erwerb des Geschlechts nimmt Meisel (2009, 26f.) Phasen an, die im Folgenden kurz angeführt werden sollen (weitere Modelle siehe Punkt 1.4). Zunächst kommt es zu einer parametrisierten Option, Kategorien für die Geschlechtsmarkierung zu spezifizieren. Im Erstspracherwerb geschieht dies relativ bald, meist schon vor dem zweiten Lebensjahr. Als nächstes müssen SprachenlernerInnen von jedem lexikalischen Item das Geschlecht bestimmen, um es einer existierenden Klasse der Zielsprache zuzuordnen. Abhängig davon, wie sich diese Klassen der jeweiligen Sprachen auszeichnen, stellt dieser Vorgang ein größeres oder geringeres Problem für die Kinder dar. Demnach ergibt sich für die deutsche Sprache ein komplexer Prozess, da das Genussystem häufig nicht semantisch erkennbar, oder eindeutig am Nomen, Artikel, etc. markiert ist. Als dritter Schritt muss eine korrekte Kongruenz des Genus entwickelt werden. Für das Deutsche scheint dies ab einem Alter von 3;0 erworben zu sein. Hierbei kann es passieren, dass ein Kind dem Nomen zwar ein falsches Genus zuweist, Genuskongruenz jedoch beherrscht wird, da durchgehend falsche Markierungen innerhalb einer Phrase gebildet werden.

Raum für einen vertiefenden Einblick über die Thematik des Morphologieerwerbs, sowie des Erwerbs von Genus der deutschen Sprache wird im Unterkapitel 1.4 geschaffen.

Im Laufe der Bilingualismusforschung stellten sich WissenschaftlerInnen immer wieder die Frage, ob der Erwerb der L1 gleich verläuft, wie der Erwerb von L2 bzw. inwiefern die erste Sprache den Erwerb der zweiten Sprache beeinflusst. Durch die Zeit entstanden einige Theorien, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Identitätshypothese

Folgt man der Identitätshypothese, so wird argumentiert, dass es keinen Unterschied zwischen L1 und L2 Erwerb gibt und es daher auch zu keinen Interferenzen kommt (Wode 1980, 47). Dulay und Burt (1982) beschäftigten sich mit diesen Annahmen und kamen bei ihren Untersuchungen zu dem Schluss, dass die „order of acquisition“ (ebd.) bei all ihren untersuchten Gruppen relativ gleich verläuft. Aus ihren Aufzeichnungen geht hervor, dass es nur geringe Annahmen für Interferenzen gibt. Sie nehmen weiter an, dass bei bilingualen Kindern beim Erwerb zweier Sprachen ein universaler kognitiver Mechanismus zum Einsatz kommt. Die L2 wird durch diesen kreativen Konstruktionsprozess erworben und nicht auf Grund der zuerst erlernten Sprache. In ihrer radikalsten Form findet diese Hypothese keine BefürworterInnen mehr, jedoch gehen viele ForscherInnen davon aus, dass es bestimmte universale Komponenten im Spracherwerb gibt, die für den Erstspracherwerb gleichermaßen wie für den Zweitspracherwerb gültig sind (Klein 1987, 36).

Kontrastivhypothese

Anders als bei der Identitätshypothese gehen die AnhängerInnen der Kontrastivhypothese davon aus, dass der Erwerb einer zweiten Sprache durch die Struktur aus der ersten Sprache bestimmt wird (Klein 1992, 37). Die Annahmen gehen auf die kontrastive Erwerbtheorie von Fries (1945) und Lado (1957) zurück, wobei SprachlernerInnen gleiche Komponenten aus L1 und L2 leicht erlernen sollen (positiver Transfer), unähnliche jedoch schwer (negativer Transfer oder Interferenz) (Bachmayer 1993, 53). In der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Hypothese gelangten die ForscherInnen zu der Annahme, dass sie nicht haltbar sei. Festzuhalten ist jedoch, dass die Erstsprache positive, wie auch negative Einwirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache haben kann (Klein 1992, 38). Untersucht man den sukzessiven Deutschspracherwerb bei türkischsprachigen Kindergartenkindern, kann davon ausgegangen werden, dass es zu einem Transfer von Wissen über die eine Sprache in die andere Sprache kommt (Jeuk 2003, 15). Kontrastive Überlegungen dazu sollen in Kapitel 2 erläutert werden.

Monitorhypothese

Die Monitortheorie setzt sich mit der Unterscheidung von ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb auseinander. Die Grundannahmen dazu beschreibt Klein (1992, 38f.) wie folgt: Für Erwachsene gibt es zwei Arten Sprachen zu lernen. Einerseits kann der Erwerb unbewusst

erfolgen – was als die wichtigere Erwerbsart genannt wird – andererseits durch bewusstes Lernen der jeweiligen Sprache. Beim unbewussten Spracherwerbsprozess können Entwicklungssequenzen verzeichnet werden, was beim expliziten Sprachenlernen – abgesehen von vorgegebenen Unterrichtsschritten – nicht der Fall ist. Es wird weiters angenommen, dass das Lernen einer Sprache durch einen Monitor gesteuert und beeinflusst wird (ebd., 39). Der Monitor kann im Sprechakt nur dann aktiviert werden, wenn die Zeit zur Sprachverarbeitung ausreicht, die SprecherInnen regelkonform sprechen und somit die Regel bekannt ist.

Interferenzhypothese

Auf Grund anderer Studien im Bereich des Bilingualismus kommt es zu der Annahme, dass die zuerst erworbene Sprache einen Einfluss auf den Erwerb der zweiten Sprache hat (Wode 1980, 50). Eine starke Version dieser Hypothese, wie sie von Haugen 1953 oder Weinreich 1953 postuliert wurde, nimmt an, dass der Lerner/die Lernerin die zweite Sprache durch die Erstsprache erwirbt und Elemente der L2 aus dem System der L1 ersetzt werden (Wode 1980, 50). Dieser Transfer (siehe Kapitel 2.3) gilt jedoch nur für Sprachen mit ähnlichen Strukturen. Das Phänomen der Interferenz kann ebenso auf das Erlernen von Drittsprachen übertragen werden. Die starken Annahmen dieser Hypothese wurden bald im Zuge anderer Studien gemindert (zum Beispiel Lado 1957), bei denen Fehler im Erwerb untersucht wurden, um diese in Gruppen oder Fehlertypologien zusammenzufassen (ebd.).

Interlanguagehypothese

Selinker (1972, 211) nimmt für seine Hypothese „interlingual identifications“ an, was bedeutet, dass sich Erwachsene in konkreten Sprachkontaktsituationen mit Fragen der Phonetik, grammatischen Beziehungen zweier Sprachen oder semantischen Besonderheiten auseinandersetzen. Selinker nimmt an, dass jeder Mensch über dieses latente psychologische System – genannt „Interimsprache oder Interlanguage“ (Bachmayer 1993, 56) – im Gehirn verfügt, welches bei Personen bei dem Versuch eine zweite Sprache zu erlernen, aktiviert werden kann.

Alle diese Erwerbstheorien wurden in ihren Wirkungsweisen stärker und schwächer vertreten und sahen sich auch heftiger Kritik ausgesetzt. Trotzdem spielen sie für das Verstehen des Zweitspracherwerbs eine wesentliche Rolle.

Es folgt nun eine spezifischere Beschäftigung mit dem Verlauf des Erst- sowie Zweitspracherwerbs in Deutsch und Türkisch.

1.4. Erstspracherwerb Deutsch

In diesem Kapitel soll auf den Erstspracherwerb der deutschen Sprache eingegangen werden. Um den Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zu sprengen, wird darauf geachtet, nur jene Aspekte zu erläutern, welche im Besonderen für die nachfolgende empirische Analyse der Kindersprachdaten von Wichtigkeit sind. Für den Aufbau der deutschen Sprache an sich wird auf das Kapitel 2.1 verwiesen.

Morphologie

Verbalmorphologie

Um zu verstehen, welche Verbtypen in der Untersuchung wichtig sind⁷, wird auf die Reihenfolge des Erwerbs von Verben nach Clahsen (1982, 47) eingegangen. Zunächst sollen, so Clahsen, einfache Verben von einsprachigen Kindern verwendet werden. Zur Produktion von Auxiliaren kommt es erst nach dem Erwerb von allen anderen verbalen Elementen. Zur Verwendung von Modalverben kommt es vor dem Gebrauch von Kopulae. Diese Reihenfolge ergibt sich durch die Annahme, dass Kinder bedeutungstragende verbale Elemente vor rein grammatikalischen Elementen (Auxiliare und Kopulae) erwerben (ebd.).

Häufig auftretende Übergeneralisierungen der Verbalflexion vor dem Schuleintritt nennt Schulz (2008, 72). So kommt es zur übergeneralisierten Form von Partizipien, wie **gelügt*, oder zu fehlerhaften Äußerungen im Präteritum – **stehlte* – und des Präsens – **läuft*. Folgt man Mills Untersuchungen (1985, 168) zum deutschen Spracherwerb, so wird das Partizip Perfekt sehr früh verwendet, jedoch ohne einem Auxiliar oder dem Präfix *ge-*. Das Auxiliar wird erst ab einem Alter von 3;0 verwendet, ab diesem Zeitpunkt jedoch häufig. Auch das nicht trennbare unbetonte Präfix wird ab diesem Alter erworben, jedoch wird dazu ein größerer Zeitraum benötigt. Betonte trennbare Präfixe werden jedoch früher erworben. Zu

⁷ zumindest kann dies für den Erstspracherwerb angenommen werden

diesem Zeitpunkt kommt es auch zu einer Übergeneralisierung der schwachen Form des Perfekt Partizips, sodass sprachliche Produktionen wie „*ge-geh-t“ (ebd., 169) auftauchen. Im Allgemeinen stellt Rainer (2010, 78f.) fest, dass Partikelverben (trennbare Verben wie *ausschütten*) sehr früh erworben werden, wohingegen Präfixverben (bspw. *verlaufen*) viel später Einzug in den Spracherwerb finden. Der Autor erklärt dies durch den prosodischen Unterschied, dass Präfixe unbetont sind und dadurch zu Beginn des Spracherwerbs noch häufig ausgelassen werden⁸. Auch das Präteritum führt zu Problemen im Spracherwerb, da starke Verben zum Teil andere Endungen als schwache Verben aufweisen und zusätzlich Veränderungen des Verbstamms möglich sind (Mills 1985, 170). Für die Gegenwartsform können weniger Fehler gefunden werden (ebd., 171), Fehler bei der Markierung der Person am Verb werden bei den Analysen als sehr gering eingestuft (ebd., 216).

Adjektivmorphologie

Attributive Adjektive werden in der Nominalphrase (= NP) vor dem Gebrauch eines Artikels produziert. Daher werden starke Endungen verlangt (nähere Erklärung dazu siehe Punkt 2.1), was – folgt man den Ergebnissen der Untersuchung (Mills 1985) – von den Kindern eingehalten wird. Ein häufig analysierter Fehler war die Übergeneralisierung von *-e* vor Substantiven⁹, wenn noch keine Artikel produziert werden (ebd., 195). Kommt es zur Verwendung von Artikeln, sinkt die Anzahl der Fehler innerhalb der Adjektivmorphologie. Die Markierung von Adjektiven hinsichtlich der Verknüpfung mit Kasus und Genus ist ab einem Alter von 3;0 bis 3;6 erworben. Bei den untersuchten Korpora von Korecky-Kröll (2011, 90f.) treten genusmarkierte Adjektive beim ersten Kind ab einem Alter von 1;10 (produktiv), beim zweiten Kind erst ab einem Alter 2;4 auf. Zur Genusmarkierung werden jedoch vorrangig Artikelwörter verwendet.

Pluralmorphologie

Pluralmarkierungen treten beim Erwerb der Nominalmorphologie als erstes auf, scheinen aber auf Grund des komplexen Systems lange Zeit zu Problemen zu führen. Fehler sind auch

⁸ Da Partikelverben in dieser Arbeit nicht untersucht werden, wird an dieser Stelle und auch beim Zweitspracherwerb nicht näher darauf eingegangen. Ich verweise daher auf die Monographie von Rainer Franz (2010): *Carmens Erwerb der deutschen Wortbildung*.

⁹ Anzumerken ist das Ergebnis von Korecky-Kröll (2011, 93), dass attributive Adjektive mit *-e* sehr häufig durch den mütterlichen Input angeboten werden.

noch bei vierjährig (oder sogar älteren) deutschsprachigen Kindern keine Seltenheit. Im Folgenden werden Ergebnisse aus durchgeführten Studien vorgestellt.

So kommt es laut Mills (1985, 225f.) vor allem zur Übergeneralisierung von *-en*. Nach Tomasello (2005, 236) kommt es bei deutschsprachigen Kindern zur Übergeneralisierung aller Pluralsuffixe, am häufigsten jedoch die Endung *-n* (wie auch Mills bestätigt).

Schaner-Wolles (1989) findet in ihrer Untersuchung zum Pluralerwerb beim Substantiv im Gegensatz zum Komparativ bei 40 Wiener Kindern im Alter von 2;3 bis 6;6 folgende Fehler: 29,4% der Fehler belaufen sich auf eine inkorrekte Nullform (\emptyset), welche jedoch nicht als fehlerhafte Verwendung des \emptyset -Plurals interpretiert wird, sondern als Wiederholung der Singularform aus dem Input. Ebenso werden häufig Fehler bei *-s* Pluralen gezählt (ebd., 165f.). Wie bereits oben erwähnt, können auch bei Schaner-Wolles (ebd., 166) hauptsächlich Übergeneralisierungen von *-n* Pluralmarkern gefunden werden, des Weiteren *-e* und *-en* Übergeneralisierungen.

Szgun (2001) untersucht den Pluralerwerb am Nomen bei sechs Kindern im Alter von 1;4 bis 3;8. Die Zuwachsraten der unterschiedlichen Pluralmarker verändern sich abhängig vom Alter. So kommt es am Anfang vor allem zu *-n* Pluralen, gefolgt von *-e*, \emptyset und Umlaut + *-e* (ebd., 121). Fehler innerhalb des Pluralparadigmas können ab dem Beginn einer produktiven Verwendung des Plurals verzeichnet werden, sodass die Fehler 3% bis 16% aller Plural-types ausmachen. Dabei sind alle möglichen Formen des deutschen Pluralsystems in die Fehlerproduktion mit eingeschlossen (ebd., 126).

Aus den Untersuchungen von Korecky-Kröll (2011, 186) wird ersichtlich, dass das untersuchte Kind (Jan) zunächst unmarkierte Formen verwendet, bis es ab einem Alter von 2;1 zu einem Anstieg der markierten Formen auf 41,18% kommt. Dieser Prozentsatz erhöht sich bis 2;2 auf 75,84%. Erste Plurale werden durch Suffigierung markiert – richtig markiert hier vor allem durch *-(e)n*-Plurale (ebd., 196) –, hinzu kommen Suffixe mit Umlaut-Pluralmarkierungen. Ab einem Alter von 1;11 werden auch Artikelmarkierungen für den Plural häufiger, sodass davon ausgegangen werden kann, dass zunächst synthetische Numerusmarkierungen bevorzugt werden und erst nach und nach periphrastische Markierungen (also durch Artikel oder attributive Adjektive) hinzu kommen (ebd., 187). Bei dem zweiten untersuchten Kind (Katharina) findet man Pluralmarkierungen erst ab einem Alter von 2;0, welche jedoch nicht wie bei Jan durch synthetische Markierungen ausgedrückt werden, sondern durch Artikel. Mit 2;1 produziert sie ihren ersten suffixmarkierten Plural (*Eier*), welcher allerdings als rote-

learned¹⁰ anzusehen ist. Mit 2;3 kommt es zur ersten doppelten Markierung des Plurals, nämlich durch einen Artikel und ein Suffix (*die Blumen*) (ebd., 188).

Nach Peltzer-Karpf (2006, 29) festigen sich morphosyntaktische Regeln der deutschen Sprache ab dem siebten Lebensjahr, wobei es bei bestimmten Pluralmarkierungen (z.B. mit Umlautung) noch während der gesamten Grundschulzeit zu Übergeneralisierungen kommen kann.

Da bei einer ersten Durchsicht der für diese Arbeit transkribierten Daten festgestellt werden konnte, dass Pluralproduktionen nur marginal vorkommen, wird ihnen weniger Beachtung geschenkt. Um jedoch einen vertiefenden Einblick über den Pluralerwerb bei monolingualen deutschsprachigen Kindern zu erhalten, verweise ich auf die Dissertation von Korecky-Kröll (2011).

Genus

Da das Genussystem im Deutschen sehr komplex ist (Formen von Artikel, Adjektivendungen und Pronomen interagieren mit Fall, Zahl usw.), können im Spracherwerb Schwierigkeiten auftauchen. Kinder müssen lernen, dass verschiedene Formvarianten zu einem Geschlechtsparadigma gehören. So wird davon ausgegangen, dass das Kind beispielsweise die Zusammengehörigkeit von *großer* und *Ball* erkennt, jedoch nicht jene von *der* und *Ball*. Obwohl dem Kind beide Kombinationen bekannt sind, erkennt es nicht, dass beide demselben Paradigma – nämlich der Klassifikation Ball – angehören¹¹ (Mills 1986, 63). Dass Formen der Geschlechtsmarkierung, wie Artikel oder Pronomen, vom Nomen bestimmt werden und daher ein Paradigma bilden, wird einsprachigen Kindern erst ab einem Alter von drei Jahren bewusst (ebd., 85). Formen der Geschlechtsmarkierung zeigen sich erstmals im Alter von zwei Jahren. Zunächst werden Artikel und Adjektive produziert, wobei die Verwendung von Artikeln reduziert bleibt und mit dem Nomen amalgamartig verwendet werden (ebd.). Mills (ebd., 64) merkt an, dass eine Untersuchung des Genus nicht getrennt von Kasusmarkierungen durchgeführt werden kann. Ein Fehler bei der Artikelverwendung zieht nicht gleichzeitig einen Fehler beim Kasus nach sich, jedoch fällt eine Unterscheidung

¹⁰ = Auswendiglernen

¹¹ Das rote *learning* wird in diesem Fall eine gewisse Rolle spielen.

häufig sehr schwer. Die Schwierigkeit, welche sich für das Kind nun ergibt ist, dass die Form nicht direkt auf die Funktion schließen lässt, was durch die Kombination von Genus und Kasus erklärbar ist. Eine eindeutige Bestimmung des Geschlechts kann auch aus dem Input nicht erfasst werden (Jeuk 2008, 136). Kinder können demnach das Genus nicht zum Substantiv dazulernen.

„Der Genuserwerb erfolgt nämlich nicht durch Speichern des Nomens mit dem Artikel im Nominativ Singular. Dies würde ja voraussetzen, daß sie bei Sequenzen wie *in die Schule* den Artikel als Genusmorphem speichern dürfen, bei *in der Schule, durch die Fenster* aber nicht“ (Wegener 1993, 85, Hervorhebung im Original).

Auf diesen Zusammenhang von Genus und Kasus muss bei der Analyse geachtet werden. Mills (1986, 64) geht nun davon aus, dass der indefinite Artikel – welcher, folgt man der Forscherin, größere Probleme beim Erwerb bereitet (ebd., 65) – zunächst (weil salienter) häufiger verwendet wird, als der definite, jedoch verschwindet diese Unterscheidung sehr bald in der Kindersprache. Die am häufigsten verwendete Form des indefiniten Artikels bei Mills Untersuchung ist *eine* mit den verwandten Formen *meine* und *diese* – häufig in falscher Verwendung mit maskulinen und neutralen Komponenten (Alter ca. 2;0 – 2;6). Wird die Verwendung von indefiniten Artikeln häufiger, so kommt es zu einer fluktuierenden Verwendung von *ein* und *eine* mit demselben Nomen. Wo beim definiten Artikel – zumindest im Nominativ und Akkusativ – keine Fehler bei der Geschlechtsmarkierung auftreten, kommt es beim indefiniten Artikel nur selten zu einer Unterscheidung zwischen Maskulinum und Neutrum. Zu einer richtigen Verwendung des indefiniten Artikels kommt es bei der Mehrheit der Kinder ab einem Alter von drei Jahren (ebd.). Wie bereits erwähnt, wird der definite Artikel beim deutschen Erstspracherwerb später als der indefinite Artikel verwendet. Fehler, welche bei der Produktion des definiten Artikels auftauchen, führt Mills auf eine Übergeneralisierung von *die* (bei jüngeren Kindern) zurück. Erklärt werden kann diese Mehrverwendung von *die* durch das häufige Vorkommen des Artikels im ganzen Paradigma (siehe Tabelle 6), so wird er im Nominativ wie im Akkusativ im Plural für alle drei Genera verwendet. Insbesondere bei Nomen mit zwei verschiedenen Artikeln im Nominativ, jedoch ohne expliziter Pluralmarkierung (bspw. der Löffel – die Löffel) kann es zu Schwierigkeiten kommen (ebd., 68).

Eine so starke Übergeneralisierung von *die* kann bei Bewer (2004) in ihrem Simone-Korpus erst später gefunden werden. Bis zu einem Alter von 2;10 wird von Simone mehrheitlich *der*

und *das* für den Agens verwendet, *die* wird für die Markierung des Objekts gebraucht. Von 2;10 bis 3;2 wird auch von ihr der feminine Artikel *die* im Nominativ übergeneralisiert, jedoch im Besonderen auf menschliche ReferentInnen. Bewer (ebd., 132f.) erklärt sich diese Übergeneralisierung dadurch, dass Kinder diesen Artikel als [+ human] ansehen, wohingegen der Artikel *das* als [- human] interpretiert wird und deshalb gerne bei Tieren verwendet wird¹².

Auch Szagun (2004), die sechs normal hörende Kinder im Alter zwischen 1;4 und 3;8, sowie neun Kinder mit Cochlear-Implantat untersuchte (verglichen wurde die MLU¹³), erkennt (zumindest in den frühen Phasen) eine vermehrte Verwendung von indefiniten Artikeln. Auch hier wird der Artikel *die* häufig übergeneralisiert, jedoch nicht signifikant häufiger als der Artikel *der*. Bei den indefiniten Artikeln stellt *ein* den am häufigsten übergeneralisierten dar (in beiden Gruppen).

Als Begründung für die allgemein geminderte Produktion von definiten Artikeln führt Mills (1986, 67) die Vermeidungsstrategie von Kindern an, welche bei schwierigen Sprachstrukturen angewendet wird. Zu einer Vermeidung kommt es, wenn sich Kinder zwar einer Unterscheidung bewusst sind, jedoch die Wahl der Form zu schwer fällt.

Grundsätzlich zeichnen sich folgende fehlerhafte Produktionen aus Mills (1986, 69) Untersuchung ab: Passiert ein Fehler bei einem femininen Nomen, so wird ein maskuliner Artikel verwendet. Kommt es zu einem Fehler bei einem neutralen Nomen, so kann die Produktion eines maskulinen Artikels analysiert werden. Fehlerhafte Markierungen in Verbindung mit einem maskulinen Nomen erfolgen hauptsächlich durch die Verwendung von femininen Artikeln, wohingegen neutrale Artikel eher selten sind. Mills (ebd., 85) schließt ihre Untersuchung mit der Annahme, dass deutschsprachige Kinder nur gering fehlerhafte Formen der Geschlechtsmarkierung aufweisen.

Gegen diese Annahme wendet sich Wegener (1993, 81), die in ihren Untersuchungen auch noch bei achtjährigen Grundschulkindern Genusfehler analysiert. Gründe dafür ergeben sich beispielsweise durch die arbiträre Tendenz der Genuszuweisung bei Wortfamilien, wie *die* Gabel, *das* Messer, *der* Löffel, obwohl es sehr häufig ist, dass der Oberbegriff einer Gattung auch die untergliederten Arten bestimmt (z.B.: das Metall → das Eisen, das Silber, das Gold).

¹² Nach Bewer (2004) werden *der* und *die* in diesem Zeitraum von Kindern eher als Markierung für Belebtheit angesehen.

¹³ MLU = Mean length of Utterances

Korecky-Kröll (2011, 95) analysiert in ihrem Korpus jedoch Übergeneralisierungen des neutralen Geschlechts auf Automarken, da der Oberbegriff *das Auto* ein Neutrum darstellt.

Beispiel:

JAN (2;6): +, und dann muss das [] Ford steh(e)n bleiben. (ebd.)

Dieser (2009, 168) stellt für den Erwerb des Genus bei Deutsch als Erstsprache folgende Erwerbsschritte auf: In der ersten Phase (1;6 bis 2;6) wird ein lexikalisches Lernen angenommen. Es kommt zu Übergeneralisierungen des Artikels *die* als definitiver Artikel und zur Übergeneralisierung von auf *-e* auslautenden Adjektiv- und Artikelformen. In der nächsten Phase (bis 3;0) wird das natürliche Geschlechtsprinzip erworben und das Kind beginnt zwischen Feminina und Nichtfeminina zu unterscheiden. In der dritten Phase (ab 3;0) ist das Kind fähig, auch zwischen Maskulina und Neutra in allen Kasus zu unterscheiden.

Bei den von Korecky-Kröll (2011, 97) untersuchten Kindern zeigt sich folgende Erwerbsreihenfolge der Genusmarkierung: Zunächst wird die Genusmarkierung gänzlich ausgelassen (bei Jan bis 1;4, bei Katharina bis 1;11). Bei dem Kind Jan finden sich ab einem Alter von 1;10 spontan markierte Genusformen, vermehrt jedoch Feminina. Ab 1;11 kommen dann bereits Neutra zur Sprachproduktion hinzu, sodass ab diesem Zeitpunkt alle drei Genera verwendet werden. In den frühen Monaten können signifikant weniger genusmarkierende Feminina gefunden werden, wohingegen in den späteren Monaten diese vermehrt auftreten. Eine signifikante Unterscheidung zwischen Maskulina und Neutra kann nicht festgestellt werden (ebd., 84). Jans spontan produzierte Determinierer sind indefinit (weil salienter). Bei dem von Korecky-Kröll (ebd., 85) zweiten untersuchten Kind Katharina stellt sich eine unterschiedliche Tendenz im Genusgebrauch heraus, da bei ihr die ersten genusmarkierten Substantive (Alter 2;0) maskulin und neutral sind. Erst ab 2;1 werden auch Feminina analysiert. Des Weiteren halten sich die Kinder an das natürliche Geschlechtsprinzip, sodass es bei Substantiven der Kategorie Genus = Sexus nur zu geringen Fehlern kommt (ebd., 86f.). Die Ergebnisse von Korecky-Kröll (ebd., 97) schließen darauf, dass der Erwerb des komplexen Genusystems eine lange Zeitspanne in Anspruch nimmt, da auch noch im sechsten Lebensjahr Fehler analysiert werden.

Kasussystem

Das Kasussystem kann – wie bereits erwähnt – nicht getrennt von der Analyse des Genus betrachtet werden. Daher soll kurz auch auf den Erwerb des Kasus bei den hier angestellten Überlegungen eingegangen werden. Die Komplexität des Kasussystems auf Grund der Tatsache, dass eine Form für mehrere Kasusfunktionen steht, erschwert den Erwerb von Artikeln und Adjektiven (Mills 1985, 224). Als erstes taucht der Nominativ als Basisform auf, welcher auch auf Artikeln im Akkusativ (bei Maskulina im Singular) übergeneralisiert wird. Es wird angenommen, dass diese beiden Fälle bereits unterschieden werden, wenn noch kein Artikel regulär verwendet wird. Gesehen werden kann dies anhand der Kasusmarkierung am Adjektiv (ebd., 178). Auch beim definiten Artikel (inkludiert werden hier Formen wie kein, mein, dein,...) kann eine Übergeneralisierung des Nominativs anstelle vom geforderten Akkusativ gefunden werden (ebd., 179). Zu einer Verwendung des Dativs kommt es zuallererst auf Grund der Phrase „gib mir“ (ebd., 181). Richtige Dativformen werden bereits ab einem Alter zwischen 2;9 und 3;2 gefunden. Obwohl Beispiele für eine Akkusativmarkierung an Stelle des Dativs gefunden wurden (zum Beispiel beim Verb *helfen*), scheint diese fehlerhafte Verwendung sehr marginal aufzutauchen (ebd., 184). Bei Präpositionen können Fehler beim Kasus bis zum vierten Lebensjahr auftauchen (ebd. 224f.) Für das Kasussystem der Artikel wird folgende Reihenfolge angenommen: „Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv“ (Schulz 2008, 72).

Korecky-Kröll (2011, 282) analysiert in ihrer Untersuchung sowohl die Position des Kasus, als auch die Kasusform. Hinsichtlich Kasusposition ergibt sich, dass es sehr häufig zu unklaren Positionen kommt (bei Jan 30,75%, bei Katharina 39,78 %). Die eindeutigen Positionen belaufen sich bei beiden Kindern auf den Nominativ, gefolgt vom Akkusativ. Der Dativ wird viel weniger häufig an richtiger Stelle gefunden (ca. die Hälfte der richtigen Akkusative). Die Genetive machen bei beiden Kindern unter 1% aus, was auf Grund der gesprochenen Sprache zu erwarten war (ebd., 283). Zeitlich gesehen beginnt das Kind Jan mit unklaren Kasusformen¹⁴. Ab 1;3 werden vokativisch gebrauchte Substantive analysiert, ab 1;4 erste Akkusativmarkierungen (ebd., 284). Präpositionen und Artikel fehlen in dieser Zeit noch zur Gänze. In der Zeit von 1;9 bis 1;11 steigt die Anzahl der eindeutig gekennzeichneten Kasuspositionen und ab 2;2 liegt der Anteil der richtigen Kasuspositionen immer zwischen 80

¹⁴ einzelne Substantive wurden als unklar kodiert. Ausnahmen waren vokativisch gebrauchte Nominative wie *Mama!* (Korecky-Kröll 2011, 282)

– 100 % (ebd., 285f.). Das zweite Kind Katharina beginnt mit vokativisch gebrauchten Kasuspositionen, wobei ihr eigentlicher Kasusgebrauch erst ab 2;0 durch artikelmarkierte Nominalphrasen im Nominativ beginnt, wo auch Übergeneralisierungen von Nominativ- und Akkusativformen auf den Dativ zu finden sind (ebd., 287f.).

Eine häufig vorkommende fehlerhafte Produktion ist bei beiden Kindern eine fehlende Differenzierung von *ein* und *einen* (ebd., 315).

Beispiel:

JAN (1;9): xxx ein [] sock(e)n an.

KAT (2;8): da hab(e) ich ein [] polster! (ebd.)

Zahlreiche Akkusativmarkierungen anstelle vom geforderten Dativ sind ebenfalls vorzufinden (ebd., 317).

Im Allgemeinen herrscht die Annahme, dass eine Grundlage der Syntax, sowie des morphologischen Systems ab einem Alter von fünf Jahren erworben ist, wobei es auch im Grundschulalter noch zu Problemen bei Kasuszuweisungen kommt (Jeuk 2008, 139).

Im obigen Abschnitt wurde der morphologische Erwerb, wie auch der Erwerb des Genus bei einsprachig deutschsprachigen Kindern betrachtet. Im folgenden Punkt sollen nun dieselben Aspekte, jedoch in Hinblick auf den Zweitspracherwerb und hier insbesondere mit der Erstsprache Türkisch, in den Fokus gerückt werden.

1.5. Zweitspracherwerb Türkisch (L1) – Deutsch (L2)

Als Überblick über bereits durchgeführte Studien zu diesem Thema und zur Verdeutlichung der von mir ausgewählten Hypothesen und Untersuchungskriterien für die nachfolgende Analyse, sollen im Folgenden Untersuchungen vorgestellt werden, die sich mit dem Erwerb der deutschen Sprache als Zweitsprache mit der Erstsprache Türkisch auseinandersetzen. Bei der Bearbeitung dieser Thematik wird wie auch zuvor vor allem auf Bereiche des Spracherwerbs eingegangen, die für die nachfolgende empirische Untersuchung der Kindersprachdaten von Relevanz sind.

Zunächst soll auf allgemeine Überlegungen und Annahmen zum Zweitspracherwerb des Deutschen eingegangen werden. So weisen Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010, 80)

darauf hin, dass es beim Erwerb vor allem zu Problemen bei der Bildung von Wortformen kommt, da diese auf Grund ihrer geringen Wichtigkeit für den Inhalt ungenau übernommen und daraufhin verwendet werden. Die AutorInnen nehmen an, dass eine Unterscheidung zwischen der „Aneignung von Bedeutung und Funktion des Wortes und der Aneignung der verschiedenen formalen Markierungen im Deutschen“ (ebd.) berücksichtigt werden muss. Es handelt sich zum einen beispielsweise um die Zuweisung von Kasus und Numerus (Funktion) und zum anderen um die entsprechend korrekte Markierung (Form) des Deutschen. Als besonders schwierig im Erwerb gilt die Markierung von Kasus bei Nomen und Präpositionen, sowie die Artikelverwendung, wobei die Artikel üblicherweise zu den Wörtern dazu erworben werden müssen. Eine zusätzliche Herausforderung stellt der Umstand dar, dass durch den Artikel nicht nur das Genus, sondern auch der Kasus markiert wird (siehe auch Turgay 2010, 1). Auch die morphologische Markierung des Verbs stellt sich als schwierig heraus, da Person und Zeit angezeigt werden. Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010, 81) nehmen folgende Erwerbsreihenfolge für die Formen der Zeit bei Verben und Hilfsverben an:

Tabelle 1: Reihenfolge des Erwerbs der Zeitformen beim Verb im Zweitspracherwerb (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010, 81)

1. Stufe	Präsens von <i>sein</i> und <i>haben</i>
2. Stufe	Präsens der Voll- und Hilfsverben
3. Stufe	Perfekt mit zahlreichen Übergangsformen
4. Stufe	Präteritum von <i>sein</i>
5. Stufe	<i>Präteritum der Hilfsverben</i>
6. Stufe	Futur
7. Stufe ¹⁵	<i>Präteritum der Vollverben</i>

Passend hierzu zeigen die Ergebnisse der Sprachstandserhebung von Peltzer-Karpf (2006, 68), durchgeführt in multikulturellen Volksschulen, dass Migrantenkinder mit Türkisch als Erstsprache in der ersten Klasse noch keine flektierten Formen aufweisen, sondern vor allem den Infinitiv verwenden. Die Probleme der Verbalmorphologie bleiben bis in das vierte Schuljahr bestehen, häufig gekennzeichnet durch Übergeneralisierung und Fluktuation.

¹⁵ Stufe fünf und sieben können für Österreich als wenig wichtig angesehen werden.

Grundsätzlich scheint es, als würden syntaktische Elemente einer Sprache leichter zu erwerben sein, als morphologische Komponenten, sodass es bei den türkischsprachigen Grundschulkindern aus der Untersuchung von Wegener (1993, 105) drei bis vier Jahre dauert, bis das syntaktische System herausgebildet wurde, die morphologische Komplexität jedoch noch keineswegs ausgereift ist. Begründet wird dieser Unterschied im Erwerb durch die Gesamtheit der Komplexität der Morphologie (zum Beispiel eine ganzheitlich wohlgeformte NP), welche von Anfang an erworben werden muss, um sich sprachkonform ausdrücken zu können. Syntaktische Elemente (beispielsweise Nebensätze), müssen nicht bereits im ersten Stadium des Spracherwerbs gebildet werden (ebd.).

Nach diesem allgemeinen Einblick in Erwerbsschwierigkeiten des Deutschen für Zweisprachige soll als nächstes auf die Ergebnisse einer Langzeitstudie¹⁶ (1987-1992) eingegangen werden, welche die Sprache von Vorschulkindern in einer bilingual geführten Kindertagesstätte in Berlin-Kreuzberg untersuchte. 90 Prozent dieser Kinder (Alter zwischen zwei bis acht Jahre) sprechen zu Hause Türkisch, daher sehen die ForscherInnen den Kontakt zu deutschsprachigen Peers, wie auch zu einem zweisprachigen Kindergartenpersonal, als besonders wichtig an (Pfaff 1994, 76ff.). Aus diesem Grund setzte sich das Personal der Einrichtung aus 50% türkischen und 50% deutschen SprecherInnen zusammen. Durch die Ausgangslagen der Kinder wurde ein simultaner Zweisprachenerwerb angenommen (ebd., 78), was sich jedoch bald als falsch herausstellte. Das untersuchte sprachliche Muster musste einem sukzessiven Spracherwerb zugeordnet werden (ebd., 80). Der Untersuchung von Verb- und Nominalmorphologie können nun folgende Ergebnisse entnommen werden: Während der Erwerb der Flexion des Türkischen monolingualen Kindern keine Probleme bereitet, kommt es beim Erwerb des deutschen Kasus-, Numerus- und Genussystems – auf Grund des herrschenden Synkretismus – zu erheblichen Schwierigkeiten bei den türkischsprachigen Kindern, wie auch bei deutschsprachig einsprachigen Kindern. Für bilinguale Kinder scheint der Erwerb jedoch am schwierigsten (ebd., 82). So konnte bei den türkischsprachigen Kindern sehr häufig die Verwendung von \emptyset Artikel, wie zum Beispiel „ \emptyset Eisenbahn is kaputt“ (ebd., 84) gezählt werden. Der Gebrauch dieser Formen kann bei zweisprachigen Kindern viel

¹⁶ Die KITA Studie: Natürlicher bilingualer Spracherwerb von Kita-Kindern: Vom Krippenalter bis zu den ersten Grundschuljahren. Die Studie wurde im Zuge des Language Acquisition research Programms der „Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (DFG) durchgeführt.

häufiger gefunden werden, als bei einsprachig deutschsprachigen Kindern, vor allem dauert diese Phase viel länger an. Ebenso verhält sich dieses Verhältnis bei der Verwendung von demonstrativen Pronomen anstelle von Personalpronomen, wie das folgende Beispiel zeigt: „ich habe *den* gesehen nich (= ich habe ihn nicht gesehen)“ (ebd.). Es scheint, als wären Kasusmarkierungen bereits erworben (wie das obige Beispiel zeigt¹⁷), während die Wahl des Artikels noch immer unstandardisiert ist, was auf die Verbindung des Artikels mit dem Geschlecht zurückgeführt werden kann.

Das deutsche Genussystem stellt sich demnach als eine der schwierigsten Komponenten für den Zweitspracherwerb heraus. Pfaff (ebd., 85) nimmt an, dass dieses komplexe Gefüge bei Zweisprachigen niemals vollständig erworben werden kann. Trotz der Annahmen von Studien, dass der semantische Gehalt¹⁸ den Zweitspracherwerb bestimmt, konnte aus den Analysen entnommen werden, dass nicht nur das grammatikalische Geschlecht fehlerhaft produziert wird, sondern es auch beim natürlichen Geschlecht – bei manchen Kindern sogar häufiger – zu Fehlern kommt.

Für die Verbalmorphologie kann angenommen werden, dass türkischsprachige Kinder häufig die Struktur \emptyset -Kopula verwenden, was Pfaff (ebd., 86) bei dominant deutschsprachigen Kindern nicht gefunden hat. \emptyset -Auxiliar Formen konnten weniger häufig gezählt werden, jedoch kommt es zu einer Übergeneralisierung von *haben* für *sein* (bei Bewegungsverben oder Zustandsverben). Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Kinder Konstruktionen wie *ist + verb* oder *mach + verb*¹⁹ verwenden. Das Verb *ist* scheint gleichbleibend zu sein und wird mit Subjekten im Singular als auch im Plural verwendet (ebd.).

Einen weiteren Einblick in den frühen deutschen L2-Erwerb der Nominalflexion geben Kaltenbacher und Klages (2007, 85) in ihrer Untersuchung des Sprachprofils von Kindern (L1 Türkisch, Russisch und Polnisch) im Vorschulalter in ihrem letzten Kindergartenjahr. Sie weisen darauf hin, dass der Erwerb der Nominalflexion eines der größten Probleme darstellt. Obgleich dieses Gebiet auch monolingualen Kindern Schwierigkeiten bereitet, birgt der Erwerb des Genus im L2-Erwerb besondere Schwierigkeiten (siehe auch Jeuk 2008, 135). Die

¹⁷ Welche Kasusmarkierungen bereits erworben sind, werden in diesem Zusammenhang bei Pfaff (1994) nicht genannt.

¹⁸ Die Studie ging von der „semantic primacy hypothesis“ (Pfaff 1994, 85) aus.

¹⁹ Beispiel: „*Elefant komm. die mach hauen*“ (Pfaff 1994, 86)

Autorinnen stellen Entwicklungssequenzen auf, anhand derer die verwendeten Artikelformen der Kinder erkenntlich sind.

Tabelle 2: Entwicklungssequenzen beim Genus- und Kasuserwerb (Kaltenbacher/Klages 2007, 86)

Stufe 1	Keine Trägerelemente (Artikel fehlen)
Stufe 2	Undifferenzierter Gebrauch von <i>der/die</i> : freie Variation oder Beschränkung auf eine Form
Stufe 3a	Zweigligedriges Genussystem/kein Kasussystem: für Subjekt <i>der</i> und <i>die</i> für Objekte <i>der</i> und <i>die</i>
Stufe 3b	Zweigligedriges Kasussystem/kein Genussystem: für Subjekt <i>der</i> oder <i>die</i> für Objekte <i>den</i>
Stufe 4	Zweigligedriges Genussystem (Subjekt)/zweigligedriges Kasussystem: für Subjekt <i>der</i> und <i>die</i> für Objekt <i>den</i>
Stufe 5	Zweigligedriges Genussystem/zweigligedriges Kasussystem: für Subjekt <i>der</i> und <i>die</i> für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>
Stufe 6	Dreigliedriges Genussystem (Subjekt)/zweigligedriges Kasussystem: für Subjekt <i>der</i> , <i>die</i> und <i>das</i> für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>

Es ist zu erkennen, dass auf Stufe 1 und 2 keine Markierungen stattfinden bzw. kann eine Variation zwischen den Artikeln *der* oder *die*, oder eine Beschränkung auf eine der Formen analysiert werden. Auf Stufe 6 kann ein dreigliedriges Genussystem gefunden werden (jedoch beschränkt auf den Nominativ) – ein zweigliedriges Kasussystem (Nominativ und Akkusativ) hat sich herausgebildet. Dativformen (*dem* und *der*) können auch auf dieser Stufe noch keinem systematischen Gebrauch zugeordnet werden. Auf Stufe 3 lassen sich zwei Variationen erkennen, nämlich ob Kinder zunächst ein zweigliedriges Genussystem entwickeln – jedoch kein Kasussystem, oder umgekehrt (Kaltenbacher/Klages 2007, 85). Die untersuchten Kinder können zu Beginn der Untersuchung (also noch vor einer gezielten Sprachförderung) den Stufen 3-5 zugeordnet werden (ebd., 85f.). Die Autorinnen verweisen auf die türkischsprachigen Kinder ihrer Untersuchung, welche im Besonderen – auf Grund ihrer genuslosen Erstsprache – Probleme beim Erwerb des deutschen Genuserwerbs aufweisen (siehe auch Wegener 1993, 90f.). Des Weiteren wird postuliert, dass sich speziell beim Genus- und Kasuserwerb ein Unterschied zwischen L1 und L2 Erwerb ergibt. Bei

zweisprachigen Kindern soll sich ein Kasussystem entwickeln, welches nicht gänzlich zwischen den Genera unterscheidet (Kaltenbacher/Klages 2007, 87f.).

Bestätigt und erweitert werden die hier beschriebenen Überlegungen von Marouani (2006, 132). Sie untersuchte den deutschen Genuserwerb von Kindern mit arabischer L1 und kam zu dem Schluss, dass zunächst keine Artikel verwendet werden, danach unbestimmte Artikel den bestimmten vorgezogen werden.

Einen weiteren Einblick in den Erwerb der Nominalflexion bei Kindern mit türkischer L1 (sechs- bis achtjährig) gibt Wegener (1993). Zur Verdeutlichung sollen ergänzend die von ihr angenommenen Phasen beim Genuserwerb von türkischsprachigen Grundschulkindern aus ihrer Untersuchung angeführt werden. Zunächst fehlen, wie bereits festgestellt, Artikel oder Pronomen gänzlich, was bedeutet, dass kein Genus zugewiesen wird (ebd., 91). Die Forscherin (ebd., 92) nimmt für diese artikellose Phase bei türkischsprachigen Kindern eine Dauer von sechs Monaten an. In der nächsten Phase kommt es zwar zur Verwendung von allen Genera, jedoch werden diese fluktuierend in freier Variation angewendet. Die Kinder weisen zwar semantische Referenz zu, das bedeutet sie unterscheiden zwischen definiten und indefiniten Artikel, von einer Genuszuweisung kann jedoch noch immer nicht gesprochen werden. In der dritten Phase legen die Kinder bestimmte Formen für ausgewählte Funktionen fest. Die Menge an Formen wird demnach reduziert, da sie noch keiner Funktion zugewiesen werden können. Häufig kommt es deshalb zu Übergeneralisierungen von *die* und *sie*, sowie des indefiniten Artikels *ein*, was auch Wegener (ebd., 93, siehe auch Mills 1986) durch die häufige Verwendung aus dem Input erklärt. Auf Grund dieser Überlegungen nimmt Wegener (ebd., 94) folgendes an: „In dieser Zeit erfüllen die Artikel für die Kinder offensichtlich gar nicht die Funktion der Genusanzeige, sondern dienen ausschließlich ihrer pragmatisch-kommunikativen Funktion, bestimmte bzw. unbestimmte Referenz anzuzeigen“ (ebd., 94). Die Kommunikation wird jedoch durch diese Art von Fehler nicht gestört, sodass es nicht unbedingt zu einer Veränderung dieser fehlerhaften Anwendung kommen muss. In der vierten Phase kommt es nun zu einem Form-Funktions-Zusammenhang von Genusträgern (ebd., 96). Sichergestellt ist jedoch nicht, dass es sich tatsächlich um eine Genuszuweisung handelt. So beschreibt Wegener (ebd., 99), dass unterschiedliche Formen häufig bloß zur Kasusunterscheidung zwischen direktem Objekt oder Subjekt verwendet werden (neutrale Artikel werden nur für Objekte, nicht jedoch als Subjektmarker eingesetzt (ebd., 98)), oder um einen Numerus zu markieren (der Artikel *die* soll demnach für jegliche Substantive als

Numerusmarker verwendet werden). Erst in der nächsten Phase (4. Schulstufe bei türkischsprachigen Kindern) kann davon gesprochen werden, dass die Kinder ein Genusssystem herausbilden und Genera auch ihrer Form und Funktion nach richtig anwenden (ebd., 99).

Aus den Untersuchungen von Wegener (ebd., 106) kann eine weitere Erwerbsreihenfolge bezüglich Determinierer entnommen werden, sodass der Numerus vor dem Kasus, und dieser wiederum vor dem Genus markiert wird.

Im Verlauf von Marouanis Untersuchung (2006, 132) zeigt sich, dass der maskuline sowie der feminine Artikel bald nebeneinander zur Genusunterscheidung verwendet werden, der neutrale Artikel jedoch die meisten Probleme mit sich bringt. Eine richtige Verwendung des neutralen Geschlechts nimmt demnach die längste Zeit in Anspruch.

Obwohl es sich bei der Untersuchung von Diehl u.a. (2000, 71) um eine schriftsprachliche Analyse handelt, sind die Ergebnisse auch für diese Arbeit interessant. So kann auch hier festgestellt werden, dass vor allem feminine Genusmarkierungen am seltensten falsch zugewiesen werden, wobei es jedoch bei Neutrummarkierungen (welche am wenigsten verwendet wurden) sehr häufig zu fehlerhaften Produktionen kommt. Interessant ist die Beobachtung einer häufigen Verwendung des Femininums zu Ungunsten von Neutrummarkierungen.

Wiederum bestätigt werden die zuvor aufgestellten Annahmen von Jeuk (2008, 146) bei seiner Untersuchung über den Erwerbsverlauf von Genus und Kasus bei mehrsprachigen Kindern in zwei ersten Klassen einer deutschsprachigen Grundschule. Anfangs werden von den türkischen ProbandInnen sämtliche Artikel sowie Pronomina ausgelassen. In Folge kommt es zu einer Beschränkung auf den Gebrauch nur eines bestimmten Artikels (zum Beispiel *der* oder *die*), eindeutige Kasusmarkierungen können noch nicht analysiert werden. Danach kommt eine weitere Artikelform hinzu, wobei es häufig zu Übergeneralisierungen kommt. Kasuzuweisungen können noch immer nicht erkannt werden, Auslassungen sind keine Seltenheit. In der letzten Phase kommt es zu richtigen Akkusativmarkierungen, nach einer gewissen Zeit werden auch Dativkontexte richtig realisiert. Bei den Genuszuweisungen können noch keine Verbesserungen verzeichnet werden. Jeuk (ebd., 147) merkt an, dass ein Gebrauch von Dativ- und Kasusformen auf Grund der einfachen, kurzen und einwertigen

Sätze aus dem Sprachgebrauch der untersuchten Kinder umgangen werden kann. Trotzdem zeichnet sich ab, dass es eher zu einer korrekten Verwendung von Kasus als von Genus kommt, was die Annahme bestätigt, Funktionen würden vor der Form erworben werden. Das Kasussystem bereitet demnach weniger Schwierigkeiten, als das Genussystem.

Doch nicht nur das Genussystem birgt für zweisprachige Kinder Probleme. Auch bei den deutschen Pluralmarkierungen können Erwerbsschwierigkeiten auftreten. So berichtet Peltzer-Karpf (2006, 70), dass es bei türkischsprachigen Kindern sehr häufig zu Konstruktionen eines Numerales in Verbindung eines singulären Nomens kommt, was bei Kindern in der ersten Schulstufe wiederholt vorkommt und in Ausnahmefällen bis in die vierte Schulstufe anhält. Diese fehlerhaften Konstruktionen werden von der Autorin auf das türkische Sprachsystem zurückgeführt.

Aus den hier angeführten Überlegungen kann für die empirische Analyse angenommen werden, dass es bei den untersuchten Fokuskindern vor allem zu Schwierigkeiten beim Genuserwerb und der Verwendung von Artikeln kommt, sodass es im gesamten Flexionsparadigma innerhalb einer Nominalphrase zu fehlerhaften Produktionen kommen wird. Auf Grund der Ergebnisse der vorgestellten Studien werden im zweiten Teil dieser Arbeit Hypothesen zur Analyse der Kindersprachdaten aufgestellt, welche zur Bearbeitung der Fragestellung dieser Arbeit von Wichtigkeit sind.

2. Kontrastive Überlegungen: Türkisch – Deutsch

Auf Grund der bisherigen Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass die Kontrastivität zweier Sprachen einen erheblichen Einfluss auf den Erwerb einer zweiten Sprache hat. Im Folgenden wird es daher von Nutzen sein, das Sprachsystem des Deutschen, sowie des Türkischen vorzustellen, um anhand der Unterschiede – unter anderen Aspekten – Hypothesen für auftretende Fehler bei der Sprachproduktion in den Kindersprachdaten generieren zu können. Es wird an dieser Stelle jedoch keine vollständige Erläuterung der Sprachsysteme gegeben. Die Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Aspekte, welche als relevant für diese Arbeit erscheinen, um als Basis mit diesen Erkenntnissen weiterarbeiten zu können.

Allgemein ist zu erwähnen, dass es zu vermehrten kontrastiven Untersuchungen zwischen Türkisch und Deutsch 1970/1980 vor allem auf Grund der steigenden Arbeitsmigration in Deutschland und einer postulierten Kontrastivhypothese kam (Krumm u.a. 2010, 720). Beginnen wir also mit der Beschreibung des deutschen Sprachsystems.

2.1 Das Deutsche Sprachsystem

Das Deutsche Sprachsystem gehört dem flektierenden Sprachtyp an und ist eine SVO²⁰ Sprache mit V2-Wortstellung.

In subordinierten Sätzen steht das finite Verb am Schluss. In Sätzen mit Auxiliaren oder Modalverben steht das infinite Hauptverb ebenfalls am Ende (Mills 1985, 143).

Morphologie

Für das Verb können zwei verschiedene Komponenten angenommen werden. Zum einen ist es Träger eines bestimmten lexikalischen Inhalts und verlangt nach Ergänzungen einer NP oder PP (Präpositionalphrase). Zum anderen ist das deutsche Verb Träger von Tempus, Modus und weist Übereinstimmung mit verschiedenen Merkmalen auf, welche durch Flexion ausgedrückt werden (Klein/Perdue 1992, 124). Als kongruierende Formen des Verbs werden folgende Affixe angeführt:

Tabelle 3: Verbflexion von *Singen* im Präsens (Mills 1985, 147)

1SG	ich sing- e ²¹
2SG	du sing- st
3SG	er } sie } sing- t es }
1PL	wir sing- en
2PL	ihr sing- t
3PL	sie sing- en

Sogenannte irreguläre Verbformen lösen eine Veränderung des Verbstamms und der Flexion aus. Es wird unterschieden in starke Verben, welche bei bestimmten Zeitformen den

²⁰ Klein und Perdue (1992, 124) verweisen auf die Debatte, ob die Deutsche Sprache eine SVO oder doch eine SOV Sprache ist. Auf diese Diskussion soll hier nicht näher eingegangen werden.

²¹ In Österreich können zwei umgangssprachliche Varianten gefunden werden: 1SG: ich sing-Ø, 2PL: ihr sing-t-s

Verbstamm als auch die Flexionsart ändern, und gemischte Verben, welche eine Verbstammveränderung auslösen, jedoch das reguläre Flexionsparadigma einhalten (Mills 1985, 147f.).

Reguläre Verben sind die am häufigsten vorkommenden, wobei hier zwischen zwei Möglichkeiten unterschieden werden muss. Zum einen bleibt der Verbstamm bei der Flexion erhalten und es wird ein kongruentes Suffix angehängt. Zum anderen kann sich bei starken Verben der Verbstamm aber auch verändern (Blackshire-Belay 1991, 19). Das Verb *sein* bildet ein suppletives Paradigma, Modalverben können finit und kongruent realisiert, jedoch auch als nicht-finite Formen verwendet werden. In Verbindung steht ein Infinitiv (Parodi 1998, 82). Auxiliare sind im Deutschen *sein* und *haben*. Verbpartikeln (trennbare, immer betonte Präfixe) können wie Präpositionen sein und separat nach dem Verb im Satz stehen:

„er zog seine Jacke an“ (Mills 1985, 148)

Im Partizip Perfekt stehen diese vor dem Vergangenheitspräfix *ge-*, sodass *an-ziehen* zu *ange-zogen* wird.

Durch derivationale Suffixe, welche an den nominalen Stamm angehängt werden, können verschiedene Funktionen ausgedrückt werden. Ein Beispiel wäre das Suffix *-in*, welches beim maskulinen Nomen das Geschlecht in feminin ändert (Mills 1986, 30). Wegener (1993, 81) merkt jedoch an, dass die direkte Zuweisung von Geschlecht am Nomen selbst eine Seltenheit darstellt und diese Funktion der Geschlechtszuweisung im kindlichen Sprachgebrauch nur rar verwendet wird. Gewöhnlich werden Affixe nicht auf das natürliche Geschlecht bezogen. Beispiele dazu wären *-ung*, *-heit*, *-erei*, *-schaft*, oder *-keit* (Bsp.: *die Heiterkeit*). Diese Affixe ergeben abstrakte Nomen, welche weiblichen Geschlechtes sind. Im Gegenzug dazu zeigen Diminutivsuffixe wie *-lein* oder *-chen* neutrales Geschlecht an (Bsp.: *das Kätzchen*). Hinsichtlich der Bildung von Komposita ergibt sich das Geschlecht durch den letzten Teil des Kompositums, wenn er, wie gewöhnlich, Kopf des Kompositums ist (Mills 1986, 30f.).

Auch die Pluralmarkierung unterscheidet sich im Deutschen wesentlich vom Türkischen, da der Plural am Nomen, sowie an Demonstrativa, Possessiva und Quantoren, und Adjektiven markiert wird. Das Deutsche unterscheidet acht Pluralallomorphe, wobei Kongruenz bezüglich Zahl zwischen dem Nomen und anderen Elementen der Determinativphrase (DP)

herrscht (Parodi 1998, 151). Die verschiedenen Pluralmarker konkurrieren miteinander nur teilweise nach fixen Regeln. Tabelle 4 zeigt exemplarisch das Pluralparadigma.

Tabelle 4: Das Pluralparadigma der deutschen Pluralmorpheme (Koehn 1994, 35)

Allomorph	Beispiel	
	Singular	Plural
1. {/s/}	Auto	Autos
2. {/(θ)n/}	Katze	Katzen
3. {/θ/}	Tier	Tiere
4. {/θ/ + Umlaut}	Ton	Töne
5. {/θr/}	Kind	Kinder
6. {/θr/ + Umlaut}	Rad	Räder
7. {/0/}	Adler	Adler
8. {/0/ + Umlaut}	Mutter	Mütter

Tomasello (2005, 235) merkt an: „there is one regular form, learned by rule, and many irregular forms, learned by rote“ (ebd.). Als reguläre Form gilt bei Tomasello – obwohl es weniger häufig angewendet wird – die Endung –s, da es vor allem auch in Bereichen der Lehnwörter, Eigennamen, Onomatopoeia, sowie Akronymen Verwendung findet. Einem Auswendiglernen von unregelmäßigen Formen widersprechen Laaha u.a. (2006, 273) indem sie andere Vorgehensweisen beim Erwerb beschreiben. So gehen einige AutorInnen davon aus, dass teilweise auch regelmäßige Formen unter bestimmten Bedingungen (zum Beispiel phonologische und semantische Transparenz, Häufigkeit des flektierten Wortes), direkt als vollständige Wörter gespeichert werden („direct route“ anstelle einer analysierenden „parsing route“). So würde das Kind zunächst flektierte (regelmäßige wie unregelmäßige) Formen speichern, um daraufhin Regeln herauszufiltern und anzuwenden (wobei es hier zu Übergeneralisierungen kommen kann). Eine zweite Vorgehensweise verneint die vorher beschriebene „dual route“ und geht von einem „single-route“ Modell aus. Dazu sind keine regelgeleiteten Prozesse nötig, sodass es beim Spracherwerb zur stufenweisen Beschreibung von Sprachmustern kommt. Reguläre wie irreguläre Formen werden demnach gleich erworben: „the network is presented with each pair of singular stem and its plural form and encodes them“ (ebd, 274).

Geschlecht – Artikelverwendung

Ein besonderer Unterschied zur türkischen Sprache – und daher auch ein zentrales Moment meiner empirischen Analyse – ergibt sich durch die fast immer gegebene Verwendung von definiten und indefiniten Artikeln im Deutschen. Eine Ausnahme wäre beispielsweise eine Konstruktion mit Massenwörtern, wie in *Wasser trinken*. Artikel (sowie auch Demonstrativa, Possessiva, Quantoren) und Adjektive sind in der deutschen Sprache verantwortlich für die Kennzeichnung von Genus, Numerus und Kasus. Es muss Kongruenz innerhalb der Nominalphrase gegeben sein (Parodi 1998, 146f.), wie die folgenden Sätze zeigen:

- „a. ein Buch lesen, das Buch lesen, *Buch lesen
- b. dieses interessante Buch, diese interessanten Bücher“ (ebd., 147).

So arbiträr wie die Genuszuweisung am Nomen nun erscheint, ist sie dennoch nicht. Wegener (1993, 83) nimmt folgende Regeln als obligatorisch für die Genuszuweisung an:

Tabelle 5: Im Grundwortschatz relevante Genuszuweisung (Wegener 1993, 83)

GR1:	[N, -e] →	F
GR2:	[N, -0] →	M ²²
GR3:	[N, -el, -en, -er] →	M
GR4:	[N, -heit etc.]	F
	[N, -ling etc.]	M
	[N, -chen etc.] →	N
GR5:	[N, +m] ²³ →	M
	[N, +w] ²⁴ →	F

„1) Substantive, die auf *-e* auslauten, sind im unmarkierten Fall Feminina.

2) Einsilber und andere Kennwörter sind im unmarkierten Fall Maskulina.

3) Substantive, die auf *-el, -en, -er* auslauten, sind im unmarkierten Fall Maskulina.

4) Ableitungssuffixe determinieren das Genus des Substantivs.

5) Bezeichnungen für männliche Lebewesen sind im unmarkierten Fall Maskulina, solche für weibliche Feminina“ (ebd.).

Für detailreichere Ausführungen siehe Wegener 1993.

²² schwache default-Form

²³ männlich

²⁴ weiblich

Die Endung des attributiven Adjektivs wird durch die Verwendung eines direkten oder indirekten Artikels der Nominalphrase bestimmt. Wird ein definitiver Artikel verwendet, so ist die Rede von einer schwachen Deklination, wohingegen bei der Verwendung eines indefiniten Artikels die Rede von einer gemischten und bei einem \emptyset -Artikel-Gebrauch von einer starken Deklination ist. In der deutschen Sprache kann die Fall- und Geschlechtsmarkierung nicht einem eindeutigen Merkmal zugewiesen werden. Demnach kann eine Form für mehrere Funktionen verwendet werden (Mills 1986, 13). Die folgenden Tabellen zeigen das weite Spektrum an Artikelformen, Pronomen und Adjektivdeklinationen des Deutschen.

Tabelle 6: Deklination von definiten und indefiniten Artikeln im Deutschen (Mills 1986, 14)

Fall	Maskulin singular		Neutrum singular		Feminin singular		Plural
	Definit	Indefinit	Definit	Indefinit	Definit	Indefinit	Definit
Nominativ	der	ein	das	ein	die	eine	die
Akkusativ	den	einen	das	ein	die	eine	die
Genitiv	des	eines	des	eines	der	einer	der
Dativ	dem	einem	dem	einem	der	einer	den

Tabelle 7: Deklination von geschlechtsmarkierten Pronomen (dritte Person) im Deutschen²⁵ (Mills 1986, 14)

Fall	Maskulin	Feminin	Neutrum	Plural
Nominativ	er	sie	es	sie
Akkusativ	ihn	sie	es	sie
Dativ	ihm	ihr	ihm	ihnen
Possessivpronomen	sein	ihr	sein	ihr

²⁵ Es kann angenommen werden, dass in der Kindersprache die genetivische Form nicht vorkommt. Trotzdem sollen sie der Vollständigkeit halber genannt werden. Die Genetivformen sind: seiner (mask.), ihrer (fem.), seiner oder es (alte Form) (neut.) (Mills 1986, 14).

Tabelle 8: Deklination des Adjektivs „groß“ im Deutschen (Mills 1986, 15)

Fall	Maskulin Singular			Feminin Singular			Neutrum Singular			Plural		
	stark	gemischt	schwach	stark	gemischt	schwach	stark	gemischt	schwach	stark	gemischt	schwach
Nominativ	<i>großer</i>	<i>großer</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>großes</i>	<i>großes</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>
Akkusativ	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>großes</i>	<i>großes</i>	<i>große</i>	<i>große</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>
Genitiv	<i>großes</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großer</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großes</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großer</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>
Dativ	<i>großem</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großer</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großem</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>	<i>großen</i>

Das nun dargestellte multifunktionelle Genussystem des Deutschen müsste den Spracherwerb für Kinder erschweren, wobei Mills (1986, 14) davon ausgeht, dass deutschsprachige Kinder das Genussystem in Verbindung mit Artikeln und Adjektiven lernen. Die Schwierigkeit beim Spracherwerb, welche sich – wie nun sichtbar wurde – durch den herrschenden Synkretismus der deutschen Sprache erklären lässt, soll (vor allem für die Artikelverwendung) anhand der folgenden Determiniererphrase dargestellt werden:

Die_{FEM} reiche_{FEM} Frau_{FEM} (Turgay 2010, 2)

Dem Determinierer *die* können folgende Eigenschaften zugewiesen werden: Definitheit (+definit), Kasus (Nominativ), Genus (feminin) und Numerus (Singular). Einzig die Eigenschaft des Artikels +definit ist klar zu erkennen, alle anderen Bestimmungen können nicht allein durch den Determinierer abgelesen werden, da zum Beispiel *die* auch für alle Genera im Plural stehen würde (siehe Tabelle oben). Geschlecht und Zahl lassen sich demnach nur in Verbindung mit dem Nomen (in diesem Beispiel Frau) erkennen (ebd.).

Das Deutsche weist nun die Verwendung von natürlichem Geschlecht auf, was bedeutet, dass ein Nomen ein Merkmal [+ männlich] oder [+ weiblich] erhalten kann, je nachdem, welches natürliche Geschlecht es besitzt. Des Weiteren ist es im Deutschen möglich²⁶, vor Eigennamen den Artikel zu setzen, der auf das natürliche Geschlecht verweist, so zum Beispiel *der Martin, die Sandra* (Mills 1986, 16).

Auch Neutrummarkierungen spielen in der deutschen Sprache eine wesentliche Rolle, da sich das neutrale Geschlecht nicht nur auf unbelebte Dinge bezieht. Obwohl Belebtes eher im Spektrum von Maskulinum und Femininum zu finden ist, können unbelebte Referenten alle drei Genusmarkierungen aufweisen (ebd., 18).

Indefinite Personalpronomen werden maskulin verwendet, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Jemand hat seinen Mantel dagelassen.“ (ebd., 22)

Für eine intensivere Ausführung des deutschen Genussystems verweise ich auf Köpcke (1982): Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache.

Nach der Auseinandersetzung mit dem deutschen Sprachsystem ist es nun notwendig, auch einen Überblick über die türkische Sprache zu gewinnen, um Kontraste zwischen den beiden

²⁶ Die Verfasserin merkt an, dass diese Verwendung des definiten Artikels regional (Süden des deutschen Sprachraums) bedingt ist.

Sprachen aufzudecken, welche in Folge möglicherweise zur Erklärung auftretender Fehler in der sprachlichen Produktion der zweisprachigen Fokuskinder dienen.

2.2 Das Türkische Sprachsystem

Das Türkische ist eine SOV Sprache und wird dem agglutinierenden Sprachtyp zugeordnet. Des Weiteren handelt es sich um eine Pro-Drop-Sprache (Pfaff 1994, 80).

Morphologie

Das finite Verb steht immer am Schluss²⁷ und zeichnet sich durch eine fixe Aneinanderreihung von gebundenen Morphemen aus. Die gebundenen Morpheme unterliegen der Vokalharmonie des Türkischen (Schwartz/Sprouse 1994, 321f.). Der Verbstamm wird dabei nicht verändert, die Reihenfolge der Suffixe folgt einer fixen Regelung²⁸. Ein Suffix steht dabei meist für genau eine grammatische Funktion – eine grammatische Funktion kann von genau einem Suffix ausgedrückt werden (Eineindeutigkeit), wodurch sich das Türkische von der deutschen Sprache mit ihren Unregelmäßigkeiten oder Verschmelzungen unterscheidet. Die Grenzen der einzelnen Morpheme sind transparent und sie beeinflussen sich nicht gegenseitig (Leitner/Pinter 2010, 27). Das folgende Beispiel soll das nun Besprochene verdeutlichen:

çocuk (das/ein) Kind
*çocuk-lar*²⁹ (die) Kinder
çocuk-lar-ım meine Kinder (ebd.)

Eine weitere Unterscheidung ergibt sich durch das Nicht-Vorhandensein der deutschen Verben *haben* und *sein*. Das Wort *haben* im Türkischen auszudrücken, kann durch mehrere Möglichkeiten geschehen, die häufigste Form ist jedoch die Verwendung von *var* und *yok* in Verbindung mit einem Possessivsuffix. Diese beiden Sprachelemente bedeuten soviel wie

²⁷ Schwartz und Sprouse (1994, 362) sprechen von der Möglichkeit, dass eine „alte Information“ nach dem Verb stehen kann. Von dieser Möglichkeit soll jedoch hier abgesehen werden.

²⁸ außer bei vier am rechten Rand verwendeten Morphemen (Anmerkung Prof. Dressler)

²⁹ Der Bindestrich wird üblicherweise nicht gesetzt, soll an dieser Stelle jedoch zur Hervorhebung der Morphemgrenzen dienen.

„vorhanden/existent“ bzw. „nicht vorhanden/nicht existent“. Im Deutschen kommt es häufig zu der Übersetzung „es gibt“ bzw. „es gibt nicht“ (ebd., 27f.):

Çocuk-lar- im var Ich habe (mehrere) Kinder.

<i>çocuk</i>	<i>-lar</i>	<i>-im</i>	<i>var</i>
Kind	Plural	Possessiv 1.P.Sg.	existent

wörtlich: meine Kinder sind³⁰

(Leitner/Pinter 2010, 28)

Im Präsens wird das Verb *sein* in der Regel nicht ausgedrückt, in den anderen Tempora gibt es bestimmte Funktionswörter ohne lexikalischer Bedeutung.

Çocuk-lar okul-da. Die Kinder sind in der Schule.

<i>çocuk</i>	<i>-lar</i>	<i>okul</i>	<i>-da</i>	∅ ³¹
Kind	Plural	Schule	Lokativ	Person 3.P.Sg.

wörtlich: die Kinder in Schule

(Leitner/Pinter 2010, 28)

Der Plural zeichnet sich im Türkischen durch ein einziges Pluralallomorph *-lar* (*-ler* – mit Vokalharmonie) aus, welches unmittelbar am Nomen suffigiert wird. Die Elemente einer Phrase stimmen dabei – anders als in der deutschen Sprache – nicht mit dem Numerus überein. Im Falle der Verwendung von Quantoren oder Numeralien, wird das Pluralallomorph nicht mehr extra gekennzeichnet (Parodi 1998, 151).

el (eine/die) Hand
iki el zwei Hände (wörtlich: zwei Hand)

³⁰ oder meine Kinder gibt es.

³¹ Die dritte Person Singular zeichnet sich im Türkischen durch ein Nullmorphem aus, das bedeutet, es wird nicht markiert. Hierzu im Vergleich der folgende Satz: „Ben okul-da-yım – Ich bin in der Schule“ (Leitner/Pinter 2010, 28).

köpek (ein/der) Hund
 çok köpek viele Hunde (wörtlich: viel Hund)

(Leitner/Pinter 2010, 32)

Determiniertheit und Geschlecht

Das Türkische, welches, wie oben bereits erwähnt, keine Artikel kennt, hat die Möglichkeit Indefinitheit durch *bir* zu markieren – das äquivalent zum Numerales *eins* ist (Parodi 1998, 148) – eine konstante Markierung der Unterscheidung in definit oder indefinit gibt es jedoch nicht (Heijden/Verhoeven 1994, 54). An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Markierung von Indefinitheit durch *bir* als umstritten gilt (Turgay 2010, 6). Eine Möglichkeit Definitheit auszudrücken ergibt sich durch den optionalen Gebrauch der Demonstrativa *bu* (dies) und *o/su* (jenes) (Parodi 1998, 148). Folgende Beispiele demonstrieren das eben Beschriebene:

„a. (bir) kitap

ein Buch

b. (bu) kitap

dieses Buch

c. (o/su) kitap

jenes Buch“ (ebd.)

Definitheit kann aber auch durch eine Akkusativmarkierung ausgedrückt werden:

Ben	kitab-ı	oku-du-m.	kitab	oku-du-m
PERS	Buch-AKK	les-PRÄT 1SG	Buch	les-PRÄT 1SG
„Ich las das Buch.“ (Turgay 2010, 6)			„Ich las ein Buch.“	

Zwischen einem, in einer DP auftretenden, determinierendem Pronomen und dem Nomen besteht keine Kongruenz hinsichtlich Kasus, ebenso nicht kongruent sind auftretende Adjektive und das Nomen (Turgay 2010, 6).

Ein großer Unterschied zwischen Türkisch und Deutsch besteht darin, dass das Türkische kein grammatisches Genus kennt. So steht zum Beispiel das türkische Personalpronomen *o* für *er*, *sie* und *es* (Leitner/Pinter 2010, 27). Auch das natürliche Geschlecht wird morphologisch nicht markiert (Pfaff 1994, 79).

Die nun ersichtlich gewordenen Unterschiede zwischen den beiden betroffenen Sprachen eröffnen die Frage, ob es beim Erwerb von Deutsch als zweiter Sprache mit einer Erstsprache wie es das Türkische ist, zu sprachübergreifenden Einflüssen kommen kann. Das nachfolgende Unterkapitel soll sich kurz mit dieser Thematik auseinandersetzen.

2.3 Sprachübergreifender Einfluss

Durch das Phänomen des Transfers lässt sich nach Rehbein/Grießhaber (1996, 73) die komplexe Beziehung zwischen L1 und L2 darstellen. Transfer ist danach keine Kopie des sprachlichen Systems von einer Sprache in die andere, sondern der Gebrauch „*von sprachlichen Prozeduren der einen Sprache mittels der Strukturen der anderen Sprache*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Mit der Interpretation von Transferphänomenen muss jedoch achtsam umgegangen werden, auch wenn die Strukturunterschiede zwischen Türkisch und Deutsch groß sind (siehe oben). Es können demnach dieselben Fehler bei Kindern, die Deutsch als ihre Erstsprache oder aber als Zweitsprache erwerben, vorkommen (Jeuk 2003, 38f.). Smith und Kellerman (1986, 1) merken weiters an, dass Transfer oder Interferenz lange Zeit bloß in eine Richtung gesehen wurde, nämlich die Einflussnahme der L1 auf die L2. Beobachtet werden kann jedoch, dass auch die zweite Sprache die bereits erworbene Sprache beeinflussen kann. Diese interessanten Überlegungen können in dieser Arbeit allerdings nicht berücksichtigt werden. Es gibt verschiedenste Studien und Ansichten zur Wichtigkeit bzw. Fassbarkeit von Transfer, so ist Kohn (1986, 21) der Ansicht, dieses Phänomen sei eines der wichtigsten Momente bei der Produktion und Erlernung einer Sprache. Folgt man jedoch den Überlegungen von Dulay u.a. (1982, 102) hinsichtlich der Rolle von Transfer – und hier im Besonderen in Bezug auf grammatikalische Fehler – so wird dem Einfluss der L1 nur eine geringe Rolle zugeschrieben. Gründe, warum man trotzdem die Fehler der Kinder im Spracherwerb ansehen sollte, sind aber gegeben. Einerseits kann ein Einblick in die Natur des Spracherwerbsprozesses geboten werden, andererseits gibt es Aufschluss über Aspekte, auf die sich LehrerInnen (oder auch SprachförderInnen) im Besonderen konzentrieren sollen.

Aus dem nun Gesagten lässt sich erkennen, dass zahlreiche Studien verschiedene Meinungen in diesem Gebiet aufkommen lassen. Diese Gedanken geben Anlass dazu, auch die hier analysierten Fehlertypen aus den Kindersprachdaten sprachkontrastiv zu betrachten.

Auf Grund dieser kontrastiven Überlegungen lässt sich schließen, dass es zu Fehlern bei der Sprachproduktion der untersuchten Kinder kommt, die auf die bestehenden Kontraste zwischen den beiden betroffenen Sprachen zurückzuführen sind. Folglich werden in der Analyse Hypothesen formuliert, welche die obigen Ausführungen als Grundlage nehmen.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich nun mit dem speziellen Thema des Spracherwerbs innerhalb einer Migrationssituation.

3. Spracherwerb in der Migration

Da die untersuchten Kinder einer Migrationssituation entstammen, wird sich die Arbeit auch mit dieser Thematik auseinandersetzen.

Der Spracherwerb in Migrationssituationen kennzeichnet sich durch unterschiedlich beeinflussende Variablen. Die Frage nach dem Alter, die häufig schlechter gestellte soziale Position der Migrationsfamilie, sowie eine Sozialisation der Kinder in mehreren Kulturen kann zu unterschiedlichen Erfolgen im Spracherwerb führen (Leitner/Pinter 2010, 20). Bevor auf zwei ausgewählte Punkte im Folgenden näher eingegangen wird, sollen noch allgemeine Annahmen zur Situation des Spracherwerbs in der Migration – insbesondere von türkischsprachigen MigrantInnen – gegeben werden.

Nicht selten kommt es zur Diskriminierung des Gastgeberlandes gegenüber den Migrationssprachen, wobei hier von unterschiedlichen Neigungen ausgegangen werden muss. So sind Sprachen wie Italienisch, Französisch oder auch Ungarisch im deutschsprachigen Raum mit anderen – positiveren – Gefühlen besetzt, im Gegensatz dazu zeigt sich eine negative Wahrnehmung gegenüber Turksprachen oder slawischen Sprachen (ebd., 21). Interessant ist die Beobachtung, dass insbesondere türkischsprachige Migrantenkinder Probleme in ihrer Erst- sowie Zweitsprache (Deutsch) aufweisen. Diese Beobachtung wird durch die Ergebnisse des Projekts „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“ (1999/2000) bestätigt, die bei den untersuchten türkischsprachigen SchülerInnen ebenfalls eine geringere Sprachkompetenz, im Vergleich zu SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien, zeigen (Brizić 2004, 6). Die Gründe dafür – auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll – können sehr unterschiedlich und vielfältig sein. Für Brizić (ebd., 10) ist zunächst klar, dass Persönlichkeitsstrukturen, wie beispielsweise Extrovertiertheit bzw. Introvertiertheit keinen erheblichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben. Kontaktfreudigkeit erhöht zwar die direkten sprachlichen Begegnungen zu

MuttersprachlerInnen, steigert die Kompetenz jedoch nicht wesentlich. Demgegenüber wird der sozialpsychologische Faktor wie Selbstvertrauen oder Angst als bedeutende Komponente und den Zweitspracherwerb beeinflussende Variable gesehen³². Folgt man Leitner und Pinter (2010, 25), so muss als Erklärung für eine anscheinend geminderte Sprachkompetenz zum einen beachtet werden, dass viele türkische MigrantInnen aus dialektal geprägten Regionen der Türkei kommen, sodass eine Erstsprachenkompetenz (Dialekt) sehr wohl vorhanden ist. Es kann hierzu angenommen werden, dass die gut erworbene, jedoch negativ besetzte, dialektal geprägte Sprachkompetenz der Kinder zu verminderten Selbstvertrauen im Spracherwerb führt (ebd.).

Als besonders wichtig im Spracherwerb gilt der elterliche Sprachinput – hier vor allem die Kompetenz der Erstsprache, welche scheinbar häufig gering ist. Erklärt werden kann die geringe Sprachkompetenz der türkischsprachigen Eltern durch das Bildungssystem der Türkei, wo ein großer Unterschied zwischen städtischen Gebieten und den ländlichen Regionen herrscht (siehe auch Brizić 2004, 17). Außer Acht gelassen werden dürfen auch nicht Angehörige von Minderheitensprachen in der Türkei (zum Beispiel Arabisch oder Kurdisch) welche wiederum unter erschwerten Bildungszugängen leiden und kulturell sowie sprachlich ein gemindertem Selbstbewusstsein aufweisen (Leitner/Pinter 2010, 25f.). Auf eine verkürzte Schullaufbahn von Eltern der in Österreich lebenden Migrantenkinder verweist auch Brizić (2004, 14), die annimmt, dass ein Schulbesuch in der Türkei häufig nur eine Laufzeit von fünf Jahren beträgt. Dies wirkt sich zwar nicht direkt auf den Zweitspracherwerb aus, aber – wie oben bereits erwähnt – auf den ebenfalls wichtigen Erstspracherwerb. Brizić (ebd., 55) vergleicht in ihrer Studie weiters die Deutschkompetenzen der türkischen Migrantenkinder und der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien hinsichtlich dem Bildungsgrad der Väter. Dabei wird festgestellt, dass für die sprachliche Kompetenz des Deutschen der Kinder die Schulbesuchszeit der Väter relevant ist, denn eine erhöhte Deutschkompetenz konnte bei jenen türkischen Migrantenkinder festgestellt werden, deren Väter einen mittleren oder höheren Schulabschluss aufweisen konnten. Bei der bosnisch/kroatisch/serbischen MigrantInnengruppe scheint die Schulbesuchsdauer dagegen keine Rolle zu spielen (ebd.).

³² Für die in dieser Arbeit durchgeführten Analyse können diese Faktoren nicht mitgedacht werden, da ein zu geringer persönlicher Kontakt zwischen der Forscherin und den Kindern besteht.

Häufig wird auch der Kontrast zwischen dem System der Erst- und Zweitsprache als einflussnehmende Variable genannt, was aus den Ausführungen des vorhergehenden Kapitels deutlich hervorgeht.

Die Verfasserin dieser Arbeit merkt an dieser Stelle an, dass Familien mit Migrationshintergrund häufig von Armut betroffen sind. Obwohl dazu keine genauen Informationen über die Familiensituation der untersuchten Kinder vorliegt, und dieser Aspekt daher nicht in die Untersuchung einfließen kann, soll die Thematik dennoch an dieser Stelle kurz besprochen werden. Armut in Migrationssituationen kann durch vielerlei Gründe erklärt werden. Einer davon bezieht sich darauf, dass die Eltern im Einwanderungsland keine Beschäftigung finden, oder eine, die weit unter ihren Ansprüchen liegt. Die Armut der Familie wirkt sich indes auch auf den Schulerfolg der Kinder aus und die Zurückgezogenheit der Eltern vermindert die sprachliche Professionalität und Flüssigkeit (Baker/Jones 1998, 106f.). Folgt man Brizíc's Zusammenfassungen (2003, 65) zum Thema sozioökonomischer Status, so wirkt sich die Schlechterstellung von Migrationsfamilien auf die Schnelligkeit und Effizienz des Spracherwerbs bei Kindern aus. MigrantInnen sind häufig stark belastenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt (körperliche Arbeit, Zeitdruck,...), wodurch für die Eltern häufig nur wenig Zeit für die Kinder bleibt. Ebenso ist die Wohnsituation betroffen, sodass von einer geringen Lebensqualität ausgegangen werden kann, zusätzlich leiden die Familien unter Assimilationsdruck oder an nicht selten auftretenden Diskriminierungen. Die genannten Faktoren haben Auswirkungen auf den Erstspracherwerb, was wiederum den Erwerb der zweiten Sprache beeinflusst. Brizíc (2004, 23f.) nimmt daher an, dass eine Höherstellung des sozialen Milieus demnach zu einem schnelleren Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes führt.

Im Folgenden sollen nun zwei ausgewählte Bereiche des Themas *Spracherwerb in der Migration* bearbeitet werden.

3.1 Alter beim Spracherwerb

Über einen längeren Forschungszeitraum hinweg kam es zu der Annahme, es gäbe eine kritische Periode beim Spracherwerb, nach der kein – zur vollständigen Kompetenz ausgereifter – Spracherwerb mehr möglich sei. Die sogenannte „critical period“ (Romaine

1995, 238) hält bis zum Jugendalter (Pubertät) an, danach wird ein Spracherwerb auf Grund eines Verlustes von Plastizität des Gehirns und einer Spezifizierung der linken Gehirnhälfte von RechtshänderInnen auf Sprachfunktionen schwieriger. Diese Annahmen sind insbesondere für den Zweitspracherwerb wichtig, da dieser häufig erst nach dieser Periode einsetzt. Nachfolgend werden daher verschiedene Meinungen und Ansichten über dieses oft diskutierte Thema sowie grundsätzliche Überlegungen zur Frage des Alters im Spracherwerb angeführt.

Die Annahme, Kinder würden eine zweite Sprache schneller und leichter erlernen als Erwachsene, weist Jeuk (2003, 45) auf Grund der Betrachtung mehrerer Forschungsergebnisse zurück. Der Autor (ebd., 46) verweist zwar auf den zum Großteil problemlosen Erwerb der Phonologie bei Kindern (im steigenden Alter lassen sich automatisierte Prozesse der Sprechmotorik schwerer beeinflussen), verdeutlicht jedoch, dass diese Leichtigkeit nichts mit semantischen oder syntaktischen Fähigkeiten in der Zweitsprache zu tun hat. Diese Annahmen wurden auch schon von McLaughlin (1994, 34) diskutiert, der in seinen Studien zwar eine Überlegenheit beim Erwerbsprozess der Morphologie sowie Syntax bei Erwachsenen (und auch Jugendlichen) feststellt, wohingegen Kinder beim Erwerb der Phonologie überlegen zu sein scheinen (siehe auch Montanari 2008, 25). Ein beendeter Lateralisationsprozess ab dem Jugendalter wird aber als falsch angesehen (Jeuk 2003, 46). Folglich wird das Alter nur als eine Einfluss nehmende Variable beim Spracherwerb genannt, weitere sind die Migrationssituation, Assimilations- und Subordinationsprozesse, die Einstellung zur Lernersprache, Motivation im Erwerbsprozess, kognitive Faktoren, Begabung, der Input (vgl. Punkt 3.2 und Kapitel 4), sowie die Lernkontexte (ebd.).

Obgleich nun nicht von einem kritischen Alter gesprochen werden kann und es noch zu wenige systematische Untersuchungen hierzu gibt, sprechen sich viele AutorInnen für einen frühen Zweitspracherwerb aus, da kleine Kinder – im Vergleich zu Schulkindern – als fähiger beim Imitieren gelten (Oksaar 2003, 55ff.). Auch Briz (2003, 40), die sich in ihrer Diplomarbeit, unter anderem, mit dem Alter als Einflussgröße des Spracherwerbs beschäftigt, nennt unterschiedliche Antworten und schließt, dass es trotz zahlreicher Studien keine eindeutige Antwort auf ein ideales Alter beim Spracherwerb gibt. Sie teilt ihre Auseinandersetzung mit diesem Thema in drei verschiedene Untersuchungsmerkmale ein. Zum Einen gibt es Untersuchungen, die den Beginn des Zweitspracherwerbs des Kindes bei

früher Einwanderung untersuchen. Diese meinen, früher Kontakt mit der Zweitsprache habe einen positiven Einfluss auf den Erwerbsverlauf (zum Beispiel Selber 1994; Seifert 1988 in Brizíc 2003, 40f.). Studien, welche den Kontakt der Zweitsprache von der Dauer des Schulbesuches ableiten, sprechen von der Notwendigkeit einer möglichst frühen Einschulung (zum Beispiel Müller 1997 in Brizíc 2003, 41). Eine dritte Untersuchungsgruppe setzt sich mit dem Alter beim Zweitspracherwerb, ohne Variablen wie Schulbesuch oder Einwanderungszeitpunkt auseinander. Dadurch können individuelle Momente beim Kind berücksichtigt werden. Die Ergebnisse fallen jedoch ganz unterschiedlich aus, sodass sich zum einen kein Zusammenhang zwischen Alter und positivem Zweitspracherwerb erkennen lässt (zum Beispiel Wode 1985; Aytemiz 1990 in Brizíc 2003, 41), zum anderen ältere SchülerInnen den jüngeren überlegen sind (zum Beispiel Appel 1984, in ebd.).

Dulay u.a. (1982, 78) nehmen wiederum an, dass Kinder bis zum zehnten Lebensjahr bei einem Zweitspracherwerb in natürlichen Kontexten Muttersprachenkompetenz erlangen können, wohingegen Jugendlichen oder Erwachsenen eine derartige Kompetenz unmöglich ist.

Abschließend kann hier keine endgültige Antwort auf die Frage des Alters beim Spracherwerb gegeben werden, doch ist festzuhalten, dass viele Studien eine frühe Förderung der Zweit- und auch der Erstsprache als vorteilhaft für eine gelungene Sprachkompetenz eines Kindes ansehen.

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich nun mit dem sprachlichen Input, der in der Migrationsfamilie angeboten wird, um einen Bogen hin zum Input innerhalb der Sprachfördersituation zu spannen bzw. um die Frage zu klären, inwiefern eine Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund sinnvoll ist.

3.2 Sprachlicher Input in der Familie und in der Sprachförderung

„Kinder lernen die Sprache ihrer Umgebung durch die soziale Interaktion. Sie lernen und praktizieren diese Sprache in sozialen Begegnungen mit anderen SprachlernerInnen und erwachsenen SprecherInnen der Zielsprache“ (Desgranges 1985, 50). Quantitative sowie qualitative Merkmale spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle (ebd.). Der folgende Abschnitt soll sich in Folge dessen mit dem sprachlichen Input aus der Migrationsfamilie, wie auch in der Sprachfördersituation auseinandersetzen.

ForscherInnen stellten sich im Laufe der Zeit die Frage, wie und wodurch die Kinder beim Erst- und Zweitspracherwerb am meisten profitieren. Es scheint vor allem wichtig zu sein, dass die Erstsprache gefestigt ist, um in einer anderen Umgebung die zweite Sprache erwerben zu können. Eltern sollten außerdem darauf achten, die Sprache zu benutzen, die von ihnen fehlerfrei angeboten werden kann (Montanari 2008, 45; siehe auch Leitner/Pinter 2010, 20). Auch Aytemiz (2008, 9) vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen Muttersprachenkompetenz und Kompetenz in der Zweitsprache besteht.

Ein häufig diskutiertes Thema stellt hierzu der Begriff des *Semilingualismus* bzw. der *doppelten Halbsprachigkeit* von zweisprachig aufwachsenden Kindern dar, welcher durch eine zu geringe Förderung in Erst- und Zweitsprache erklärt wird (Leitner/Pinter 2010, 34).

Da im Kindergarten für Kinder mit Migrationshintergrund auch deutschsprachige Sprachförderung stattfindet, stellt sich die Frage, warum diese frühe Förderung nötig ist. Montanari (2008, 117) merkt an, dass Lücken im Spracherwerb häufig erst in der Schule zum Vorschein kommen und nach Tracy (2007, 157) sei ein früher Zugang zum Zweitspracherwerb sinnvoll. Begründungen hierzu sind, dass es – anders als bei älteren Schulkindern – bei jüngeren noch kein Motivationsproblem gäbe und sie gern Kontakt mit ihrer Umgebung aufnehmen. Im jungen Alter kommt es auf Grund von Sprachrückstand zu keinen Hänseleien und das Fördergeschehen kann sich auf die Themen, die zum Kindergartenalltag passen beziehen. Je früher ein erster Kontakt mit dem Deutschen besteht, desto früher können Probleme abgebaut werden, welche im Besonderen die Verwendung von Genus, Zahl, Kasus und unregelmäßigen Formen betrifft (vgl. Punkt 1.5) (ebd., 158f.). Auch Leitner und Pinter (2010, 44) sprechen vom Vorteil, so früh wie möglich mit der zweiten Sprache in Kontakt zu treten und diese gezielt zu fördern. Auch wenn Kinder im Kindergarten auf natürlichem Wege – also durch die Kommunikation mit den Peers – der deutschen Sprache begegnen, hat eine gezielte Sprachförderung den Vorteil, die Sprachinhalte durch linguistisch und pädagogisch ausgebildete Fachkräfte zu vermitteln. Ebenso diskutieren Knapp, Kucharz und Gasteiger-Klicpera (2010, 105f.), ob ein impliziter Spracherwerb – also Spracherwerb im Kindergartenalltag – ausreicht, oder expliziter Spracherwerb – durch eine spezielle Förderung – stattfinden soll. Die Vorteile eines impliziten Spracherwerbs kennzeichnen sich dadurch, dass die sprachliche Kompetenz auf natürliche Art und Weise erhöht werden kann und dies in Situationen passiert, die für das Kind als interessant und wichtig wahrgenommen werden.

Dennoch reicht diese unsystematische und strukturlose Alltagskommunikation für den schulischen Alltag nicht aus und auf individuelle Schwächen der Kinder kann hierbei nicht eingegangen werden. Eine linguistisch fundierte Sprachförderung erscheint daher für die AutorInnen von Vorteil. In einer Sprachfördersituation soll also relevanter Input für das Kind angeboten werden, wobei es sich nach Hopp, Thoma und Tracy (2010, 613) dennoch um einen natürlichen Spracherwerb handelt. Das Kind kann in seiner sprachlichen, wie auch kognitiven Entwicklung unterstützt werden, indem die SprachförderInnen „auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung“ (ebd.) Bezug nehmen. Ein wichtiges Kriterium für Professionelle stellt das Wissen über das System der Zweitsprache, aber auch der Erstsprache der Kinder dar (ebd.). Briží (2003, 50) kommt bei ihren Überlegungen hinsichtlich Sprachförderung im Kindergarten zu dem Schluss, dass ein Besuch einer Einrichtung in der Zweitsprache zwar wichtig ist, jedoch eine Förderung in der Erstsprache ebenso einen wichtigen Faktor beim Spracherwerb für die weitere Schullaufbahn darstellt³³. Bestätigt wird diese Überlegung von Peltzer-Karpf, wenn sie meint, dass

„gerade bei sprachlich „schwachen“ Kindern ... deshalb bereits im Kindergarten eine intensive Förderung in der Muttersprache anzuraten [wäre], die allen wissenschaftlichen Befunden zufolge die notwendige Basis für einen erfolgreichen Deutscherwerb sein dürfte“ (Peltzer-Karpf 2006, 218).

Weinreichs (1976, 17f.) Überlegungen zu Sprachkontakt (zwei oder mehrere Sprachen) ergänzen das nun Erläuterte. So meint er, dass nicht nur Dinge wie Motivation für den Spracherwerb, Einstellung zur Sprache oder die Art und Weise, wie die jeweilige Sprache erworben wird (die ersteren beiden Punkte werden in dieser Arbeit weniger entscheidend sein) eine Rolle spielen, sondern auch das Setting, in dem der Erwerb stattfindet. Es stellt sich die Frage, aus welchen Personen sich die Gruppe, in der die Sprache erworben wird, auseinandersetzt (zum Beispiel zusätzlich andere Muttersprachen, was in der Kindergartengruppe der Fall ist). Wie sieht das Redeverhalten der jeweiligen Personen aus und welche Einstellung haben sie gegenüber der Zweisprachigkeit?

Auf Grund dieser Überlegungen, soll sich die empirische Analyse auch mit der kindgerichteten Sprache und Dialogsituationen zwischen Kindergartenpädagoginnen und Fokuskindern

³³ Eine Förderung der Erstsprache wird im Rahmen des Projekts bei einem Fokuskind (Betül) angeboten. Die sprachlichen Daten aus der Fördersituation werden im Zuge dieser Arbeit jedoch nicht empirisch untersucht.

beschäftigen. Als theoretische Einleitung in dieses Thema dient das nachfolgende Kapitel der Child-Directed Speech.

4. Child-Directed Speech (CDS) im Kindergarten

Sprechen Erwachsene mit Kindern, so ist weithin bekannt, dass auf eine spezielle Art und Weise gesprochen wird. Die Art und das Ausmaß des Gesagten gelten als wichtige Komponenten im Spracherwerb. Dieses Unterkapitel gibt einen kurzen Überblick über die CDS im Erstspracherwerb, als auch im Zweitspracherwerb (im Wesentlichen können beide Bereiche zusammen betrachtet werden), um zu verstehen, wie die kindgerichtete Sprache aufgebaut ist und welche Aspekte für den Spracherwerb am geeignetsten erscheinen.

Die Erforschung der kindgerichteten Sprache erstreckt sich über einen Zeitraum von 50 Jahren (als Anstoß kann eine Publikation von Brown und Bellugi 1964 genannt werden), wobei es erst in den 1970er Jahren zu zahlreichen Studien und Publikationen kommt (Snow 1994, 3). Ein genauer Einblick über die Geschichte kann an dieser Stelle nicht gegeben werden, so verweise ich die LeserInnen auf Snow 1994. Anzumerken ist, dass die vorgenommenen Studien zur CDS meist englischsprachige Familien der Mittelschicht betreffen³⁴.

Ob die CDS Einfluss auf den kindlichen Spracherwerb hat oder nicht, ist nach Richards (1994, 74f.) umstritten. Er weist auf unterschiedliche Erkenntnisse hin, welche dafür, oder aber auch dagegen sprechen. So kann beispielsweise die Annahme, mütterliche Ja/Nein-Fragen würden den kindlichen Gebrauch der Auxiliare erhöhen, nicht mit Sicherheit angenommen werden, obwohl diese lange Zeit gültig war.

Gallaway und Richards (1994, 264) nehmen an, dass die CDS in vielerlei Hinsicht wesentlich für den Spracherwerb ist. Zu nennen sind hier nur beispielhafte Komponenten der CDS, wie ein positives Feedback zu geben, zum Sprechen anzuregen, oder richtige Sprachmodelle anzubieten. Laut den AutorInnen kommt es innerhalb der CDS selten zu expliziten Korrekturen, die erwachsene Person formuliert die Äußerungen des Kindes meist um, sodass eine korrigierte Form (Erweiterung und grammatikalisch richtige Äußerung) angeboten wird.

³⁴ Diese Unterscheidung ist an dieser Stelle von Bedeutung, da für die untersuchten Kinder dieser Arbeit möglicherweise keine Mittelschicht angenommen werden kann. Trotzdem bezieht sich die Autorin auf diese Untersuchungen.

Ein weiterer Zusammenhang zwischen Input und kindlichem Spracherwerb bezieht sich auf den Wortschatz, sodass eine Wiederholung durch den Erwachsenen diesen fördert (Hopp u.a. 2010, 612).

Pine (1994, 19) nimmt für die kindgerichtete Sprache einer Bezugsperson kein spezifisches sprachliches Lernziel an. Die Absicht ist lediglich, eine/n weniger kompetente/n SprecherIn in eine Konversationssituation zu versetzen. Diese Annahme kann in dieser Arbeit eventuell für die Kindergartensituation ohne spezieller sprachlicher Förderung gegeben sein, bei den geschulten Sprachförderinnen³⁵ wird dieser nicht lernzielorientierte Fall nicht anzunehmen sein. Innerhalb der CDS unterscheidet Saxton (2000) zwischen *negative evidence* und *negative feedback*. Beim ersten handelt es sich um eine umgehende Verbesserung der fehlerhaften Äußerung des Kindes durch das Angebot einer korrekten Alternative des/der erwachsenen Sprechpartners/Sprechpartnerin. Letzteres ist die Aufforderung zur Klärung des fehlerhaften Teils. Positives Feedback hingegen ist eine Wiederholung des Gesagten durch den Erwachsenen und dient dem Kind als Bestätigung.

Mitchell und Myles (1998, 135) nehmen anhand ihrer Auseinandersetzung mit verschiedensten Studien zwei unterschiedliche Standpunkte für die CDS an. Einerseits soll ein gelungener Spracherwerb rein durch wohlgeformte CDS gefördert werden, in der nicht explizit korrigiert wird, sondern positives Feedback gegeben wird. Andererseits wird die Meinung vertreten, CDS ohne explizite Verbesserungen würde nicht ausreichen, um eine Sprache zu erlernen. Sieht man sich den Grad der Wohlgeformtheit der angebotenen Sätze aus dem Input an, so ist erkennbar, dass es seitens der Mütter (oder anderen Bezugspersonen) meist zu grammatikalisch korrekten Äußerungen kommt und nur selten Abbrüche oder stockende Anfänge vorzufinden sind (Klann-Delius 2008, 183).

Mills (1986, 43) weist in ihrer Studie zum Genuserwerb auf die Wichtigkeit hin, die Produktivität einer Regel im Sprachgebrauch – und somit im Input – zu beachten. Dies kann laut Mills Auswirkungen auf den Spracherwerb haben.

Dulay u.a. (1982, 26) erkennen ebenfalls den hohen Stellenwert der Umgebung beim Spracherwerb an und beziehen sich in ihren Annahmen (u.a.) auf die Entwicklung im

³⁵ Da es im Forschungskindergarten nur weibliche Sprachförderinnen gibt, wird hier von einer gendgerechten Schreibweise abgesehen.

Zweitspracherwerb. So wird angenommen, dass es während einer fremdsprachigen Situation von besonderer Wichtigkeit ist, sich beim Input auf konkrete Komponenten (Objekte, welche zu sehen, zu hören, oder zu fühlen sind) zu beziehen. Die AutorInnen sprechen vom sogenannten „motherese“ (ebd.), welches sich im Besonderen an das „here-and-now“ (ebd.) Prinzip hält. Dieses Prinzip besagt, dass es in der Situation zu Beschreibungen darüber kommt, was das Kind gerade macht oder was momentan passiert. Weiters werden Fragen über die Aktivitäten des Kindes gestellt. Mills (1985, 236) nimmt hierzu eine unausgewogene Dialogsituation an, sodass (in diesem Fall) Mütter mehr Fragen stellen, als Kinder (siehe auch Klann-Delius 2008, 183). Sie werden aber dazu verwendet, die Sprachproduktivität der Kinder anzuregen. Es wird darauf hingewiesen, dass sich die Fragen auf die Objekte beziehen, welche die Aufmerksamkeit des Kindes erregen. So kann auch das Kind als Partner im Dialog angesehen werden (ebd.).

Was bei der CDS im Besonderen berücksichtigt werden muss ist das Feedback, welches dem Kind beim Spracherwerb angeboten wird. Dulay u.a. (1982, 35ff.) gehen mit ihren Überlegungen vor allem auf „Correction“ (ebd., 35) und „Expansion“ (ebd., 36) ein. Direkte Korrekturen nach verübten Fehlern (ebd.) oder Imperative (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010, 36) führen tendenziell zu Entmutigung, wohingegen bei Expansionen die Aufmerksamkeit des Kindes nicht erregt, das Gesagte aber dennoch korrigiert oder erweitert wird. Vor allem bei Imperativen gibt es unterschiedliche Meinungen hinsichtlich einer Förderung im Spracherwerb. Einerseits sollen Imperative Nomen enthalten, auf die in der Kommunikation Bezug genommen werden kann und welche in sprachkonformer Flexion angeboten werden – demnach als hilfreich für den Erwerb angesehen werden können. Andererseits gibt es Imperative (z.B. „Geh da runter!“), die keine Nomen beinhalten (Pine 1994, 26).

Als ebenfalls förderlich für den Spracherwerb sind – wie oben bereits erwähnt – Fragen, welche die Sprachförderin stellt. Es gilt hier jedoch zu unterscheiden, wie hoch der Anteil der offenen (gelten als förderlich für die Sprachproduktion des Kindes) im Gegensatz zu geschlossenen Fragen (führen zu Ja/Nein-Antworten bei Kindern) ist (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010, 37).

Um eben diese Korrekturen oder Erweiterungen durchführen zu können, ist es insbesondere in der Sprachfördersituation von Wichtigkeit, die Kinder zu Wort kommen zu lassen (ebd., 36). Bei der Analyse des Inputs muss also darauf geachtet werden, ob – und vor allem welche

– sprachlichen Formen (Expansionen, Fragen, Korrekturen, usw.) von der Sprachförderin angeboten werden, und inwieweit das Kind diese Angebote aus dem sprachlichen Input aufgreift und weiter verwendet (Knapp. u.a. 2007, 105). Es geht demnach nicht darum, einen Sprachstand der Kinder zu eruieren, sondern inwiefern der sprachliche Input der Sprachförderin bzw. der Kindergartenpädagoginnen hilfreich für den Erwerb der zweiten Sprache ist.

Die zu untersuchenden sprachlichen Reaktionen des erwachsenen Gesprächspartners/der erwachsenen Gesprächspartnerin werden im empirischen Teil genauer beschrieben.

Teil II

5. Methode – Forschungsdesign

Dieses Kapitel widmet sich der Beschreibung der untersuchten Kindersprachdaten, sowie dem Untersuchungsdesign. Dabei wird die Vorgehensweise der Transkription beschrieben, die aufgestellten Fragestellungen und Hypothesen erläutert und die Kriterien zur Untersuchung dargestellt.

5.1 Daten

Die Kindersprachdaten für die empirische Untersuchung stammen aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Datler u.a. 2012³⁶). Das Projekt selbst startete durch die Zusammenarbeit des Instituts für Bildungswissenschaft und des Instituts für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Ausgehend von der Tatsache, dass der Kindergartenbesuch keiner monolingualen Situation entspricht, sollen Möglichkeiten und Methoden einer optimalen sprachlichen Förderung für mehrsprachige Kinder eruiert und MitarbeiterInnen für die sprachliche Heterogenität im Kindergartenalltag sensibilisiert werden. Letzteres bedeutet, dass neben einer rein wissenschaftlichen Erarbeitung der Thematik der Fokus des Projekts auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder und den Fachkräften des Kindergartens gelegt wird.

Die Struktur des Projekts gliedert sich durch vier Schwerpunkte, die in Folge kurz vorgestellt werden sollen. Zuerst wird ein Sprachprofil des Kindergartens erarbeitet, sodass ein Bild über die mehrsprachige Landschaft entsteht und der Erwerbsverlauf der Kinder beobachtet werden kann. Zur Erreichung der Ergebnisse werden dazu Interviews und Fragebögen zu bestimmten Themen ausgewertet. Des Weiteren werden Einzelfallstudien von vier türkischsprachigen Kindern mit nur geringen Deutschkenntnissen durchgeführt, um spezielle Fördermaßnahmen beurteilen zu können und den Einfluss von zwischenmenschlichen Beziehungen auf den Erst- sowie Zweitspracherwerb zu beobachten. Alle vier Kinder charakterisieren sich dadurch, dass sie zuvor keinen Kindergarten besucht haben. Zu unterscheiden ist aber – und dies ist im Besonderen relevant für die hier aufgestellte

³⁶ Ich verweise an dieser Stelle auch auf die eingerichtete Internetseite: www.forschungskindergarten.at

Forschungsfrage – dass zwei der untersuchten Kinder einen Kindergarten besuchen, in dem spezielle Fördermaßnahmen³⁷ für die sprachliche Entwicklung gesetzt werden, wohingegen dies bei den anderen beiden nicht zutrifft. Die Inhalte zur Weiterbildung und die dadurch differenten Ausbildungs- und Erfahrungsmomente der Pädagoginnen befinden sich einerseits im Anhang und werden unter Abschnitt 5.2.3 (Untersuchungskriterien) näher dargestellt.

Zur Untersuchung von relevanten Faktoren des Spracherwerbs dienen die *Young Child Observation* und Videoaufnahmen. Der dritte Punkt der Projektstruktur widmet sich dem Austausch zwischen Praxis (MitarbeiterInnen des Forschungskindergartens) und Wissenschaft, um das Phänomen einer mehrsprachigen Kindertagesstätte zu diskutieren und über Auswirkungen und Einflüsse von Sprachförderung und emotionalen Veränderungen der Kinder zu reflektieren. Als letzten Punkt wird die Zusammenarbeit mit den Eltern forciert, da diese über Erfahrungen der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder verfügen. Es soll ein Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder geschaffen werden, um unterstützend im Sprachentwicklungsprozess eingreifen zu können.

Für die hier durchgeführte Analyse wurden zwei Fokuskinder ausgewählt. Um die Anonymität der in den Videos vorkommenden Personen zu gewährleisten, wurden sämtliche Namen anonymisiert.

Betül wurde am 27. August 2005 geboren. Folgende Aufnahmen wurden transkribiert:

Datum der Aufnahme:	Alter von Betül:	Dauer der Aufnahme:
27.01.2011	5;5.00	1h 20min ³⁸
24.02.2011	5;5.28	1h 30min
24.03.2011	5;6.25	1h 05min
05.05.2011	5;8.08	45min

³⁷ "Spezielle Sprachförderangebote" bedeutet, „dass insbesondere die gruppenleitende Pädagogin, aber auch das gesamte Personal in Hinsicht auf den Umgang mit Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten geschult wird. Des Weiteren ist in der betroffenen Gruppe eine Sprachförderassistentin mit Türkisch als Erstsprache tätig, welche die Kinder im Erstspracherwerb unterstützt. Darüber hinaus werden die Eltern der Kinder dafür sensibilisiert, wie sie mit der Mehrsprachigkeit ihres Kindes umgehen sollten.“ (Datler u.a. 2012)

³⁸ Die tatsächlich transkribierten Aufnahmen sind auf Grund von Kodierungsabbrüchen (siehe Punkt 5.2.1) verkürzt.

Für das Untersuchungsdesign dieser Studie waren viele Aufnahmen des offenen Vormittags unbrauchbar, da Betül nur mit türkischsprachigen Peers, und dann nur türkisch, spricht. Betül ist jenes Fokuskind, welches an speziellen Sprachfördereinheiten teilnimmt.

Familiäre und sprachliche Situation von Betül aus dem Interview mit ihrer Mutter³⁹

Betüls Eltern sind in der Türkei geboren. Die Familie lebt seit 2002 in Österreich, was bedeutet, dass Betül in Österreich zur Welt kam. Betüls Mutter kam nach Wien, weil ihr Vater zuvor dort Arbeit suchte und nach dem Tod seiner Ehefrau die Familie nachholte.

Zu Hause werde Türkisch gesprochen, nur außerhalb „müsse“ Deutsch gesprochen werden. Betül spreche manchmal wörterweise Deutsch zu Hause, z.B. wenn sie den Tisch decke (Gabel, Löffel,...) oder beim Einkaufen. Mit Freunden außerhalb des Kindergartens spreche sie Türkisch, da auch diese aus der Türkei sind. Zu Hause würden keine Bücher gelesen werden, im Fernsehen würden türkische Serien laufen. Betül sei sich der jeweiligen Sprache in der kommuniziert wird bewusst und sie mische die Sprachen nicht. Am Anfang antwortete sie im Kindergarten auf eine deutschsprachige Frage türkisch, jetzt könne sie die beiden Sprachen aber trennen. Laut Betüls Mutter vermeide sie deutschsprachige Dialoge bzw. antworte sie in diesen Situationen eher knapp, demnach könne sie sich auf Türkisch besser ausdrücken. Das Mädchen wird von ihrer Mutter zu Hause als geschäftig eingeschätzt, was sicherlich auf die Kindertagesituation übertragen werden kann (jedenfalls in Türkisch – zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen aber sicherlich nicht auf Deutsch). Für die Eltern sei es wichtig, dass ihre Tochter zunächst die türkische Muttersprache gut beherrscht, bevor sie Deutsch lernt, auch wenn das Deutsche genauso wichtig wie das Türkische eingeschätzt wird. Auch Betül – folgt man ihrer Mutter – schätze die deutsche Sprache und will diese im Kindergarten lernen. Für die Mutter sei eine türkische Sprachförderin nicht so wichtig wie eine deutsche, da Türkisch sowieso zu Hause gesprochen werde.

³⁹ Alle nun folgenden Darstellungen beziehen sich auf die Meinungen und Aussagen von Betüls Mutter aus dem mit ihr durchgeführten Interview.

Ercan wurde am 21. September 2005 geboren. Folgende Aufnahmen wurden transkribiert:

Datum der Aufnahme:	Alter von Ercan:	Dauer der Aufnahme:
03.12.2010	5;2.12	2h 15min
17.12.2010	5;2.26	45min
10.06.2011	5;8.19	2h 15min
17.06.2011	5;8.26	30min

Ercan besucht jenen Forschungskindergarten, in dem keine speziellen Sprachfördermaßnahmen gesetzt werden. Es wäre demnach anzunehmen, dass dieses Kind geringere Deutschkenntnisse aufweist als Betül, was jedoch, auch ohne explizite Untersuchungen, verneint werden kann. Die sprachliche Kompetenz von Ercan wird qualitativ höher eingeschätzt und die deutsche Sprache wird von diesem Kind durchgehend (auch wenn es alleine spielt) verwendet. Ein Grund dafür könnte sein, dass Ercan durchgehend im Umgang mit den Peers die deutsche Sprache verwendet, wohingegen Betül mit ihren KindergartenkollegInnen fast ausschließlich Türkisch spricht.

Familiäre und sprachliche Situation von Ercan aus den Interviews mit seinen Eltern⁴⁰

Ercans Mutter ist seit 18 Jahren in Wien, sein Vater schon seit seinem 13. Lebensjahr. Seine Familie ist als Gastarbeiterfamilie nach Wien gezogen. Ercan wurde demnach in Wien geboren. Innerhalb der Familie werden beide Sprachen (Deutsch und Türkisch) als Kommunikationssprachen verwendet, die älteren Geschwister von Ercan sprechen jedoch häufig Deutsch. Sein Vater spreche zu Lernzwecken vor allem dann mit den Kindern Deutsch, wenn er davon überzeugt sei, dass die türkische Sprache bereits gefestigt ist. Die Eltern meinen, dass Ercan beide Sprachen noch nicht gut beherrscht, mit dem Deutschen sei er – wie auch Betül – erst im Kindergarten in Berührung gekommen. Am Spielplatz spreche er mit den Kindern Deutsch, ansonsten spreche er mit seinen FreundInnen jedoch Türkisch. Zu Hause beschäftige sich Ercan sehr gerne mit Büchern, die in beiden Sprachen vorzufinden sind. Wenn er fernsieht (im Internet), schaue er laut seiner Mutter eher auf Deutsch. Sie meint auch, er mische die beiden Sprachen nicht, nach seinem Vater kommt dies jedoch vor, dies wird dann von ihm (dem Vater) ignoriert, da entweder in der einen oder in der anderen Sprache gesprochen werden soll. Bezüglich kindlicher Fehler widersprechen sich die Eltern, indem einerseits der Vater meint, sie beide würden Ercans Fehler korrigieren, andererseits

⁴⁰ Alle nun folgenden Darstellungen beziehen sich auf die Meinungen und Aussagen von Ercans Eltern aus den mit ihnen durchgeführten Interviews.

die Mutter angibt, Ercan mache keine Fehler und man müsse ihn nicht korrigieren. Für Ercans Vater ist die Muttersprache am wichtigsten, für seine Mutter sind beide Sprachen wichtig, einerseits die Erstsprache, um weitere Sprachen darauf aufzubauen, andererseits die Zweitsprache, da diese zum Beispiel die Bildungssprache sein wird. Im Allgemeinen empfindet der Vater einen Kindergartenbesuch als unwichtig, über eine muttersprachliche Förderung würde er sich aber sehr freuen. Ercans Mutter empfindet den Kindergarten vor allem für die sprachliche Förderung als wichtig, da eine derartige zu Hause nicht möglich sei.

5.2 Untersuchungsdesign

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der methodischen Vorgehensweise der Untersuchung. Dazu wird erörtert, welche Situationen in die Analyse der Kindersprachdaten eingeflossen sind und wie die Transkription der Sprachdaten durch das Programm CHILDES durchgeführt wurde.

Festzuhalten ist, dass Videosequenzen, welche Spielplatzsituationen zeigen, auf Grund mangelnder Qualität des Sprachmaterials aus der Analyse ausgeschlossen wurden. Auch Spielsituationen, in denen die Fokus Kinder nur geringe Sprechanteile über einen größeren Aufnahmezeitraum vorweisen, wurden vernachlässigt. Im Folgenden sollen die Situationen der analysierten Sprachdaten vorgestellt werden.

Zum einen wurden offene Spielsituationen transkribiert⁴¹, in denen das Kind ohne Anleitung eines Erwachsenen im Kindergarten spielt. Schauplatz dieser Situationen sind zum Großteil die Puppen- oder Bauecke. Zum anderen werden gelenkte Situationen aus dem Kindergartenalltag analysiert, wozu für mich das Buchanschaue zählt, da hier das Kind zur Aufmerksamkeit angeregt wird, und durch gezielte Fragen der Kindergartenpädagogin (KGP) Äußerungen beim Kind forciert werden. Andere analysierte Aufnahmen innerhalb einer gelenkten Situation waren das Puzzlebauen, das Backen eines Gebäcks, sowie das Spielen eines Brettspiels.

Des Weiteren werden bei einem Kind (Betül) die Sprachdaten aus den Videos der Sprachfördereinheiten analysiert. Es handelt sich hierbei um Förderungen innerhalb einer

⁴¹ Die offenen Spielsituationen betreffen meist Ercan, da es sich bei den Materialien von Betül vorwiegend um Sprachfördereinheiten handelt.

Gruppe – also mit zwei oder mehreren Kindern – aber auch um die Förderung der Sprache Deutsch mit reinen Interaktionen zwischen Sprachförderin und Betül. Diese Situationen können, wie bei Knapp u.a. (2007, 104) als *inszenierte Sprachlernsituationen* bezeichnet werden, innerhalb derer es zu gezielten, den Spracherwerb förderlichen, Kommunikationsformen (beispielsweise Lernen eines Liedes, Sprachübungen, Lernspiele, Gespräche über ein Bilderbuch,...) kommt. Die Situationen werden bewusst von der Sprachförderin initiiert, um so dem Kind die Erweiterung seiner sprachlichen Kompetenzen zu ermöglichen.

5.2.1 Transkription

Das CHILDES-Projekt

Das CHILDES-Projekt (Child Language Data Exchange System) setzt sich aus drei unterschiedlichen Tools zusammen, welche als ganzes zu einem gelungenen Programm beitragen, um Kindersprachdaten zu erfassen, einheitlich zu verschriften und für die Welt der Wissenschaft zugänglich zu machen.

Zum einen handelt es sich dabei um **CHAT** (Codes for the Human Analysis of Transcripts): „The CHAT system provides a standardized form at for producing computerized transcripts of face-to-face conversational interactions“ (MacWhinney 2000, 14). Die Videosequenzen für die Analyse der hier vorliegenden Arbeit wurden alle im CHAT-Format transkribiert. Es wurde darauf geachtet, dass die Transkription klar und zuverlässig ist. Das heißt, dass die verwendeten Symbole, Codes und Wörter konsistent über die ganzen Transkripte angewendet wurden (ebd., 18). Eine weitere Komponente bildet **CLAN** (Computerized Language Analysis), ein Programm, das extra dafür angefertigt wurde, im CHAT formatierte Transkripte zu analysieren. Die Dritte Komponente bildet eine frei zugängliche **Datenbasis** (ebd., 9).

Grundsätzlich wurden zur Analyse des Zweitspracherwerbs nur Videosequenzen ausgewählt, in denen die Fokuskinder, sowie die Kindergartenpädagoginnen bzw. Sprachförderinnen Deutsch sprechen. Sollte innerhalb der Sequenzen türkisches Sprachmaterial vorkommen, so wurde dies mit `www` transkribiert und mit einer Zeile `%exp` (explanation) für die Sprache versehen, jedoch nicht in die Analyse miteinbezogen. Mit `xxx` transkribiert wurden bloße Geräusche der Fokuskinder, die nicht einem bestimmten Sprachinhalt zugeordnet werden konnten. Ein Beispiel hierzu wäre, wenn das Fokuskind eine geraume Zeit lang mit einem

Stoffvogel herumläuft und „Piep“-Geräusche von sich gibt. Das Geräusch wird somit einmal mit xxx@o transkribiert, dann wird die Transkription jedoch unterbrochen. Nicht transkribiert wurden Sprechanteile, die nicht mit Sicherheit einem bestimmten Sprecher/einer bestimmten Sprecherin zugeordnet werden konnten. Auf die Entscheidung, gewisse Sequenzen aus der Transkription auszuschließen, wird auch im CHAT-Manual (ebd., 17) eingegangen, in dem diese Vorgehensweise unterstützt und vor erzwungenen Zuweisungen eines Sprechanteils gewarnt wird. Sprechanteile, welche nicht direkt an das Kind gerichtet wurden und nichts mit der Situation zu tun hatten, wurden entweder transkribiert, oder mit yyy gekennzeichnet (ebd., 41). Dies betrifft vor allem Konversationen, die unter Erwachsenen geführt werden, Äußerungen, die ein beteiligtes Kind betreffen, wurden transkribiert.

Beim Abbruch der Transkription und einer Wiederaufnahme nach einigen Minuten entschied sich die Forscherin die Zeile %comment zu verwenden, da meist eine kurze Erklärung des Grundes für den Abbruch gegeben wird. Folgende *Special Form Markers* wurden für die Transkription verwendet:

Tabelle 9: Special Form Markers

Special Form Marker	Bedeutung	Beispiel
@i	Interjektion	*BET: h@i!
@c	child invented form	*BET: und auger@c [: sauger]
@d	dialectal form	*KGP: wissts@d [: wisst] ihr auch wie das spiel heisst?
@l	letter	*ERC: s@l.
@o	Onomatopoeia	*ERC: boing@o.

Folgende Buchstaben signalisieren nachfolgende Bedeutungen innerhalb der Transkription. Jede dieser Zuweisungen werden innerhalb der Transkription als Interjektion (@i) gekennzeichnet:

- „h?“ Frage
- „h!“ Erschrocken
- „mhm!“ Zustimmung
- „hm!“ Überlegung
- „mmh!“ Ausdruck des Genuss

Aktionen ohne sprachlichen Inhalt wurden mit 0 gekennzeichnet und um eine %com (oder %action) Zeile ergänzt, in der die jeweilige Aktion beschrieben wird.

Folgende Personen kommen in den Transkriptionen vor:

*SPF – Sprachförderin

*KGP – Kindergartenpädagogin

*PER – andere Person

*CHI – andere Kindergartenkinder

*BET – Betül

*ERC – Ercan

5.2.2 Fragestellungen und Hypothesen

Um die Fragestellungen dieser Arbeit zu bearbeiten, werden auf Grund der zuvor vertiefenden literarischen Auseinandersetzung Hypothesen generiert, die in Folge mit den aufgestellten Untersuchungskriterien bearbeitet werden. Vor oder direkt in den Hypothesen wird ein kurzer Rückbezug auf oben dargestellte Studien gegeben, um eine Nachvollziehbarkeit der Annahmen zu gewährleisten.

Fragestellung 1: „Wie sieht der Erwerb des Genus, der Artikel und ausgewählter morphologischer Aspekte (Plural, Flexion von attributiven Adjektiven, Konjugation von Verben) beim deutschen Zweitspracherwerb von türkischsprachigen Kindergartenkindern aus?“

Wie aus Punkt 1.5 entnommen werden kann, stellt das Artikel- sowie das Genussystem der deutschen Sprache für türkischsprachige Kinder ein Problem beim Zweitspracherwerb dar. So weisen u.a. Pfaff (1994), Marouani (2006), Jeuk (2008) und Wegener (1993) in ihren Studien darauf hin, dass es häufig zu Auslassungen der geforderten Artikel (definit und indefinit, wobei anzunehmen ist, dass der definite Artikel schwieriger zu erwerben ist, als der indefinite), sowie anderer Genusmarkierungen kommt.

H1: Der Artikel (das Türkische weist keinen definiten Artikel auf und hat nur ansatzweise einen indefiniten Artikel), wird auf Grund der Erstsprache von den türkischsprachigen Kindern häufig ausgelassen.

Wie aus den eingangs dargestellten Untersuchungen zum deutschen Erstspracherwerb ersichtlich, kommt es im Spracherwerbsverlauf zu einer unterschiedlichen Verwendung von definiten und indefiniten Artikeln (vgl. Mills 1986; Szagun 2004). Ebenso weist Marouani (2006) bei ihrer Untersuchung von Kindern mit arabischer Erstsprache auf dieses Problem hin.

H1a: *Zwischen dem Gebrauch von definiten und indefiniten Artikeln kommt es im Spracherwerbsverlauf zu einer unterschiedlichen Verwendung. Es wird angenommen, dass der indefinite Artikel früher gebraucht wird, als der definite, weil im Türkischen öfters bir ‚1‘ wie ein indefiniter Artikel verwendet wird, während es keine Entsprechung zum definiten Artikel gibt.*

H1b: *Bei der Artikelverwendung kommt es zu Übergeneralisierungen. Angenommen werden kann eine Übergeneralisierung von ‚die‘ im Nominativ anstelle von ‚der‘ und ‚das‘.*

H2: Die geforderten Genusmarkierungen werden auf Grund der genuslosen Erstsprache von den türkischsprachigen Kindern häufig ausgelassen. Es wird angenommen, dass ein Fehlen der Markierungen zu Beginn der Aufnahmen (in den früheren Entwicklungsphasen) häufiger gefunden werden kann, als zum Schluss.

H3: Attributive Adjektive werden auf Grund des türkischen Sprachsystems innerhalb einer NP häufig nicht flektiert. Bei einer Adjektivmarkierung kann es (wie bei monolingualen deutschsprachigen Kindern (vgl. Korecky-Kröll 2011) zu Übergeneralisierungen von auslautendem *-e* bei attributiven Adjektiven kommen⁴².

Peltzer-Karpf (2006) nimmt an, dass es bei Kindern mit der Erstsprache Türkisch auf Grund dieses Sprachsystems beim Deutscherwerb häufig zu fehlenden Pluralmarkierungen kommt (vgl. Punkt 1.5).

H4: Pluralmarkierungen werden in Verbindung mit einem Numerele oder mit Quantifikatoren auf Grund der Regeln der türkischen Erstsprache häufig ausgelassen (vgl. Peltzer-Karpf 2006).

⁴² Korecky-Kröll (2011) verweist darauf, dass diese Markierung sehr häufig aus dem Input gehört wird und dadurch eine mögliche (falsche) Mehrverwendung erklärt werden kann.

H4a: *Da viele Studien zum deutschen Erstspracherwerb zeigen (vgl. Tomasello 2005; Mills 1985; Schaner-Wolles 1989; Korecky-Kröll 2011), dass es am Anfang häufig zu ‚-n‘ (oder auch ‚-en‘) Pluralübergeneralisierungen kommt, wird dies auch für die türkischsprachigen Migrantenkinder angenommen.*

H5: Es kommt zu Fehlern bei der Konjugation von Verben. Die Fehler sind zu Beginn der Aufnahmen häufiger, werden jedoch im Verlauf weniger.

H5a: *Häufig wird anstelle einer konjugierten Verbform nur der Infinitiv verwendet, so wie dies im deutschen L1-Erwerb der Fall ist. Da aber im Türkischen der Infinitiv zum Unterschied vom Deutschen keine Grundform darstellt, ist keine solche Übergeneralisierung zu erwarten. (vgl. Peltzer-Karpf 2006).*

H5b: *Konstruktionen wie \emptyset -Kopula können häufig gefunden werden (vgl. Pfaff 1994), was darauf zurückgeführt werden kann, dass das Verb ‚sein‘ im Präsens im Türkischen nicht ausgedrückt wird. Außerdem wird das Verb ‚haben‘ anstelle von ‚sein‘ (bei Zustands- und Bewegungsverben) verwendet (vgl. Pfaff 1994).*

Der Grund dafür könnte sein, dass wie eben beschrieben das Verb *sein* nicht verwendet wird, das Verb *haben* jedoch häufig (vgl. Punkt 2.2).

Zusatzuntersuchungen:

- Es herrscht die Annahme, dass auch das natürliche Geschlecht falsch markiert wird (vgl. Pfaff 1994; Korecky-Kröll 2011)?
- Können hinsichtlich Konjugationsfehler am Verb Unterschiede je nach Verbart festgestellt werden?
- Welcher Artikel ist häufiger von Auslassung betroffen? Da es in der türkischen Sprache keinen definiten Artikel gibt und nur ansatzweise der indefinite Artikel vorzufinden ist, kann angenommen werden, dass der definite Artikel schwieriger zu erwerben ist, als der indefinite. Diese Zusatzuntersuchung ist im Wesentlichen mit Hypothese 1a kombinierbar, wird hier aber zur besseren Veranschaulichung eigens dargestellt.

Fragestellung 2: „Wie sehen die Reaktionen der Sprachförderinnen und der Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich der produzierten Äußerungen (im Speziellen der Fehler) der Kinder aus?“

Annahme: Die Reaktionen der ungeschulten Kindergartenpädagogin (KGP) und der Pädagogin in der Sprachförderung (SPF) (sowie auch der Kindergartenpädagogin aus der Kindertagesituation mit spezieller Schulung) unterscheiden sich hinsichtlich der Reaktionen auf produzierte morphologische Fehler der Kinder.

***H6a:** Innerhalb der Sprachfördersituation und im Kindergarten mit auf Mehrsprachigkeit geschultem Personal wird auf produzierte Fehler eher reagiert, als im Kindergarten mit ungeschultem Personal.*

Dazu werden alle Reaktionen, die direkt einer fehlerhaften Äußerung des Kindes folgen, gezählt.

***H6b:** Innerhalb der Sprachfördersituation und im Kindergarten mit auf Mehrsprachigkeit geschultem Personal kommt es im Unterschied zur ungeschulten Kindertagesituation eher zu Expansionen und Erweiterungen, als zu expliziten Korrekturen (vgl. Gallaway/Richards 1994).*

H7: Innerhalb der Sprachfördersituation und im Kindergarten mit auf Mehrsprachigkeit geschultem Personal werden mehr Fragen gestellt, als in der Kindertagesituation mit ungeschulten Kindergartenpädagoginnen (vgl. Klann-Delius 2008; Mills 1985, die darauf hinweisen, dass sich Fragen positiv auf den Spracherwerb auswirken, da sie beim Kind Äußerungen auslösen).

Zusatzuntersuchung:

- Werden eher offene oder geschlossene Fragen gestellt und liegt hier ein Unterschied zwischen spezieller Sprachfördersituation und nicht geschulter Situation vor (vgl. Knapp u.a. 2010, die annehmen, dass offene Fragen als förderlich für den Spracherwerb gelten, wohingegen geschlossene Fragen bloße Ja/Nein-Antworten hervorrufen)?

Bei der Transkription konnte die interessante Beobachtung gemacht werden, dass die Kindergartenpädagoginnen in der geschulten Kindertagesstätte eine dialektale Sprechweise verwenden, wenn sie nicht direkt mit den Kindern sprechen, diese aber anwesend sind (Betül). Dies ist in der nicht geschulten Kindertagesstätte nicht der Fall, wobei schon weiter oben darauf hingewiesen wurde, dass die deutsche Sprache dieses Kindes (Ercan) ausgereifter scheint, als jene von Betül (trotz Sprachförderung).

5.2.3 Untersuchungskriterien

Folgende Untersuchungskriterien werden nun in Form von Variablen als Basis für die Analyse von **Genus, Artikel und Morphologie** aufgestellt. Zur Veranschaulichung werden zu jeder Variable Beispiele aus den Transkriptionen angeführt.

Variable 1 - keine Genuszuweisung (Hypothese 1 + 2)

V 1.1: Artikel fehlt

Beispiel Ercan_03.12.2010:

*ERC: sie ist vogel .
%err: **OindefArt**

Beispiel Betül_05.05.2011

BET: wasser [] lecker!
%err: **OdefArt, Overb(kop⁴³)**

V 1.2: Adjektive erhalten keine Genuszuweisung (Hypothese 3)

Beispiel Betül_05.05.2011:

BET: gruen [] wasser.
%err: **Ogenus-attrAdj⁴⁴**

V 1.3: unklar⁴⁵

⁴³ Kopula

⁴⁴ attributives Adjektiv

⁴⁵ Es kann vorkommen, dass ein Kasusfehler nicht von einem Genusfehler unterschieden werden kann. Daher wird eine Variable 1.3 „unklar“ eingeführt. Ebenfalls in diese Kategorie fallen Beispiele wie das folgende: (Ercan_03.12.2010)

ERC: der [] kleiner [*] sterne.
%err: genus-attrAdj, plural-defArt

unklar, weil entweder: „der kleine stern“ oder „die kleinen sterne“

V 1.4: fehlender Pluralartikel⁴⁶

Beispiel Ercan_03.12.2010:

ERC: mama und kinder xx seh(e)n auf die stern [?] [].
%err: **OdefArt(plural)**, Oplural

Variable 2 – falsche Genuszuweisung oder Übergeneralisierungen (Hypothese 1b)

V 2.1.1: falscher Artikel

Beispiel Ercan_17.06.2011:

*KGP: eine vase.
ERC: nein das ist eine [] glas xxx.
%err: **genus-indefArt**

V 2.1.2: falsches Pronomen

Beispiel Ercan_03.12.2010:

ERC: das ist meine [].
%err: **genus-Possessivpronomen**
%exp: ERC meint das buch.

*ERC: nein das ist gross das ist klein.
%err: **genus-Demonstrativpronomen, genus-Demonstrativpronomen**
%com: ERC meint den sessel.

V 2.2: Adjektive erhalten eine falsche Genuszuweisung

Beispiel Betül_05.05.2011:

BET: grosses [] loeffel?
%err: OindefArt, **genus-attribAdj**

V 2.3: Verwendung von femininen Artikeln/Pronomen anstelle von maskulinen und neutralen Artikeln/Pronomen.

Beispiel Ercan_17.12.2010:

ERC: die [] wasser is(t) +...
%err: **genus-defArt**

V 2.4: Es können mehr indefinite Artikel als definite Artikel gezählt werden (vor allem in den ersten Transkriptionen) (Hypothese 1a).

⁴⁶ Obwohl das Genus nur im Singular markiert wird, fällt bei der Analyse auf, dass sehr häufig der Artikel in Pluralstrukturen fehlt. Daher wird dazu eine eigene Variable eingefügt.

V 2.5: Fehler beim natürlichen Geschlecht (NG) (Zusatzuntersuchung)

Beispiel Ercan_03.12.2010:

*KGP: der Nikolaus.
ERC: die [] Nikolaus.
%err: **genus-defArt (NG)**

Variable 3 – Pluralmarkierung (Hypothese 4)

V 3.1: Pluralmarkierungen fehlen (unabhängig davon, ob ein Quantifikator oder ein Numerale vorkommt)

Beispiel Ercan_03.12.2010:

ERC: mama und kinder xx seh(e)n auf die stern [?] [].
%err: OdefArt(plural), **Oplural**

Beispiel Betül_24.03.2011:

BET: kleine blume [] sind s(ch)wester [*].
%err: OdefArt, **Oplural**

V 3.2: Pluralmarkierungen fehlen in Verbindung mit Quantifikatoren und Numeralien (Hypothese 4).

Beispiel Ercan_17.12.2010:

ERC: drei [] kerze!
%err: **plural (numerale)**

V 3.3: falsche Pluralmarkierung (Hypothese 4a)

Bei einer ersten Durchsicht der Daten konnten keine falschen Pluralmarkierungen gefunden werden, jedoch Pluralmarkierungen anstelle von erwartetem Singular:

Beispiel Ercan_03.12.2010:

*KGP: traurig geht sie nach dem essen wieder in ihr zimmer. [+ cit]
ERC: schau mal da is(t) der sterne⁴⁷ [].
%err: **+plural (-e)**

⁴⁷ Die fehlerhafte Form *sterne* kann sich dadurch erklären, dass es sich um ein pluraldominantes Wort handelt, das heißt, der Gegenstand kommt häufiger in der Pluralform, als in der Singularform vor (Wegener 2003, 139). Es ist jedoch zu vermerken, dass es sich in diesem Kontext um das Bilderbuch *Lauras Stern* handelt, bei dem es durchgehend ausdrücklich um nur einen Stern geht.

Variable 4 – Konjugation von Verben

V 4.1: fehlende/falsche Konjugation von Verben (Hypothese 5)

Beispiel Ercan_03.12.2010:

*ERC: sterne ist xxx.
%err: OdefArt(plural), **subjekt-verbkongruenz**

Beispiel Ercan_17.12.2010:

ERC: und [/] und [/] und [/] wir esse [].
%err: **subjekt-verbkongruenz**
ERC: und [/] und wir schlafe [].
%err: **subjekt-verbkongruenz**

V 4.2: falsches Verbum (Hypothese 5b)

Beispiel Betül_24.03.2011:

*BET: du bist lila Lieblingsfarbe.
%err: **falsches verb**
%com: du hast lila als Lieblingsfarbe.

V 4.3: fehlende Konjugation von Verben

Beispiel Ercan_10.06.2011:

*KGP: was machen die Kinder im Schwimmbad?
ERC: huepf [].
%err: **Overbkonjugation**

V 4.4: fehlendes Verb (die Variable an sich betrifft zunächst alle Verben, um danach – bereits schon auf der %err-Zeile – eine Unterscheidung zwischen Kopula, Auxiliär und Vollverben treffen zu können) (Hypothese 5b).

Beispiel Betül_05.05.2011:

*BET: mmh@i!
BET: wasser [] lecker!
%err: OdefArt, **Overb(kop)**

Beispiel Betül_24.02.2011:

BET: ich [] mama.
%err: **Overb(kop)**, OdefArt

V 4.5: unklar

Beispiel Ercan_17.06.2011:

ERC: ein [] grosses Teller haben.

%err: **unklar**

%com: es könnte im Kontext auch *nehmen* gemeint sein.

Durch diese Variablen werden alle Beispiele aus den Transkriptionen herausgefiltert, um sie danach noch näher betrachten zu können. So kann beispielsweise bei einer fehlerhaften Konjugation von Verben darauf geachtet werden, welche Verben am häufigsten fehlerhaft sind, oder welche Verbarten häufig nicht konjugiert werden (Zusatzuntersuchung).

Zur Untersuchung der zuvor aufgestellten Hypothesen bezüglich **CDS** werden ebenfalls Untersuchungskriterien aufgestellt.

Zunächst sollen aber die unterschiedlichen Ausbildungsgrade und Erfahrungsmomente der hier unterschiedenen Pädagoginnen dargestellt werden.

Die Verfasserin der Arbeit entschied sich dazu, die CDS aus drei unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten:

Sprachförderin (SPF): Die von mir als Sprachförderin betitelte Pädagogin ist ausgebildete Kindergartenpädagogin mit siebenjähriger Berufserfahrung mit gruppenleitender Funktion und arbeitete im Rahmen des Projekts als Sprachförderin. Zusätzlich nahm sie an den Weiterbildungsworkshops teil (zählt also zum sogenannten *geschulten* Personal). Im Rahmen der Weiterbildung wurden Begriffe wie Erst- und Zweitsprache geklärt, Themen wie Spracherwerb in der Migration oder Eigenschaften verschiedener Sprachen besprochen und Tipps zum sprachförderlichen Handeln im Kindergarten gegeben (Datler/de Cillia/Garnitschnig/Sobczak/Studener-Kuras/Zell 2012).

Kindergartenpädagogin geschult (KGP geschult): Die geschulte Kindergartenpädagogin war im betreffenden Jahr Berufseinsteigerin, weist also keine Berufserfahrung auf. Auch sie nahm an den Weiterbildungsworkshops teil.

Die bisher vorgestellten Pädagoginnen arbeiten beide im Kindergarten von Betül, wurden direkt vor Ort von ExpertInnen gecoacht und nahmen an *work discussions* teil, um aktiv an

Lösungsprozessen teilzunehmen, diese zu finden und danach aktiv umzusetzen, was einem aktiv-reflexiven Ansatz entspricht (ebd.).

Kindergartenpädagogin ungeschult⁴⁸ (KGP ungeschult): Die von mir betitelt ungeschulte Kindergartenpädagogin hat nicht an der angebotenen Weiterbildung teilgenommen, weist jedoch eine 16-jährige Berufserfahrung auf. Sie arbeitet im Kindergarten von Ercan (ebd.).

Für die Analyse der CDS werden reaktive Äußerungen untersucht (Hypothese 6), die sich direkt auf eine vorige Äußerung des Kindes beziehen. Dabei können mehrere Äußerungen hintereinander dazugehören. Hierbei werden nicht nur die Reaktionen auf Äußerungen von Betül und Ercan untersucht, auch die Reaktionen auf Äußerungen der anderen Kindergartenkinder werden in die Untersuchung mit einbezogen. Reaktionen auf Handlungen werden von der Analyse ausgeschlossen. Um zu einer genaueren Übersicht darüber zu gelangen, wie auf kindliche Fehler reagiert wird, werden diese Reaktionen extra untersucht. Auf Grund der geringen Datenmenge soll die Untersuchung nicht auf eine Mehrheit schließen oder Aussagen darüber machen, es soll lediglich der Versuch gestartet werden, einen Einblick in reaktive Vorgehensweisen von Pädagoginnen mit unterschiedlichen Ausbildungsgraden und Kindertagesstätten zu gewähren.

Die Klassifikation der Reaktionen werden in Anlehnung an Kilani-Schoch u.a.⁴⁹ (2009) in „metadiscursive“ (ebd., 222) und in „conversational“ (ebd.) unterschieden. Jede der Kategorien besitzt gleiche Subkategorien, welche jedoch kategorial Unterschiede aufweisen.

A: Die **metadiskursiven (META)** Reaktionen (beziehen sich auf die linguistische Form) führen zu einer Unterbrechung der Konversation, da sie das Kind auf ein Konversationsproblem hinweisen (ebd.). Sie werden wie folgt untergliedert:

- a. **repetitions (REPET):** Echowiederholungen, mit einem expliziten Kommentar (Ablehnung oder Beistimmung) zur Äußerung oder einem Wort. Diese Klassifikation

⁴⁸ Ungeschult meint im folgenden Zusammenhang immer „nicht speziell geschult im Umgang mit Mehrsprachigkeit“, also keine Teilnahme am im Rahmen des Projekts durchgeführten Weiterbildungsworkshop.

⁴⁹ Auch wenn diese Klassifikationen für monolinguale Situationen und v.a. für Eltern-Kind-Dyaden aufgestellt wurden, eignen sich die Kriterien ebenso für die hier untersuchten Reaktionen von Kindergartenpädagoginnen/Sprachförderinnen.

gilt auch, wenn das Kommentar unmittelbar nach der Echowiederholung geäußert wird.

Beispiel Betül_05.05.2011:

*SPF: is(t) jetzt so geworden oder so?

*BET: so.

*SPF: **so. meta, repet**

*SPF: **ja genau. conv, cont**

- b. **expansions (EXP)**: Die Äußerung des Kindes wird morphologisch oder syntaktisch ergänzt.

Beispiel Betül_05.05.2011:

BET: gruen [] wasser.

%err: kongruenzfehler

*SPF: **gruenes wasser. meta, exp**

- c. **reformulations (REF)**: Umformulierung der kindlichen Äußerung durch den Erwachsenen/die Erwachsene, was jener/jene glaubt, was das Kind sagen wollte.

Beispiel Betül_05.05.2011:

*SPF: soll ich dir sagen wie das heisst?

*BET: tuetuetue@o.

*SPF: **ein trompete? meta, ref**

- d. **global questions (GQ)**: Fragen zur Klärung der linguistischen Form der kindlichen Äußerung.

Beispiel Betül_24.02.2011:

*CHI: xxx.

*KGP: **ha@i? meta, GQ**

*CHI: xxx.

*KGP: **bitte? meta, GQ**

B: Das Kriterium der **konversationsbezogenen (CONV)** Reaktionen (beziehen sich auf den Inhalt) teilt sich wie folgt auf:

- a. **repetitions (REPET1)**: beziehen sich auf Echowiederholungen (weder interrogativ noch ausrufend) und erscheinen als erstes Element einer Fortführung. Die Fortführung muss nicht innerhalb der wiederholenden Äußerung sein, sondern kann erst durch die nächste Äußerung ersichtlich werden.

Beispiel Ercan_03.12.2010:

*ERC: schau mal!

*PER: **schau mal! conv, repet1**

*PER: **da ist ein herz. conv, cont**

(REPET2): beziehen sich auf reine Wiederholungen.

Beispiel Betül_05.05.2011:

*SPF: und was ist das fuer eine farbe?

*BET: gruen.

*SPF: **gruen. conv, repet2**

*SPF: welche farbe glaubst du hab ich denn hier hinein gegeben?

- b. **expansions (EXP)**: Bestandteile der kindlichen Äußerung werden in einen längeren Turn eingebaut.

Beispiel Ercan_03.12.2010:

*KGP: wo sind die sterne?

*CHI: da.

*KGP: **da sind die sterne. conv, exp**

- c. **reformulations (REF)**: Umformulierungen der kindlichen Äußerung, eingebettet in der Reaktion des Erwachsenen.

Beispiel Ercan_10.06.2011:

*CHI: wir gehen auf die wiese?

*KGP: **ja auf den spielplatz gemma [: gehen wir] heute. conv, ref**

- d. **referential questions (RQ)**: Fragen nach dem Inhalt der kindlichen Äußerung.

Beispiel Betül_27.01.2011:

*CHI: rosa.

*SPF: **wo ist rosa versteckt? conv, RQ**

- e. **continuations (CONT)**: Thematische Fortführung des Erwachsenen, die auf der kindlichen Äußerung aufbaut.

Beispiel Betül_27.01.2011:

*CHI: ich auch!

*SPF: **nein Emil jetzt spielen wir schon. conv, cont**

*SPF: **du kannst naechstes mal mitspielen. conv, cont**

f. **back-channels (BC)**

Beispiel Betül_24.03.2011:

*SPF: jetzt darfst du schneiden.

*BET: s(ch)neiden [+imi].

*SPF: **mhm@i. conv, BC**

C: Eine weitere Kategorie bezieht sich auf einen **Themenwechsel**, oder auf ein **neu eingeführtes Thema**:

- a. **ini1**: neues Thema: meist kommt hier die Person neu zur Situation dazu. Die oben genannten Kategorien werden für die darauffolgenden Äußerungen verwendet.

Beispiel Ercan_17.12.2010:

*ERC: tsch@o.

*ERC: schhh@o.

*CHI: fertig?

*CHI: fertig?

CHI: wir geh(e)n [] KGP.

%err: Opraep (zu)

CHI: das is(t) ein [] torte.

%err: genus-indefArt

*KGP: **Ercan! ini1 (REA auf *ERC: tsch@o)**

*KGP: **Ercan! ini1**

*KGP: **das is(t) ein foehn. ini1**

*KGP: **foehn. conv, cont**

*KGP: **fuer die haare. conv, cont**

*KGP: **so. conv, cont**

- b. **ini2**: Themenwechsel innerhalb einer Konversation, wobei die oben genannten Kategorien ebenfalls Anwendung finden.

Beispiel Betül_05.05.2011:

*SPF: was soll ich machen?

*SPF: soll ich mit dem sauger etwas machen?

*SPF: oder mit dem grossen loeffel?

*BET: h@i!

*SPF: oder mit dem kleinen?

*SPF: h@i! **conv, cont**

*SPF: was ist denn da los? OF (wh) **ini2, conv, RQ**

Repetitions, Expansions oder Reformulations können durch Deklarationen oder Interrogative ausgedrückt werden. „Clarification questions or requests“ (ebd.) – seien sie metadiskursiv oder konversational – dienen der Kontrolle oder der Nachfrage darüber, was das Kind

tatsächlich meint. Explizite Korrekturen (wie zum Beispiel: „man sagt so...“) werden immer als metadiskursiv analysiert (ebd., 224). Im Gegensatz dazu sind implizite Korrekturen ein metadiskursives Element innerhalb einer konversationalen Phrase. (ebd., 226), was bedeutet, dass auch indirekt korrigiert werden kann.

In Anlehnung an die Diplomarbeit von Viktoria Templ (2012, in Arbeit) werden die Fragen unterschieden in *äußerungsverhindernd* und *äußerungsauslösend*. Um die zuvor aufgestellte Annahme, die Pädagoginnen aus der geschulten Kindertagesstätte würden eher auf kindliche fehlerhafte Äußerungen eingehen, als die nicht geschulten, wird für die Reaktionen eine weitere Kategorie *keine Reaktion* eingeführt (was bedeutet, dass der Fehler ignoriert wird). Dies gilt jedoch nicht, wenn beispielsweise der fehlende Artikel in der kindlichen Äußerung bereits in der zuvor gestellten Frage (bzw. Äußerung) vorkommt⁵⁰. Werden vom Kind zwei Fehler direkt hintereinander produziert, so wird es als ein Fehler gezählt und die nachfolgende Reaktion gilt⁵¹. Eine *Nicht-Ausbesserung* eines Fehlers wird aber nicht als *keine Reaktion* gezählt, sollten mehrere Kinder in der Situation zugegen sein und die Kindertagesstättenpädagogin somit nicht nur mit einem Kind beschäftigt ist. *Keine Reaktion* kommt also nur innerhalb einer direkten Kommunikationssituation/Dialogsituation zwischen Kind und Erwachsenen zu tragen.

Beispiel für *äußerungsverhindernd*

Ercan_03.12.2010

- *KGP: also dann machma [: machen wir] noch einen salzteig.
- *KGP: **was brauchma [: brauchen wir]?**
- *KGP: **salz.**

⁵⁰ Beispiel aus Ercan_03.12.2010:

- *KGP: auf dem gehsteig liegt ein +/- [+ cit]
- *KGP: was liegt auf dem gehsteig ein?
- *CHI: stern.

⁵¹ Beispiel aus Betül_05.05.2011:

- *BET: und da ist [*] farbe gruen.
- %err: OdefArt
- *BET: und da ist [*] farbe dunkelgruen.
- %err: OdefArt
- *SPF: **genau. conv, cont** (→ keine Reaktion)

Die Kindergartenpädagogin beantwortet sich die Frage selbst, dadurch wird eine Äußerung der Kinder verhindert.

Beispiel für **äußerungsauslösend**

Ercan_03.12.2010

*KGP: was ist das?
*CHI: salz.
*ERC: salz.

Beispiel für **keine Reaktion**

Betül_05.05.2011

BET: grosses [] loeffel?
%err: genus-attrAdj, 0indefArt
*SPF: mhm@i!

Ein weiteres unterscheidendes Untersuchungskriterium wird die Anzahl gestellter Fragen und zusätzlich die Unterscheidung *offene (OF)* bzw. *geschlossene Fragen (GF)* im Input der Pädagoginnen sein (Hypothese 7 + Zusatzuntersuchung). Zusätzlich muss hier eine Kategorie *Or (Entweder-Oder)* eingeführt werden. Im Falle einer Äußerung, die nicht eindeutig als offene oder geschlossene Frage klassifiziert werden kann, wird sie als Frage gezählt, jedoch mit der Kategorie *nicht entscheidbar (NE)* klassifiziert. Fragen, die definitiv nicht an ein Kind gerichtet werden, werden nicht als Fragen gewertet, ebenso Fragen die im Kontext eines Bilderbuches gestellt und daher häufig von den Pädagoginnen selbst beantwortet werden. Zusätzlich wird die Anzahl der *wh-Fragen (wh)* und *Ja-Nein-Fragen (yn)* gezählt. Aus der Gesamtanzahl der Äußerungen ausgeschlossen sind Äußerungen, die mit xxx (nicht verständlich) bzw. yyy (Äußerung an eine andere Person gerichtet) transkribiert wurden, sowie lachen oder singen. In die Berechnung mit eingeschlossen werden Äußerungen, von denen nur ein Teil nicht verständlich war, jedoch als Frage (und auch als äußerungsverhindernd, oder –auslösend) klassifiziert werden können.

Beispiel für eine *nicht entscheidbare* Frage

Betül_27.01.2011

*SPF: hallo Betül!
*SPF: xxx spielen? NE

Beispiel für eine *Or-Frage*

Betül_27.01.2011

*SPF: spielen wir hier am tisch **oder** spielen wir hier am boden?

5.2.4 Statistische Auswertung

Auf eine statistische Auswertung in SPSS wurde verzichtet, da eine Signifikanzberechnung durch einen einmaligen Eintrag der dafür notwendigen Formeln im MS Excel ebenfalls möglich war. Beim Vergleich der Mittelwerte der Stichproben muss beachtet werden, dass die Varianzen nicht gleich sind (Sawilowsky 2002, 462).

Dies führt dazu, dass ein einfacher Zweistichproben-t-Test nicht durchgeführt werden kann. Eine statistische Lösung für dieses Problem ist die Durchführung des sogenannten „Welch-Tests“, bei dem die t-Größen angepasst werden und mit Freiheitsgraden (df) gerechnet wird (ebd.):

	einseitiger Test		zweiseitiger Test
Hypothese	$H_0 : \mu_1 \geq \mu_2$ $H_1 : \mu_1 < \mu_2$	$H_0 : \mu_1 \leq \mu_2$ $H_1 : \mu_1 > \mu_2$	$H_0 : \mu_1 = \mu_2$ $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$
Testgröße (t-Verteilung)	$t = (\bar{x}_1 - \bar{x}_2) / \sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}$		
Freiheitsgrad	$df = \frac{\left[\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2} \right]^2}{\frac{\left[\frac{s_1^2}{n_1} \right]^2}{n_1 - 1} + \frac{\left[\frac{s_2^2}{n_2} \right]^2}{n_2 - 1}}$ df abrunden auf nächste ganze Zahl		
Rückweisung	H_0 ablehnen, falls $t < -t_\alpha$	H_0 ablehnen, falls $t > t_\alpha$	H_0 ablehnen, falls $ t > t_{\alpha/2}$

Abbildung 1: Welch-Test (Lohninger (o.J.) (http://www.statistics4u.info/fundstat_germ/ee_welch_test.html))

n ist der Stichprobenumfang, x ist der jeweilige Anteil, um den es sich bei der Signifikanzberechnung handelt. s ist die Stichprobenvarianz. Wie sehr häufig in der Statistik, wird für diese Arbeit eine Irrtumswahrscheinlichkeit (Alpha-Wert) von 0,05 angenommen, was bedeutet: wenn p-Wert kleiner als 0,05 = Ergebnis ist signifikant.

Nach dieser Erklärung zur methodischen und statistischen Vorgehensweise, sowie der Vorstellung der Daten, sollen in den folgenden Punkten die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst dargestellt werden. Als erstes wird ein Einblick in die ausgewählten Aspekte beim kindlichen Spracherwerb gegeben, das darauf folgende Kapitel (Kapitel 7) beschäftigt sich mit der Child Directed Speech. Der Aufbau der beiden Kapitel ergibt sich durch eine kurze Wiederholung der jeweiligen Hypothesen, der Darstellung der Ergebnisse, sowie einer Interpretation bzw. einem Fazit.

6. Kindliche morphologische Fehler

Das nachfolgende Kapitel soll nun die Ergebnisse zur Fragestellung 1: *Wie sieht der Erwerb des Genus, der Artikel und ausgewählter morphologischer Aspekte (Plural, Flexion von attributiven Adjektiven, Konjugation von Verben) beim deutschen Zweitspracherwerb von türkischsprachigen Kindergartenkindern aus?* darstellen.

6.1 Genus und Artikel

Folgendes Unterkapitel liefert die Ergebnisse der Bearbeitung der Genusaspekte im kindlichen Spracherwerb. Dazu werden Hypothese 1 und 2 (Artikelverwendung sowie Genusanzeige) in einer Tabelle kombiniert dargestellt. Zunächst wird eine Gesamtdarstellung der Artikelverwendung, die auch die Genuszuweisung am Artikel zeigt (falsche Genusanzeige), näher betrachtet, um in Folge die analysierten Fehler und Auslassungen einer genaueren Analyse zu unterziehen. Des Weiteren wird zwischen der Verwendung von indefiniten und definiten Artikeln unterschieden. Abschließend wird die Genusanzeige am Adjektiv genauer untersucht. Wie bereits erwähnt, werden vor jeder Analyse die Hypothesen wiederholt, wobei hier auf Punkt 5.2.2 (Fragestellungen und Hypothesen) verwiesen wird, um einen detaillierten Einblick über, und Erklärungen zu den, aufgestellten Hypothesen zu erhalten.

H1: Der Artikel (das Türkische weist keinen definiten Artikel auf und hat nur ansatzweise einen indefiniten Artikel), wird auf Grund der Erstsprache von den türkischsprachigen Kindern häufig ausgelassen.

H2: Die geforderten Genusmarkierungen werden auf Grund der genuslosen Erstsprache von den türkischsprachigen Kindern häufig ausgelassen. Es wird angenommen, dass ein Fehlen der Markierungen zu Beginn der Aufnahmen (in den früheren Entwicklungsphasen) häufiger gefunden werden kann, als zum Schluss.

Bei der folgenden Gesamtbetrachtung (Verwendung von Artikel und Genusanzeige, H1 + H2) werden jene Artikel gezählt, die tatsächlich zur Genusanzeige verwendet werden (in allen Kasus), aber auch der Pluralmarker *die* wurde mitgezählt, da Hypothese 1 Aussagen über Konstruktionen mit \emptyset -Artikel beinhaltet. Die Anzahl tatsächlicher fehlender Pluralmarker wird in einer eigenen Tabelle dargestellt (Zusatzuntersuchung). Unklare Äußerungen werden ebenfalls mitberechnet. Im Anschluss daran gibt es eine Aufschlüsselung der falschen Produktion, um hierzu einen genauen Überblick zu erhalten (H2 + H1b). Pronomen sind aus dieser Analyse ausgeschlossen, eben diese werden aber in einer zusätzlichen Analyse dargestellt (H1b). Der Analyse der Genuszuweisung am Adjektiv ist eine eigene Hypothese (H2) gewidmet, sodass die folgende Untersuchung rein die Verwendung von Artikeln zur Genusanzeige betrifft. Eine Unterteilung bei der Verwendung von definiten und indefiniten Artikeln folgt im Zuge von H1a, die sich mit dem Erwerbsverlauf der Artikelproduktion beschäftigt, wodurch gezeigt werden kann, welche Artikel (definit oder indefinit) produziert werden und welche nicht. Die Zusatzuntersuchung zeigt zudem, welche Artikel (definit oder indefinit) von Auslassung betroffen sind, was im Wesentlichen zur Beantwortung von Hypothese 1 beiträgt. Für Beispiele von Auslassungen (definit oder indefinit) wird auf Kapitel 5.2.3 verwiesen, in dem die Untersuchungskriterien (Variablen) mit prägnanten Äußerungen dargestellt sind.

Betül GESAMT

Äußerungen mit gefordertem Artikel = 75 (100%)

richtig⁵² = 12 (16,0%)

fehlender Artikel = 56 (74,67%)

falsche Genusanzeige = 6 (8,0%)

unklar = 1 (1,33%)

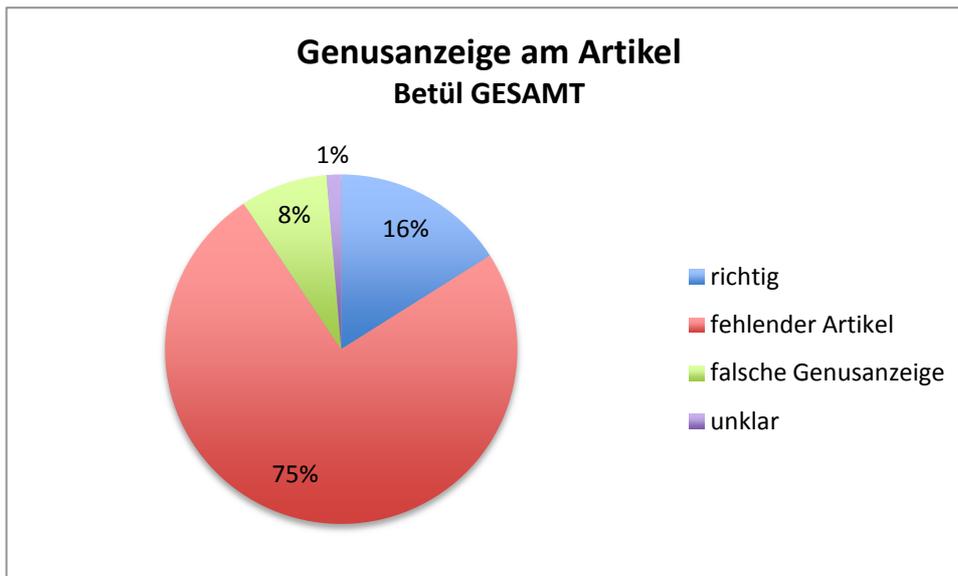


Abbildung 2: Genusanzeige am Artikel: Betül GESAMT

Die Gesamtbetrachtung der Artikelverwendung von Betül führt dazu, Hypothese 1 zu bestätigen. Bei 75 Äußerungen, innerhalb derer ein genustragender Artikel gefordert wird, werden nur 12 (16%) richtig verwendet, bei 56 Äußerungen (74,67%) fehlen die Artikel gänzlich. Festzuhalten ist aber auch, dass in manchen sprachlichen Situationen nicht unbedingt ein Artikel gefordert ist, dies aber bei der hier durchgeführten Analyse als *fehlend* gewertet wurde:

Beispiel Betül_27.01.2011:

- *SPF: komm Betül!
- *SPF: so!
- *SPF: kannst du dich noch auf den namen erinnern?
- *BET: blume [*].

⁵² Es soll hier noch einmal angemerkt werden, dass die nachfolgende Untersuchung zum Erwerbsverlauf (H1a) eine Unterteilung in definite und indefinite Artikel liefert, dies gilt ebenso für die fehlenden Artikel, wozu die Zusatzuntersuchung eine Unterteilung bietet. Des Weiteren zeigt die Untersuchung von Hypothese 1b, wie die falschen Genusanzeigen aussehen.

%err: OdefArt⁵³

*SPF: genau die blume.

In 8% der Äußerungen konnte eine falsche Genusanzeige gefunden werden (vgl. H1b).

Es soll nun in Folge der Erwerbsverlauf bei Betül angesehen werden. Dazu wird die erste Aufnahme (Jänner 2011) mit der letzten (Mai 2011) verglichen.

27.01.2011

Äußerungen mit gefordertem Artikel = **30 (100%)**

richtig = **4 (13,33%)**

fehlender Artikel = **23 (76,67%)**

falsche Genusanzeige = **3 (10%)**

05.05.2011:

Äußerungen mit gefordertem Artikel = **17 (100%)**

richtig = **0**

fehlender Artikel = **17 (100%)**

falsche Genusanzeige = **0**

Die Annahme, nach einem gewissen Zeitraum würde es zu weniger fehlenden Artikeln kommen⁵⁴, kann auf Grund der Analyse von Betül nicht bestätigt werden, da bei der zweiten Aufnahme alle Äußerungen mit gefordertem Artikel ohne Genuszuweisung produziert werden. Anzumerken ist jedoch die unterschiedliche Anzahl der Äußerungen mit gefordertem Artikel, sodass sich die beiden Datensätze nur schwer vergleichen lassen. Es folgt nun die Analyse des zweiten Fokuskindes.

⁵³ Aus den Transkripten geht hervor, dass in ähnlichen Situationen immer der definite Artikel vorgegeben wird, daher wird *OdefArt* angenommen.

⁵⁴ Man beachte, dass es sich hierbei nicht ganz um ein halbes Jahr handelt, was aber bei Wegener (1993) als die Dauer der artikellosen Phase beschrieben wird (bei türkischen Grundschulkindern).

Ercan GESAMT

Äußerungen mit gefordertem Artikel = **131 (100%)**

richtig = **56 (42,75%)**

fehlender Artikel = **43 (32,82%)**

falsche Genusanzeige = **24 (18,32%)**

unklar = **8 (6,11%)**

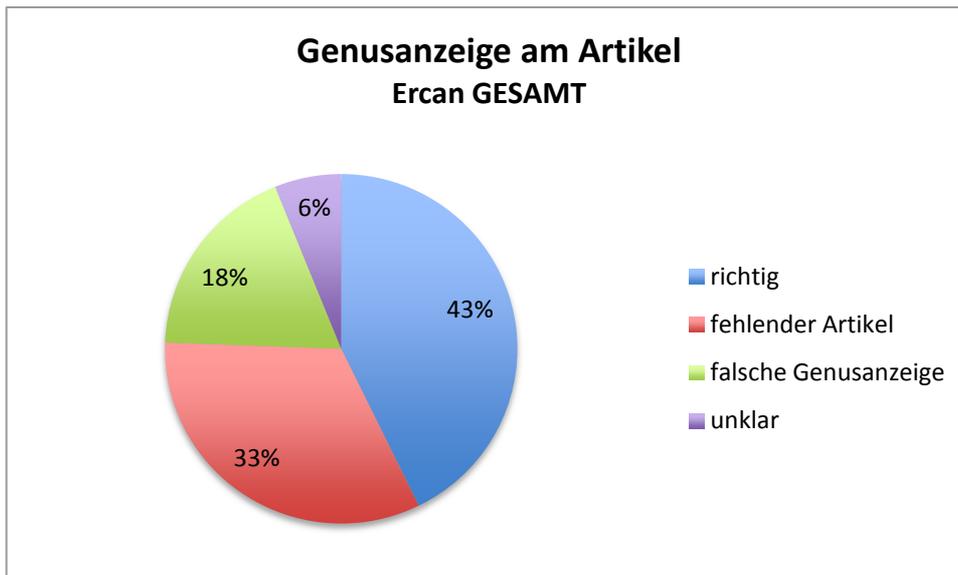


Abbildung 3: Genusanzeige am Artikel: Ercan GESAMT

Ercan zeigt im Vergleich zu Betül keine so starke Tendenz zum Auslassen des Artikels, trotzdem umfasst die Anzahl der ausgelassenen Artikel beinahe ein Drittel der fehlerhaften Produktion (32,82%). 42,75% der gezählten Äußerungen werden richtig produziert. Ercan zeigt jedoch eine viel größere Anzahl an falschen Genuszuweisungen, was jedoch darauf zurückgeführt werden könnte, dass dieses Kind mehr Sprache produziert und daher viel mehr ausprobiert. Die Anzahl der Äußerungen ist bei Ercan jedoch viel größer als bei Betül, und es konnten mehrere Äußerungen keiner Kategorie zugewiesen werden, sodass diese mit *unklar* definiert werden mussten. Dies zeigen folgende Beispiele:

Ercan_03.12.2010

*ERC: **der [] kleiner []** sterne.

%err: **unklar**

%com⁵⁵: weil entweder: „der kleine stern“ oder „die kleinen sterne“.

*ERC: sie hats [: hat es] &do die .

%err: **unklar**

%com: *die* kann keinem Gehalt zugeordnet werden.

Auch bei Ercan soll nun die erste Aufnahme (Dezember 2010) mit der letzten Aufnahme (Juni 2011) verglichen werden, um einen möglichen Erwerbsverlauf ersichtlich zu machen.

03.12.2010

Äußerungen mit gefordertem Artikel = **70 (100%)**

richtig = **34 (48,57%)**

fehlender Artikel = **21 (30%)**

falsche Genusanzeige = **10 (14,29%)**

unklar = **5 (7,14%)**

17.06.2011

Äußerungen mit gefordertem Artikel = **24 (100%)**

richtig = **10 (41,66%)**

fehlender Artikel = **10 (41,67%)**

falsche Genusanzeige = **4 (16,67%)**

unklar = **0**

Auch bei Ercan kann die Annahme, Artikel würden nach einer bestimmten Zeitspanne weniger häufig fehlen, nicht bestätigt werden, da es bei der zweiten Aufnahme zu etwas mehr Auslassungen (41,67%) kommt als bei der ersten (30%). Aussagen mit falschen Genusanzeigen verringern sich prozentuell gesehen ebenfalls nicht. Einen aussagekräftigen Vergleich bietet diese Analyse jedoch nicht, da sich die Anzahl der Äußerungen mit gefordertem Artikel stark unterscheidet (70 zu 24) und es in der ersten Aufnahme sehr häufig zu unklaren Äußerungen kommt (7,14%). Auf Grund der geringen Datenmenge kann auf dieses Problem nicht weiter eingegangen werden.

⁵⁵ alle %com-Zeilen beinhalten Ergänzungen, die sich aus den Transkripten kontextuell erschließen lassen.

Interpretation

Türkischsprachige Kinder scheinen auf Grund ihrer artikellosen Erstsprache Probleme bei der Verwendung von Artikeln zu haben, sodass es sehr häufig zu Auslassungen (Betül → 74,67% und Ercan → 32,82%) kommt. Es ist interessant, dass insbesondere Betül über zwei Drittel der Äußerungen ohne Artikel (und somit auch ohne Genuszuweisung) produziert, wobei in ihrer Kindergartensituation Sprachförderung angeboten wird. Anzumerken ist jedoch, dass Betül insgesamt viel weniger spricht als Ercan und – wie schon des Öfteren erwähnt – als das sprachlich schwächere Kind eingestuft wird.

Innerhalb eines Jahres kann bei beiden Kindern noch kein positiver Erwerbsverlauf beobachtet werden, ganz im Gegenteil, es werden zum Schluss von beiden Kindern mehr Artikel ausgelassen. An dieser Stelle muss jedoch wiederholt darauf hingewiesen werden, dass sich die Korpora der ersten Aufnahmen beider Kinder in der Anzahl der Äußerungen der zweiten Korpora stark unterscheiden und deshalb der Eindruck entsteht, beide Kinder würden häufiger oft den Artikel auslassen.

H1a: Zwischen dem Gebrauch von definiten und indefiniten Artikeln kommt es im Spracherwerbsverlauf zu einer unterschiedlichen Verwendung. Es wird angenommen, dass der indefinite Artikel früher gebraucht wird, als der definite, weil im Türkischen öfters bir ‚1‘ wie ein indefiniter Artikel verwendet wird, während es keine Entsprechung zum definiten Artikel gibt.

Zur Veranschaulichung dieser Hypothese werden zunächst alle **richtig** verwendeten Artikel in einer Gesamtdarstellung betrachtet, um danach eine Verlaufskurve zu eruieren.

Tabelle 10: richtig produzierte Artikel⁵⁶: Betül GESAMT

der	die	das	eine	ein
4	2	1 (unklar)	2	4
7 (53,85%)			6 (46,15%)	

⁵⁶ Bei Betül können nur Artikel im Nominativ gefunden werden bzw. einmal der Artikel *das* welcher auf Grund der Tonqualität nicht definiert werden konnte und daher als *unklar* analysiert wird:

BET: gruene kleine [] xxx **das (unklar)** sind und die [*] nein.
%err: OdefArt, Overb(vollverb)
%com: Osagen

Tabelle 11: richtig produzierte Artikel (Nominativ + Akkusativ): Ercan GESAMT

der	die	das	den	eine	ein
4	4	3	4	13	21
15 (30,61%)			34 (69,39%)		

Betül zeigt nicht die angenommene Unterscheidung zwischen der Verwendung von definiten und indefiniten Artikeln, es werden beide ungefähr gleich oft verwendet. Interessant ist, dass die maskulinen Artikel *der* und *ein* (= Basisformen) am häufigsten verwendet werden, wobei anzumerken ist, dass *bir* im Türkischen vor Nomina nicht flektiert wird.

Bei Ercan sieht die Verwendung anders aus: Es werden mehr als doppelt so viele indefinite Artikel wie definite produziert. Am häufigsten verwendet er *ein* gefolgt von *eine*.

Aus den ganzen Aufnahmen konnte nur ein gebrauchter Genitiv gefunden werden:

Ercan_03.12.2010

*ERC: ich bin das super x **der welt** .

Es soll nun der Erwerbsverlauf beider Kinder betrachtet werden, um zu klären, ob sich die Verwendung von definiten und indefiniten Artikeln verändert. Die Verfasserin entschied sich dazu, auch die *unklaren* sowie *fehlerhaften* Äußerungen mit einzubeziehen, da hier nur eine Aussage über die Anzahl von definiten und indefiniten Artikeln getroffen werden soll.

Tabelle 12: Erwerbsverlauf – Gebrauch des Artikels im Nominativ und Akkusativ: Betül

27.01.2011	24.02.2011	24.03.2011	05.05.2011
richtig/falsch/unk⁵⁷	richtig/falsch/unk	richtig/falsch/unk	richtig/falsch/unk
die – 2/1	0	die – 0/0	0
das – 0/0	0	das – 0/0/1	0
der – 0/0	0	der – 4/0	0
3	0	5	0
ein – 1/0	0	ein – 3/1	0
eine – 1/2	0	eine – 1/0	0
4	0	5	0

⁵⁷ unk = unklar

Tabelle 13: Erwerbsverlauf – Gebrauch des Artikels im Nominativ und Akkusativ: Ercan

03.12.2010	17.12.2010	10.06.2011	17.06.2011
richtig/falsch/unk	richtig/falsch/unk	richtig/falsch/unk	richtig/falsch/unk
die – 3/4/2	die – 1/3	die – 0	die – 0
das – 2/0	das – 0/0	das – 0/0/1	das – 1/0
der – 2/0/1	der – 2/1	der – 0	der – 0
den – 3/0	den – 1/0	den – 0	den – 0
17	8	1	1
ein – 8/2	ein – 4/2	ein – 1/0	ein – 8/2
eine – 9/4/2	eine – 3/2/2	eine – 0	eine – 1/2
25	13	1	13

Um Aussagen über den Erwerbsverlauf zu treffen, ist diese Datenmenge viel zu gering. Vor allem Betül eignet sich nicht gut, da sie bei zwei Aufnahmen gar keine Artikel produziert. Es kann bei ihr dennoch beobachtet werden, dass die Produktion der definiten Artikel leicht zunimmt, nämlich von nur drei (*die*) auf fünf (*das* und *der*). Generell nimmt bei diesem Kind die Artikelproduktion leicht zu (von sieben auf zehn). Wie die fehlerhaften Produktionen aussehen, zeigt sich bei der Bearbeitung von Hypothese 1b.

Ercan produziert zwar meist mehr indefinite Artikel als definite, ein erwarteter Verlauf kann jedoch nicht bestätigt werden. So überwiegt bei der letzten Aufnahme noch immer der indefinite Artikel, während nur einmal *das* produziert wird. Anzumerken ist, dass die letzten beiden Aufnahmen viel kürzer sind als die ersten und vor allem bei der ersten Aufnahme Ercan sehr lange alleine redet. Im Gegensatz zu Betül produziert Ercan auch sechsmal den Pluralmarker *die* (alle in der ersten Aufnahme).

Interpretation

Grundsätzlich kann nur bei einem Kind (Ercan) angenommen werden, dass indefinite Artikel häufiger produziert werden, als definite. Der vermutete Erwerbsverlauf trifft bei beiden Kindern nicht zu, nur bei Betül steigt die Anzahl der definiten Artikel leicht an. Hypothese 1a kann also nicht bestätigt werden, es soll aber noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Datenmenge zu gering ist, um tatsächlich einen Erwerbsverlauf darzustellen und es sich nur um einen kleinen Einblick in derartige Spracherwerbsphänomene handelt.

Zusatzuntersuchung: Welcher Artikel ist häufiger von Auslassung betroffen?

Es wird in der folgenden Analyse der Versuch gestartet, darzustellen, welche Artikel häufiger von Auslassung betroffen sind. Hierbei fließen nur im Nominativ gebrauchte Artikel in die Berechnung mit ein.

Tabelle 14: Nominative Auslassungen: Betül GESAMT

der	die	das	ein	eine
12 (25,53%)	11 (23,4%)	2 (4,26%)	14 (29,79%)	8 (17,02%)
25 (53,19%)			22 (46,81%)	

Bei Betül konnte in den gesamten Daten zusätzlich dreimal ein Fehlen von indefiniten Artikeln im Akkusativ (zweimal *ein* und einmal *einen*) gefunden werden. Des Weiteren fehlt viermal der definite Artikel in anderen Kasus als im Nominativ (dreimal *den* im Akkusativ und einmal *dem* im Dativ). Zählt man diese Auslassungen zu den Nominativen dazu, so erhält man folgende Ergebnisse:

Tabelle 15: Auslassung getrennt nach definit und indefinit: Betül GESAMT

definit	indefinit
29 (53,70%)	25 (46,30%)

Tabelle 16: Nominative Auslassungen: Ercan GESAMT

der	die	das	ein	eine
5 (16,13%)	4 (12,9%)	3 (9,68%)	16 (51,61%)	3 (9,68%)
12 (38,71%)			19 (61,29%)	

Bei Ercan konnte zusätzlich einmal ein fehlender indefiniter Artikel im Akkusativ gefunden werden (*einen*). Alle anderen fehlenden Artikel in anderen Kasus belaufen sich auf definite Artikel, nämlich einmal *dem* im Dativ, zweimal *die* im Akkusativ und einmal *den* im Akkusativ.

Tabelle 17: Auslassung getrennt nach definit und indefinit: Ercan GESAMT

definit	indefinit
16 (44,44%)	20 (55,56%)

Tabelle 18: Auslassungen des Pluralmarkers (Nominativ + Akkusativ)

Betül	Ercan
die (Plural)	die (Plural)
2	6

Ob eher der definite oder der indefinite Artikel von Auslassung betroffen ist, kann bei Betül nicht bestimmt werden, da sie sich in dieser Hinsicht nicht sonderlich unterscheidet, auch wenn andere Kasus betrachtet werden. Bei Ercan sieht dies anders aus, sodass bei ihm im Nominativ mit 61,29% die indefiniten Artikel stärker von Auslassung betroffen sind. Werden alle Auslassungen mitgezählt, so verringert sich zwar der Unterschied, trotzdem sind mit 55,56% die indefiniten Artikel am häufigsten von Auslassung betroffen. Bei beiden Kindern fehlt im Nominativ am häufigsten der Artikel *ein*, wobei bei Ercan diese Auslassung sogar die Hälfte ausmacht (51,61%). Außerdem wird bei ihm *ein* auch zweimal im Akkusativ ausgelassen. Ebenfalls sehr stark von Auslassung betroffen sind die beiden Artikel *der* und *die*. Bei Ercan konnte zusätzlich sehr häufig ein Auslassen des Pluralmarkers *die* analysiert werden, wobei hier einerseits anzumerken ist, dass auch im Akkusativ markierte Plurale mit einberechnet wurden, andererseits, dass Ercan als einziger überhaupt den Pluralartikel verwendet.

Interpretation

Zusammengefasst bleibt offen, ob eher definite oder indefinite Artikel von Auslassung bedroht sind, da sich die beiden Kinder stark unterscheiden. Bei beiden wird jedoch der Artikel *ein* am häufigsten nicht realisiert.

H1b: Bei der Artikelverwendung kommt es zu Übergeneralisierungen. Angenommen werden kann eine Übergeneralisierung von *die* im Nominativ anstelle von *der* und *das*.

Zusatzuntersuchung: Es herrscht die Annahme, dass auch das natürliche Geschlecht falsch markiert wird.

In die Kategorie der falschen Genusanzeige fallen auch Kasusfehler und interferenzartige Fehler.

Tabelle 19: Falsche Genusanzeige: Betül

	Übeneralisierungen	
Falsche Genuszuweisung am Artikel: 3	fem anstelle mask	mask anstelle fem
	eine → 2	ein → 1
Fehler beim natürlichen Geschlecht: 1	fem anstelle mask	
	die → 1	
Interferenz: 1	*BET: KGP eins [*]? %com: gemeint ist ein loeffel. *BET: eins [*]? (24.02.2011)	

Wie die Tabelle zeigt, beziehen sich die falschen Genuszuweisungen alle auf indefinite Artikel, sodass die zuvor aufgestellte Hypothese (H1b) nicht beantwortet werden kann. Die Fehler sehen folgendermaßen aus:

Betül_27.01.2011

*BET: **eine** rote [*] x.
 %com: ein roter (fisch).
 *BET: **eine** [*] rot.
 %com: gemeint ist ein roter (fisch).

Betül_24.03.2011

*BET: **ein** [*] jacke.⁵⁸

Die Beispiele zeigen, dass es zweimal zu einer Verwendung des Femininums anstelle einer maskulinen Markierung kommt und einmal ein feminines Substantiv nicht als solches markiert wird.

Auch das natürliche Geschlecht ist einmal falsch markiert:

Betül_27.01.2011

*BET: wo ist **die** [*] Stefan?
 %com: Stefan ist ein junge.

Der hier als interferenzartig analysierte Fehler kann auf das im türkisch gebrauchte Wort *bir* zurückgeführt werden, was im Deutschen *eins* bedeutet, in der türkischen Sprache jedoch zwischen indefiniten Artikel und Zahlwort schwer zu unterscheiden ist.

⁵⁸ Die Verfasserin dieser Arbeit entschied sich dafür, diese Äußerung als *falsche* Genuszuweisung zu analysieren, wobei es sich auch um ein *Fehlen* der Anzeige handeln könnte.

Tabelle 20: Falsche Genusanzeige: Ercan

	Übeneralisierungen	
Falsche Genuszuweisung am Artikel: 17	fem anstelle mask:	mask anstelle fem:
	eine → 8	ein → 4
	die → 2 ⁵⁹	
	fem anstelle neutr:	
	die → 3	
Fehler beim natürlichen Geschlecht: 3	fem anstelle mask:	mask anstelle fem:
	die → 2	der → 1
Kasus : 2	Akk → 2	
Interferenz: 2	*ERC: oh@i eins nur. *ERC: eins [*] schokolade! %err: zahlwort-indefArt %com: interferenz mit bir? (17.12.2010)	*ERC: das ist eins schokolade x. %err: zahlwort- indefArt (bir)

Ercan weist eine größere Anzahl an falschen Genuszuweisungen auf, als Betül, er produziert aber insgesamt auch mehr Äußerungen, wie man eingangs sehen konnte. Bei ihm kommt es sehr häufig zu einer femininen Genuszuweisung anstelle einer maskulinen. So wird achtmal der indefinite Artikel *eine* anstelle einer obligatorischen maskulinen Zuweisung gebraucht und fünfmal *die* anstelle von *der* (bzw. *den*) und *das*. Dreimal kommt es zu Fehlern beim natürlichen Geschlecht. Auch bei Ercan kann ein interferenzartiger Fehler desselben Schemas analysiert werden, sodass das Numerale *eins* wie ein indefiniter Artikel gebraucht wird, was – wie bereits erwähnt – in der türkischen Sprache eine Möglichkeit darstellt, Indefinitheit auszudrücken. Die beiden Kasusfehler beziehen sich jeweils auf eine fehlende Akkusativmarkierung, sodass das Genus zwar richtig angezeigt wird, die Kasusanzeige jedoch fehlt.

Da es bei Ercan auch zu Genusfehlern bei Pronomen kommt, sollen diese kurz besprochen werden.

⁵⁹ einmal im Akkusativ

Tabelle 21: Genusfehler am Pronomen: Ercan

fem anstelle neutr	fem anstelle mask	neutr anstelle mask
3	4	2
9		

Genusfehler am Pronomen können nur bei Ercan gefunden werden, doch auch hier findet man zumeist feminine Produktionen anstelle eines Maskulinums (siebenmal). Interessant ist, dass zweimal *das* anstelle eines maskulinen Pronomens verwendet wird, obwohl grundsätzlich neutrale Artikel nur selten gebraucht werden.

Beobachtet werden konnte auch, dass Ercan zweimal ein unterschiedliches Genus für das Substantiv *Sessel* verwendet:

Ercan_03.12.2010

*ERC: schau mal **die** [*] ist klein.

%com: ERC meint den sessel.

*ERC: nein **das** ist gross **das** ist klein.

%com: ERC meint den sessel.

Interpretation

Bei beiden Kindern ist die häufigste Übergeneralisierung die Verwendung eines femininen Artikels anstelle einer verlangten maskulinen Anzeige. Generell stellt hierbei jedoch der indefinite Artikel *eine* den am häufigsten zu Fehlern führenden Artikel dar. Da es bei dem männlichen Fokuskind häufiger zu femininen Übergeneralisierungen kommt, kann ein möglicher Einfluss des Geschlechts in diesem Fall ausgeschlossen werden. Auch der indefinite Artikel *ein* wird vor femininen Substantiven gesetzt, wobei hier häufig nicht zu unterscheiden war, ob es sich um eine falsche Genusanzeige handelt, oder ob das Genus nicht erkannt wurde, demnach müsste man von einer fehlenden Genusanzeige sprechen. Neutrale Übergeneralisierungen konnten im gesamten Korpus nicht gefunden werden, wobei es im Allgemeinen zu sehr wenigen definiten neutralen Genusmarkern kommt. Hypothese 1b kann also einerseits dadurch bestätigt werden, dass es zu femininen Übergeneralisierungen kommt und dabei der definite Artikel *die* sehr oft eine Rolle spielt, andererseits der Artikel *eine* jedoch am häufigsten zu Übergeneralisierung verwendet wird.

H3: Attributive Adjektive werden auf Grund des türkischen Sprachsystems innerhalb einer NP häufig nicht flektiert. Bei einer Adjektivmarkierung kann es (wie bei monolingualen deutschsprachigen Kindern) zu Übergeneralisierungen von auslautendem –e bei attributiven Adjektiven kommen.

Auf Grund der geringen Anzahl an analysierten fehlerhaften Produktionen entschied sich die Verfasserin in Folge gegen eine prozentuelle Darstellung, sondern für die Auflistung der gefundenen Beispiele, da die Datenmenge für eine derartige Darstellung zu klein ist.

Aus der Analyse geht hervor, dass Betül viermal eine neutrale Genusmarkierung anstelle einer maskulinen Markierung am Adjektiv vornimmt, wobei dreimal das Substantiv *Löffel* betroffen ist und dies scheinbar als neutral gespeichert wurde:

Betül_24.03.2011

*BET: **grosses** [*].
%com: der grosse fisch.

Betül_05.05.2011

*BET: **grosses** [*] loeffel?
*SPF: einen +...
*BET: **grosses** [*].
%com: einen grossen loeffel.

*BET: **kleines** [*] loeffel.

Des Weiteren kommt es einmal zu der angenommenen Übergeneralisierung von auslautendem –e, wie es auch bei monolingualen deutschsprachigen Kindern vorkommen kann, jedoch nicht bei einem attributiven Adjektiv, sondern bei einer Kopulakonstruktion, bei der keine Adjektivmarkierung vorgenommen werden muss:

Betül_24.02.2011

BET: oh@i das [] **grosse** [*].
%com: meint dass das gross ist.

Schließlich konnte noch eine feminine Adjektivverwendung anstelle eines Maskulinums gefunden werden:

Betül_27.01.2011

*BET: eine **rote** [*] x.
%com: ein roter (fisch).

Durch dieses Beispiel wird deutlich, dass Betül das Substantiv *Fisch* scheinbar noch keiner eindeutigen Genuskategorie zugeordnet hat, da es einmal feminin und einmal neutral verwendet wird.

Dreimal werden die Adjektive gar nicht flektiert, wie folgende Beispiele zeigen:

Betül_27.01.2011

BET: eine [] **rot**.
%com: gemeint ist ein roter (fisch).

Betül_05.05.2011

*BET: **gruen** [*] wasser.
*SPF: und einen +...
*BET: **klein** [*].
%com: einen kleinen (loeffel).

Insgesamt produziert Betül 21 richtige attributive Adjektive.

Bei Ercan können zwei Adjektive ohne Flexion gefunden werden, jedoch handelt es sich beide Male um Farbadjektive und es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob es sich tatsächlich um einen Fehler handelt, da unsicher ist, was Ercan eigentlich meint. Eine falsche Genusanzeige beim Adjektiv kann nur einmal gefunden werden (maskulin anstelle von feminin). Anhand der Analyse konnte aber auch festgestellt werden, dass in Ercans Korpus insgesamt nur vier (richtige) attributive Adjektive produziert werden.

Ercan_17.12.2010

CHI: ein [] grosse.
%com: kind meint kerze.
ERC: nein ein [] **kleiner** [*].

Ercan_17.06.2011

ERC: ein [] **gelb**.
%com: ERC deutet auf die gelbe tube,
es koennte also auch die farbe
gemeint sein.

ERC: und ein [] **blau** ist hier.
%com: ERC deutet auf die blaue tube.

Der Fehler am Adjektiv könnte auch auf den bereits zuvor produzierten Fehler von CHI zurückgehen, da bereits hier eine feminine Markierung am indefiniten Artikel fehlt.

Interpretation

Die Analysen beider Kinder zur Genuszuweisung bei Adjektiven liefern keine aussagekräftige Bestätigung für Hypothese 3. Es kommt zwar zu Konstruktionen, bei denen die Adjektive unflektiert bleiben, jedoch sind die Zahlen gering (insgesamt fünfmal). Eine

Übergeneralisierung von auslautendem –e kann ebenfalls nicht bestätigt werden, da das einmalige Vorkommen eine Kopulakonstruktion betrifft. Eine durchgehend falsche Genusübergeneralisierung am Adjektiv ist ebenfalls nicht ersichtlich, da fast alle Richtungen vorkommen. Es muss jedoch erwähnt werden, dass vor allem Betül in den Sprachfördersituationen viele Äußerungen der Sprachförderin imitiert, sodass keine Fehler am attributiven Adjektiv gezählt werden können.

6.2 Plural

Das nachfolgende Unterkapitel widmet sich den aufgestellten Hypothesen über Pluralkonstruktionen.

H4: Pluralmarkierungen werden in Verbindung mit einem Numerale oder mit Quantifikatoren auf Grund der Regeln der türkischen Erstsprache häufig ausgelassen.

Ebenso wie bei der zuvor dargestellten Analyse der Genuszuweisung am Adjektiv, werden auch beim Plural nur die analysierten fehlerhaften Produktionen gezeigt, nicht jedoch eine prozentuelle Darstellung mit den Kategorien richtig und falsch. Um hierzu ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten, müsste eine größere Datenmenge vorliegen.

Tatsächlich können bei Betül vier Formen gefunden werden, bei denen die Pluralmarkierungen ausgelassen werden, jedoch nicht in Verbindung mit einem Numerale oder einem Quantifikator, wie die aufgestellte Hypothese annimmt. Es sei außerdem angemerkt, dass drei der fehlenden Markierungen innerhalb eines Satzes analysiert wurden:

Betül_27.01.2011

*BET: **fisch**.
%com: es ist aus dem Kontext zu erschließen, dass es sich hierbei um einen Plural handeln sollte.

Betül_24.03.2011

*BET: **kleine blume** [*] sind
s(ch)**wester** [*].
%com: die Pluralmarkierung fehlt beim Adjektiv, sowie bei den Substantiven. Auch der Pluralmarker *die* wurde ausgelassen.

Bei Ercan können zwei fehlende Pluralmarkierungen gefunden werden, wobei bei einer Äußerung die Annahme zutrifft, dass Plurale in Verbindung mit einem Numerale ausgelassen werden:

Ercan_03.12.2010

*ERC: mama und kinder xx seh(e)n
auf die **stern** [?] [*].

Ercan_17.12.2010

*ERC: **drei** [*] **kerze!**

Diese analysierten Beispiele sind für eine Bestätigung der Hypothese zu gering und zu wenig aussagekräftig. Es müssten dazu größere Datensätze analysiert werden.

Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass nur bei Ercan eine Pluralmarkierung in Verbindung mit einem Numerales gefunden werden konnte:

Ercan_17.06.2011

*ERC: du hats@c [: hast] **zwei** ohren .

Es sollen dennoch in Folge auffallende Äußerungen in Verbindung mit Numeralien von Ercan genannt werden, die aber nicht als Pluralfehler gekennzeichnet werden können:

Ercan_17.06.2011

*ERC: aber ein geschirr .

*ERC: aber **vier** geschirr ist +...

*ERC: nur **zwei** ist geschirr .

%com: er meint es gibt nur noch zwei verschiedene geschirrstuecke.

*KGP: und jetzt hab(e) ich da <drei glaskugeln> [//] zwei glaskugeln .

*ERC: **zwei** glas .

Das Wort *Geschirr* scheint bei Ercan Probleme hervorzurufen, da es das Kind scheinbar nicht als Kollektivum (nicht zählbar) erkennt und es daher zählen möchte. Ebenso kann *Glas* nicht gezählt werden, diese Konstruktion kommt jedoch zustande, weil er KGP imitiert, jedoch ohne das gesamte Wort *Glaskugeln* zu verwenden. Erwähnenswert ist weiters, dass das Numerales *eins* scheinbar als indefiniter Artikel betrachtet werden kann, wie bei Hypothese 1a (interferenzartige Fehler) gezeigt werden konnte.

H4a: Da viele Studien zum deutschen Erstspracherwerb zeigen, dass es am Anfang häufig zu *-n* (oder auch *-en*) Pluralübergeneralisierungen kommt, wird dies auch für die türkischsprachigen Migrantenkinder angenommen.

Falsche Pluralmarkierungen können bei Betül nicht gefunden werden, insgesamt muss angemerkt werden, dass sie nicht allzu viele Substantive im Plural verwendet, sodass von den gesamten Nominalphrasen (69) nur 8 Substantive (11,6%) im Plural verwendet werden.

Bei Ercan kommt es zweimal zu einer Verwendung einer Pluralmarkierung mit auslautendem *-e* an Stellen, wo kein Plural erwartet wird:

Ercan_03.12.2010

*ERC: schau mal da is(t) der **sterne** [*].

ERC: und jetzt eine [] **fische**.

%com: ERC beschäftigt sich mit einem Stift, mit dem Symbole gestempelt werden können.

Die Hypothese kann also auch an dieser Stelle nicht bestätigt werden, da es bei keinem der Kinder zu *-n* oder *-en* Pluralübergeneralisierungen kommt. Ercan produziert insgesamt mehr Nomina (179), davon werden 50 (27,93%) im Plural verwendet. Es ist jedoch anzumerken, dass das Kind über längere Zeit hinweg innerhalb einer Sequenz mit sich selbst spricht (er sieht sich ein Buch an) und auf Grund des Inhalts der Geschichte gehäuft das Wort *Sterne* verwendet (30-mal). Grundsätzlich war die Analyse dieses Wortes problematisch, da eine Fehlerzuweisung häufig nicht möglich war. Ob das Kind das Wort *Stern* also als Singular erkennt und weiters das Pluralwort als *Sterne*, war oftmals nicht mit Sicherheit feststellbar⁶⁰. Viele der Äußerungen mussten daher – auch schon bei der Analyse des Genus und weiters bei der Analyse der Verben – als unklar definiert werden. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

⁶⁰ *Stern* und *Fisch* sind pluraldominante Wörter, so dass das Kind vielleicht für diese Begriffe hauptsächlich die Pluralform gespeichert hat (Anmerkung Prof. Dressler, vgl. Wegener 2003, 139).

Ercan_03.12.2010

ERC: der [] kleiner [*] sterne.

%err: **unklar**

%com: weil entweder: „der kleine stern“ oder „die kleinen sterne“.

ERC: jetzt sterne kommt [].

%err: **unklar**

%com: weil entweder: „jetzt kommt der stern“ oder „jetzt kommen die sterne“.

ERC: sterne x kommt [].

%err: **unklar**

%com: weil entweder: „die sterne kommen“ oder „der stern kommt“.

Interpretation

Die Analyse liefert kein klares Bild über die Pluralverwendung der Kinder, da im gesamten Korpus Pluralformen eher spärlich sind. Da nur einmal eine falsche Pluralkonstruktion in Verbindung eines Numerales analysiert werden konnte, können weder H4, noch H4a bestätigt werden.

6.3 Verben

Die drei letzten Hypothesen werden in einer Analyse zusammengefasst bearbeitet.

H5: Es kommt zu Fehlern bei der Konjugation von Verben. Die Fehler sind zu Beginn der Aufnahmen häufiger, werden jedoch im Verlauf weniger.

H5a: Häufig wird anstelle einer konjugierten Verbform nur der Infinitiv verwendet, so wie dies im deutschen L1-Erwerb der Fall ist. Da aber im Türkischen der Infinitiv zum Unterschied vom Deutschen keine Grundform darstellt, ist keine solche Übergeneralisierung zu erwarten.

H5b: Konstruktionen wie Ø-Kopula können häufig gefunden werden, was darauf zurückgeführt werden kann, dass das Verb *sein* im Präsens im Türkischen nicht ausgedrückt wird. Außerdem wird das Verb *haben* anstelle von *sein* (bei Zustands- und Bewegungsverben) verwendet.

Zusatzuntersuchung: Können hinsichtlich Konjugationsfehler am Verb Unterschiede je nach Verbart festgestellt werden?

Bei Betül können weder Fehler bei der Konjugation von Verben, noch fehlende Konjugationen gefunden werden. Es kommt jedoch sehr häufig zu Verbauslassungen.

Betroffen sind hierbei vor allem Kopulae:

Betül_27.01.2011

BET: fertig schon [].
%com: ich **bin** schon fertig.

Betül_05.05.2011

BET: das gruen [].
%com: das **ist** gruen.

BET: wasser [] lecker!
%com: das wasser **ist** lecker!

Betül_24.02.2011

BET: ich [] mama.
%com: ich **bin** die mama.

BET: auch ich [] fertig.
%com: auch ich **bin** fertig.

BET: oh@i das [] grosse [*].
%com: das **ist** gross.

Genauso oft ausgelassen werden aber auch Modalverben, wobei es hier oftmals schwierig zu erkennen ist, *welches* Modalverb bei den Aussagen fehlt:

Betül_27.01.2011

*BET: nicht ess@c [: essen] .
%com: ich **will** nicht essen.

Betül_24.03.2011

*BET: bleiben .
%com: du **darfst** bleiben.

Betül_05.05.2011

*BET: was saugen ?
%com: was **soll/muss** ich saugen?

Auch ein Vollverb fehlt einmal in der dritten Person Plural:

Betül_24.03.2011

BET: grueene kleine [] xxx das sind und die [*] nein.
%com: „und die (die Fische) **sagen** nein.“

Die Analyse zeigt folglich, dass Auslassungen von Verben eine große Rolle spielen, aber nicht nur Kopula-Konstruktionen betroffen sind, sondern auch Phrasen mit Modalverben. Insbesondere wird aber das Wort *sein* ausgelassen, was darauf zurückgeführt werden kann, dass es diese Art der Konstruktionen im Präsens in der Erstsprache der Kinder nicht gibt.

Das Wort *haben* anstelle von *sein* konnte nicht gefunden werden, jedoch eine Konstruktion, bei der der umgekehrte Fall zutrifft:

Betül_24.03.2011

*BET: du **bist** lila Lieblingsfarbe.
%com: du **hast** lila als Lieblingsfarbe.

Von 14 verwendeten Infinitiven werden vier richtig an obligatorischer Stelle verwendet. Anstelle eines konjugierten Verbes wird sieben mal (50%) ein Infinitiv gebraucht und dreimal (21,43%) ist das infinite Verb zwar korrekt, wird jedoch in Verbindung mit einer Auslassung⁶¹ produziert.

Bei Ercan können im Gegensatz zu Betül fehlerhafte sowie fehlende Konjugationen bei Verben gefunden werden. Alle Fehler betreffen entweder das Wort *sein*, welches nie in den Plural gesetzt wird und zwei Vollverben, die ebenfalls keine – im Kontext – verlangte Pluralkonjugation erhalten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass wiederum das Verb *sein* bei Kopulakonstruktionen am häufigsten zu fehlerhaften Konjugationen führt.

Ercan17.12.2010

Ercan_03.12.2010

ERC: das ist [] blumen KGP?

ERC: da is(t) [] ja die sterne.

Das Fehlen der Konjugation bezieht sich auf ein Vollverb, wobei fälschlich nach türkischem Vorbild die reine Verbalwurzel in der 3. Person Singular verwendet wird, die singuläre Form, weil die Mehrzahl durch die Frage klar ist:

Beispiel Ercan_10.06.2011:

*KGP: was machen die kinder im schwimmbad?
ERC: huepf [].
%err: Overbkonjugation

Bei ihm müssen weiters zwei Äußerungen als unklar definiert werden, was (wie bereits beim Plural erwähnt) in Verbindung mit dem Substantiv *Stern* steht, wobei anzunehmen ist, dass das Kind *Sterne* als Basisform verwendet.

Ercan_03.12.2010

ERC: jetzt sterne kommt [].
%err: **unklar**
%com: „jetzt kommt der stern“ oder „jetzt kommen die sterne“.

⁶¹ zweimal Modalverb, einmal Vollverb

ERC: sterne fliegt [].
%err: **unklar**
%com: „die sterne fliegen“ oder „der stern fliegt“.

Auch bei Ercan können fehlende Verben verzeichnet werden, jedoch nicht so viele wie bei Betül, wenn man bedenkt, dass Ercan im Allgemeinen mehr Sprache produziert. Die Auslassungen belaufen sich auf drei Modalverben,

Ercan_17.12.2010

*ERC: ich kerze machen!
%com: ich **will** die kerze „machen“
(ausblasen).

Ercan_17.06.2011

*ERC: wassergeschirr@c [:
wasserglas] haben.
%com: ich **will** ein wassergeschirr
haben.

ERC: ein [] grosses teller haben.
%err: **OModalverb + unklar**
%com: ich **will** ein großes Teller haben
(nehmen).

zwei Kopulae,

Ercan_17.06.2011

ERC: schau mal [] gebrochen.
%com: schau mal das **ist** gebrochen.

ERC: Ercan [] fertig.
%com: ERC **ist** fertig.

und zwei Vollverben

Ercan_03.12.2010

ERC: auf blatt blume [].
%com: auf dem blatt **ist** eine blume.

Ercan_17.06.2011

ERC: teller [].
%com: ich **nehme** mir einen Teller.

Am häufigsten sind demnach Modalverben von Auslassungen betroffen, gefolgt von Kopulae und Vollverben.

Interessant bei Ercan sind seine falschen Verbverwendungen, die aber kaum als türkisch beeinflusste Fehler zu benennen sind. So verwendet er tatsächlich einmal das Verb *haben* anstelle von *sein*, aber auch anstelle eines anderen Verbes, nämlich anstelle von *nehmen*:

Ercan_10.06.2011

*ERC: ich **habe** nicht gemacht
schwimmen xxx.
%com: in einem schwimmbad [?].

Ercan_17.12.2010

*KGP: na musst ein anderes nehmen.
*ERC: anderes **haben**.
*ERC: ned [: nicht] zweie [: zwei]
haben eins **haben**.
%com: ERC verteilt Schokolade.

Die restlichen falsch verwendeten Verben beziehen sich meist auf das Modalverb *wollen*, welches häufig durch *müssen* ersetzt wird. Des Weiteren werden zwei Vollverben (*machen* anstelle von *ausblasen*) falsch verwendet. Diese Fehler können auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache gefunden werden:

Ercan_17.12.2010

*ERC: ich **muss** haben!
%com: ich **will** haben!

*CHI: ich!
*ERC: ich **muss** haben KGP!
%com: ich **will** haben!
*KGP: ich hab(e) gesagt die kinder duerfen sich das selbst aussuchen!

*KGP: Sandra gibst du [: du es] einem kind?
*ERC: ich!
*ERC: ich **muss**!
%com: ich **will**!

*ERC: ich **muss** machen!
%com: ich **will** machen!

*KGP: gibst du [: du es] amal [: einmal] dem Ercan bitte?
*KGP: nein?
*ERC: ich!
*ERC: ich **muss**!
%com: ich **will**!

*ERC: ich kerze **machen**!
%com: ich will die kerze **ausblasen**!

*ERC: ich **muss** kerze **machen**!
%com: ich **will** die kerze **ausblasen**!

Ercan_17.06.2011

*ERC: ich **bin** schwarz?
%com: ich **will** schwarz/ich **nehme** schwarz!
*KGP: alle farben nehmen wir.

Von 30 verwendeten Infinitiven werden 28 richtig verwendet. Nur einmal wird das infinite Verb in Verbindung mit einer Verbauslassung (Modalverb) verwendet.

Interpretation

Fehlerhafte Konjugationen am Verb stellen für die Kinder nicht das größte Problem beim Erwerb dar, da bei Betül keine derartigen Fehler gefunden werden konnten und Ercan nur einige wenige produziert. Betroffen ist bei ihm vor allem das Verb *sein* in Kopulakonstruktionen, da *ist* auch in Pluralkonstruktionen verwendet wird (vgl. dazu Pfaff 1994). Eine viel größere Herausforderung stellt scheinbar die Produktion von Verben im Allgemeinen dar, denn Äußerungen ohne Verben fließen häufig in die Sprachproduktion mit ein. Betroffen sind hierbei vor allem – die bei der Hypothese angenommenen – \emptyset -Kopulae-Konstruktionen. Interessanterweise werden auch viele Modalverben ausgelassen, am häufigsten scheint jedoch *wollen* Probleme zu bereiten. Vor allem der falsche Gebrauch von Verben anstelle eines anderen konnte häufig gefunden werden, im Besonderen auch bei Modalverben (*müssen* statt *wollen*). Diese häufige Verwendung von *müssen* könnte auf sogenannte *chunks* zurückzuführen sein. Es handelt sich dabei um unanalyisierte Wortgruppen, die beim lexikalischen Lernen als vorgefertigtes Muster aus dem Input übernommen werden, ohne diesen die erwachsenensprachliche Bedeutung zuzuweisen (vgl. Peltzer-Karpf 2006, 17; Krumm u.a. 2010, 177).

Ercan verwendet einmal *haben* anstelle von *sein*, bei Betül konnte dies jedoch genau in umgekehrter Weise analysiert werden.

Obwohl der Gebrauch von Infinitiven anstelle von konjugierten Verbformen nicht angenommen wurde, kommt dies bei Betül sehr häufig vor (50%). Oft konnte aber auch eine richtige infinite Verbform in Verbindung mit einer Verbauslassung gefunden werden.

Die Analyse erlaubt es also nicht, Aussagen über Konjugationsfehler zu machen, jedoch kann gezeigt werden, dass Verbauslassungen (vor allem *sein*) keine Seltenheit sind und auch Verbverwechslungen (häufig Modalverben) problematisch sind.

6.4 Weitere Auffälligkeiten in der Sprachproduktion

Auf auffällige – jedoch für die erste Fragestellung der Arbeit (Genus/Artikel und morphologische Aspekte) nicht relevante – Fehler in der Sprachproduktion der Kinder, soll in diesem Punkt eingegangen werden.

Bei Betül taucht ein interferenzartiger Fehler auf, indem sie sagt:

Betül_24.03.2011

*BET: **gruen mit auge.**
%err: Interferenz?
*SPF: mit gruen.
*SPF: okay.
BET: auge [].

Das Suffix *-li* wird in der türkischen Sprache an Substantive angehängt, die dadurch zu Adjektiven werden. Adjektive können aber auch die Funktion von Substantiven übernehmen. Beispiel: „düzen „Ordnung“ → *düzenli* „ordentlich“ (wörtl.: mit Ordnung versehen)“ (Ersen-Rasch/Seyhan 1998, 53). Die Bedeutung des Suffixes kann als *beinhaltendes mit* umschrieben werden. Es wird daher bei der oben angeführten Äußerung von Betül angenommen, dass es sich dabei um einen interferenzartigen Fehler handelt.

Häufig können bei beiden Kindern Äußerungen ohne Subjekt gefunden werden, was unter anderem auf die Strukturen der Erstsprache zurückzuführen ist (Türkisch ist eine Pro-Drop-Sprache):

Betül_05.05.2011

*SPF: das ist das rote wasser.
*BET: ist rot.
%err: **Osubjekt**

Ercan_17.06.2011

ERC: schau mal [] gebrochen.
%err: **Osubjekt**

Ercan_03.12.2010

*ERC: KGP so geht?
%com: KGP geht **das** so?

Interessanterweise belaufen sich alle Konstruktionen ohne Subjekt auf Kopulae-Konstruktionen.

Bei Ercan können des Weiteren Konstruktionen ohne Objekt gefunden werden.

Ercan_03.12.2010

*ERC: gut KGP ich hab(e) geschafft.
%com: ich habe **es** geschafft.

*ERC: KGP schau mal sie hat gemacht.
%com: sie hat **das** gemacht.

Ercan_17.12.2010

*ERC: ich muss schaffen.
%com: ich muss **es** schaffen.

Ercan_17.06.2011

*ERC: du willst kaputt machen?
%com: du willst **es/das** kaputt
machen?

Das Fehlen von Objekten kann nicht auf die türkische Erstsprache zurückgeführt werden, da auch hier Objekte realisiert werden. Die Beispiele zeigen, dass sich die Objekte aber meist auf *es* bzw. *Artikelwörter (Pronomen)* beziehen könnten (siehe %com-Zeile), sodass dies möglicherweise der Grund für eine Auslassung ist.

Bei beiden Kindern können auch lexikalische Fehler (oder Umschreibungen) gefunden werden, die folgende Wörter betreffen:

Kuh statt Schwein

Milch statt Mehl

Haube statt Helm

eine Heiss statt ein Feuerzeug

Interessant ist auch der Versuch von Betül das Wort *dunkelrot* auszudrücken,

Betül_27.01.2011

*SPF: was ist das jetzt fuer eine farbe?
*BET: dunkel [/] dunkel [/] dunkel.
*BET: ganz dunkel.
*SPF: dunkel.
*SPF: rot oder schwarz?
***BET: kleines rot.**
***BET: grosses schwarz.**
*SPF: grosses schwarz?
*SPF: viel schwarz?
*SPF: wenig rot.

und die Umschreibung für ein Personalpronomen:

Betül_05.05.2011

- *SPF: du hast auch schon eins gemacht.
- *SPF: gell?
- *SPF: und fuer wen noch?
- *SPF: fuer wen hast du noch eines gemacht?
- *SPF: fuer die mama und fuer +...
- *BET: papa.
- ***BET**: **da**.
- %act: zeigt auf SPF.
- *SPF: mich gell?

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In Folge sollen die wichtigsten Ergebnisse der oben durchgeführten Analysen noch einmal zusammengefasst werden.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Kinder mit türkischer Erstsprache beim deutschen Zweitspracherwerb Probleme bei der in der deutschen Sprache obligatorischen Artikelverwendung sowie der Genusanzeige haben (vgl. u.a. Pfaff 1994, Turgay 2010).

Beide Kinder lassen den genustragenden Artikel häufig aus, am häufigsten wird der indefinite Artikel *ein*, gefolgt von *der* und *die* nicht realisiert. Die geringe Datenmenge erlaubt jedoch keine klaren Aussagen über das Fehlen von indefiniten oder definiten Artikeln zu treffen. Nur für ein Kind (Ercan) kann angenommen werden, dass auf Grund der Möglichkeit auch in der Erstsprache Indefinitheit auszudrücken, der indefinite Artikel häufiger verwendet wird und zu weniger Problemen führt. So produziert er mehr als doppelt so viele richtige Äußerungen mit indefiniten Artikeln (69,3%), als mit definiten – der Artikel *ein* stellt dabei den am häufigsten produzierten dar. Auch bei Betül wird *ein*, parallel zu *der*, am häufigsten richtig verwendet. Beim Erwerb der Artikel kann kein erklärbarer Verlauf festgestellt werden, die Verwendung der definiten Artikel nimmt nach fünf bis sechs Monaten nicht zu. Bestätigen konnten die Analysen jedoch eine vermutete Übergeneralisierung von femininen Genuszuweisungen zu Ungunsten maskuliner und neutraler, jedoch betrifft dies meist indefinite Artikel (*eine*⁶²), was aber auch bei einsprachigen Kindern zu finden ist (vgl. Korecky-Kröll 2011, 97). Falsche neutrale Genuszuweisungen konnten in keinem Datensatz gefunden werden. Beobachtet werden konnte ferner, dass die Kinder auch das natürliche Geschlecht falsch zuweisen, was

⁶² *eine*, weil prosodisch stärker als einsilbiges *ein*, wie bei L1 (vgl. Mills 1985).

darauf schließen lässt, dass die Kinder das natürliche Geschlechtsprinzip noch nicht erworben haben (vgl. Korecky-Kröll 2011)⁶³.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass das Numerale *eins* als definitiver Artikel angesehen wird. Kein eindeutiges Bild lieferte die Auseinandersetzung mit der Genusanzeige am Adjektiv, sodass insgesamt nur fünf unflektierte Adjektive gefunden werden konnten.

Nur gering aussagekräftig sind weiter die Ergebnisse zur Pluralbildung. Insgesamt fehlt sechsmal die Pluralmarkierung, einmal davon in Verbindung mit einem Numerale. Im Allgemeinen produzieren die Kinder nicht viele Substantive im Plural und nur einmal davon findet sich dabei eine Kombination mit einem Numerale.

Die Analyse zeigte weiters, dass die Kinder Probleme haben, das obligatorische Kopula-Verb zu realisieren, was – wie des Öfteren erwähnt – auf die Erstsprache Türkisch zurückzuführen ist, da das Verb *sein* dort im Präsens nicht vorkommt (vgl. Pfaff 1994). Bei der Realisation des Kopula-Verbs konnten außerdem fehlerhafte Konstruktionen verzeichnet werden – es wird nicht in den Plural gesetzt. Häufig von Auslassung betroffen sind auch Modalverben, obwohl es diese auch in der türkischen Sprache gibt. Eine große Rolle beim Erwerb spielen auch Verbverwechslungen.

Warum sich die Kinder doch sehr stark in ihrer Sprachfähigkeit unterscheiden, kann auf vielerlei Aspekte zurückzuführen sein. Wie bereits in Teil I erwähnt, spielen Persönlichkeitsfaktoren, wie Extrovertiertheit/Introvertiertheit oder Risikobereitschaft (vor allem in der Sprachproduktion) usw. – keine so starke Rolle im Spracherwerb, sollen an dieser Stelle jedoch genannt werden (vgl. Brizić 2004; Krumm u.a. 2010). Krumm u.a. (2010, 746) weisen weiter darauf hin, dass soziale Faktoren erheblichen Einfluss auf den Spracherwerb haben können, dazu zählen ein möglicher Kontakt zu kompetenten MuttersprachensprecherInnen, oder inwieweit man beim Sprachenlernen unterstützt und motiviert wird. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist das Geschlecht, welches jedoch in der Literatur nicht durchgängig als wesentlich beschrieben wird (Krumm u.a. 2010, 786).

⁶³ Weitere Erklärungen liefert Mills (1985, 231) bei der zwar angenommen wird, dass bei Kindern mit deutscher Erstsprache das Konzept des natürlichen Geschlechts dem Erwerb des linguistischen Systems vorausgeht, dieses jedoch dadurch nicht erleichtert wird. Des Weiteren zeigt eine französische Studie, dass von Kindern morphophonologische Regularitäten vor semantischen Regeln verwendet werden, um eine Verbindung zum Geschlecht herzustellen (ebd.).

Ebenso Einfluss nehmende Bedingungen sind die familiären Kontexte, sodass die Bildung der Eltern und der sozioökonomische Status der Familie eine Rolle spielen kann (ebd., 787).

Setzt man die eben beschriebenen Überlegungen in Zusammenhang mit den Informationen aus den durchgeführten Interviews (siehe Punkt 5.1), so kann gezeigt werden, dass für die Kinder unterschiedliche Ausgangslagen angenommen werden können. In Betüls Familie wird zu Hause nicht Deutsch gesprochen, alle medialen Zugänge finden auf Türkisch statt. Anders ist dies bei Ercan, der auch von seinem Vater und seinen Geschwistern deutschen Input erhält und deutsche und türkische Bücher liest. Über sozioökonomische Hintergründe können hier nur Vermutungen angestellt werden, es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Eltern der Kinder als *GastarbeiterInnen* nach Österreich gekommen sind.

Die Verfasserin der Arbeit weist aber an dieser Stelle daraufhin, dass die eben beschriebenen Punkte nur auf die Quellen der Interviews mit den Eltern zurückgeführt werden, sodass der wahre Alltag nicht repräsentativ abgebildet werden kann.

7. Child Directed Speech – Reaktionen und Fragen

Im folgenden Punkt werden die Ergebnisse der Analyse der Child Directed Speech dargestellt. Zunächst werden die Reaktionen auf kindliche Fehler analysiert, danach wird ein Überblick über alle reaktiven Äußerungen der Pädagoginnen dargeboten. Als dritter Punkt wird die Analyse der gestellten Fragen vorgestellt, um zum Schluss noch allgemeine Auffälligkeiten zu thematisieren. Jeder Punkt beginnt zur Überschaubarkeit mit einer Wiederholung der Annahmen und Hypothesen, wobei hier wiederum auf Abschnitt 5.2.2 verwiesen wird, um detailliertere Zugänge darüber zu erhalten.

7.1 Reaktionen auf kindliche Fehler

Annahme: Die Reaktionen der ungeschulten Kindergartenpädagogin⁶⁴ (KGP) und der geschulten Pädagogin in der Sprachförderung (SPF) (sowie auch der KGP aus der Kindersituation mit spezieller Schulung) unterscheiden sich hinsichtlich der Reaktionen auf produzierte Fehler der Kinder.

⁶⁴ Wie bereits erwähnt, meint *ungeschult* im folgenden Zusammenhang immer „nicht speziell geschult im Umgang mit Mehrsprachigkeit“, also keine Teilnahme am im Rahmen des Projekts durchgeführten Weiterbildungsworkshop.

Für eine detailliertere Beschreibung der hier differenzierten Pädagoginnen verweise ich auf Abschnitt 5.2.3 (Untersuchungskriterien).

H6a: Innerhalb der Sprachfördersituation und im Kindergarten mit auf Mehrsprachigkeit geschultem Personal wird auf produzierte Fehler eher reagiert, als im Kindergarten mit ungeschultem Personal.

Dazu werden alle Reaktionen der Pädagoginnen, die direkt einer fehlerhaften Äußerung des Kindes folgen, gezählt.

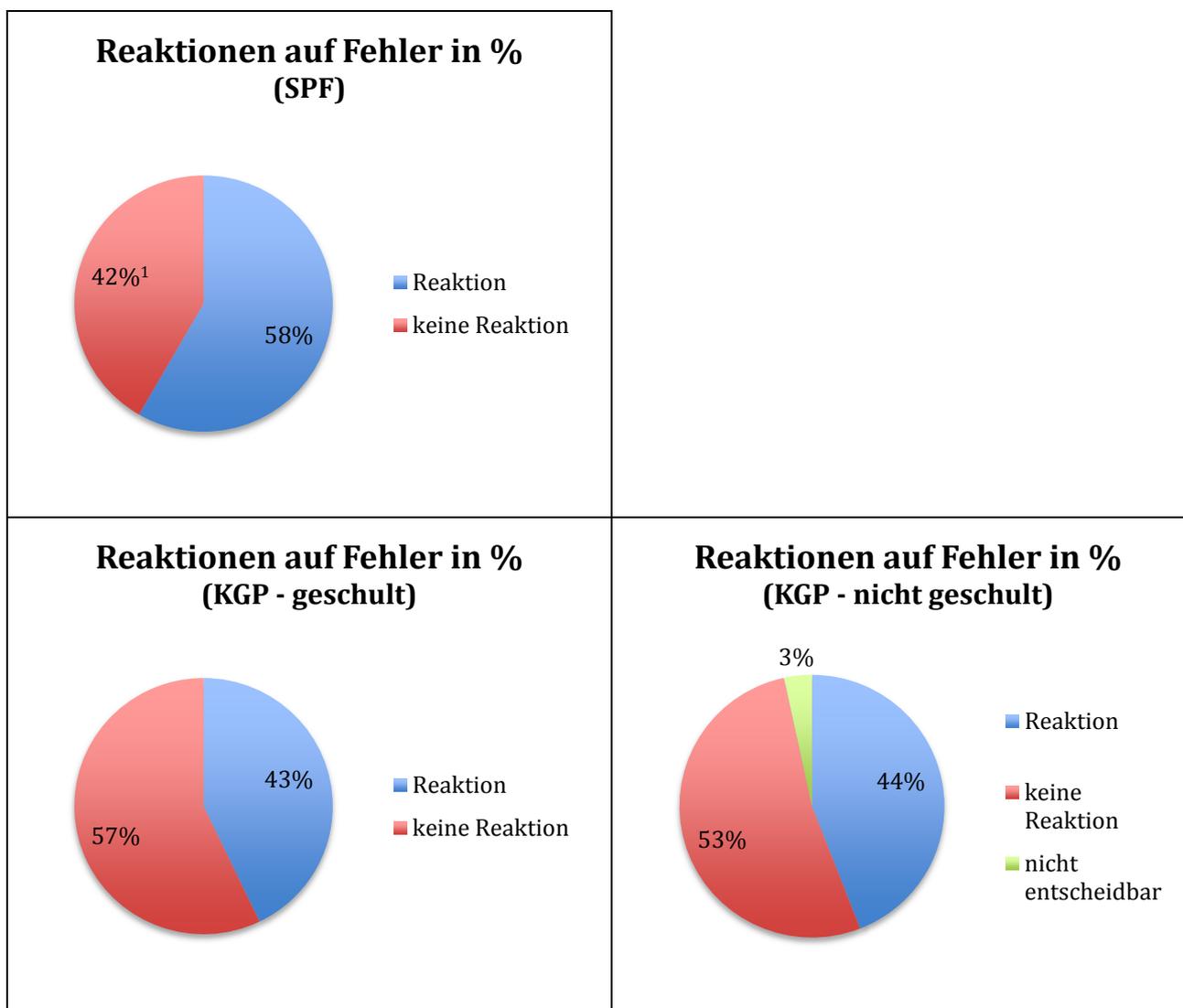


Abbildung 4: Reaktionen auf Fehler in %

¹ Zur besseren Veranschaulichung werden innerhalb der Diagramme die Prozentangaben auf ganze Zahlen gerundet dargestellt.

Wie erwartet reagiert die Sprachförderin mit 58% häufiger auf produzierte Fehler der Kinder, als die nicht geschulte KGP (44%). Es muss jedoch beachtet werden, dass die Kindergartenpädagoginnen häufig mit vielen Kindern gleichzeitig beschäftigt sind (beispielsweise KGP ungeschult Ercan_03.12.2010: ca. 13 Kinder), wohingegen die Sprachförderin sehr oft nur mit wenigen Kindern oder nur mit dem Fokuskind zusammen ist (beispielsweise Betül_24.03.2011: zwei Kinder). Alle drei Pädagoginnen unterscheiden sich hinsichtlich der Kategorie *keine Reaktion* zwar nicht signifikant ($p = 0,23$, $p = 0,09$, $p = 0,41$), jedoch ist prozentuell gesehen ein klarer Trend für die SPF hinsichtlich Reaktionen auf Fehler zu erkennen.

Eine wichtige Unterscheidung, die nun in tabellarischer Form näher betrachtet werden soll, ist die Art der Reaktionen.

H6b: Innerhalb der Sprachfördersituation und im Kindergarten mit auf Mehrsprachigkeit geschultem Personal kommt es im Unterschied zur ungeschulten Kindertagesituation eher zu Expansionen und Erweiterungen, als zu expliziten Korrekturen.

Hierbei soll der Blick vor allem auf die Unterscheidung von metadiskursiven und konversationsbezogenen Reaktionen gelegt werden, da bei der Analyse festgestellt werden konnte, dass es nie zu expliziten Korrekturen kommt. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Annahmen von Gallaway und Richards (1994), die genau dies postulieren und von indirekten Korrekturen (also Erweiterung der kindlichen Äußerung) sprechen.

Tabelle 22: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: SPF GESAMT⁶⁵

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (83,93%)	5,36%	71,43%	7,14%	0

	<i>repet1</i>	<i>repet2</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>RQ</i>	<i>cont</i>	<i>BC</i>
CONV (16,07%)	0	0	8,93%	1,78%	1,78%	3,58%	0

⁶⁵ Für die Bedeutung der abgekürzten Kategorien verweise ich auf Punkt 5.2.3, in dem die Untersuchungskriterien beschrieben werden.

Tabelle 23: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP geschult GESAMT⁶⁶

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (100%)	0	33,33%	33,33%	33,34%

Tabelle 24: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP ungeschult GESAMT

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (30,77%)	0	26,92%	0	3,85%

	<i>repet1</i>	<i>repet2</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>RQ</i>	<i>cont</i>	<i>BC</i>
CONV (69,23%)	0	0	26,92%	15,38%	7,70%	19,23%	0

Die Auflistung der Reaktionen auf kindliche Fehler zeigt, dass die geschulte KGP nie konversationsbezogen reagiert, was auf ihre individuelle Art und Weise der kindgerichteten Sprache zurückzuführen ist, wie bei Punkt 7.4 gezeigt wird.

Interessanterweise unterscheiden sich die Sprachförderin und die ungeschulte Kindergartenpädagogin dahingehend, dass es bei der SPF zu deutlich mehr metadiskursiven Reaktionen auf kindliche Fehler kommt (83,93%), als bei der KGP ungeschult (30,77%). Dieser Unterschied ist mit einem p-Wert von $3,51717E^{-06}$ ⁶⁷ signifikant. Konversationsbezogene Expansionen oder Reformulierungen – wie sie bei der ungeschulten Kindergartenpädagogin häufig gefunden werden können – bedeuten jedoch nicht, dass der Fehler ignoriert wird, sondern beinhalten eine indirekte Korrektur innerhalb der Konversation, wie folgendes Beispiel zeigt.

Ercan_03.12.2010:

ERC: schiff [].

%err: OindefArt

*KGP: **da ist ein schiff gekommen. conv, exp**

Die hohe Anzahl der metadiskursiven Expansionen von SPF (71,43%) erklären auch die zuvor dargestellte Anzahl der Reaktionen auf Fehler, da diese eine formale Expansion der kindlichen Äußerung darstellen und dadurch häufig bei unzureichenden Äußerungen angewendet werden. Zu erwähnen ist ferner, dass die ungeschulte KGP genauso viele konversationsbezogene Expansionen macht, wie metadiskursive. Der hohe Anteil an konversationsbezogenen Reaktionen ergibt sich demnach durch die Continuations, welche

⁶⁶ Es handelt sich hierbei um nur einen kurzen Videoausschnitt und lässt sich daher nur schlecht als Vergleich heranziehen.

⁶⁷ $p = 3,51717E^{-06}$ bedeutet $3,51717 \times 10^{-06}$

aber nicht als positiver Umgang mit Fehlern gewertet werden können. Dadurch wird auch die erhöhte Anzahl an *keine Reaktion* auf kindliche Fehler erklärt.

Um eine vergleichbare Analyse zu gewährleisten, sollen ähnliche Settings miteinander verglichen werden. Auf einen Vergleich mit der Sprachförderin wird hierbei verzichtet, da es sich hierbei um einen ganz anderen Kindergartenalltag handelt und für einen direkten Vergleich daher nur die beiden Kindergartenpädagoginnen herangezogen werden.

Setting KGP geschult (Betül_24.02.2011): Die Kindergartenpädagogin backt mit mehreren Kindern einen Strudel. Es werden dabei 171 gewertete Äußerungen analysiert.

Setting KGP ungeschult (Ercan_03.12.2010): Die Kindergartenpädagogin backt mit mehreren Kindern Salzteig. Es werden dabei 175 gewertete Äußerungen analysiert.

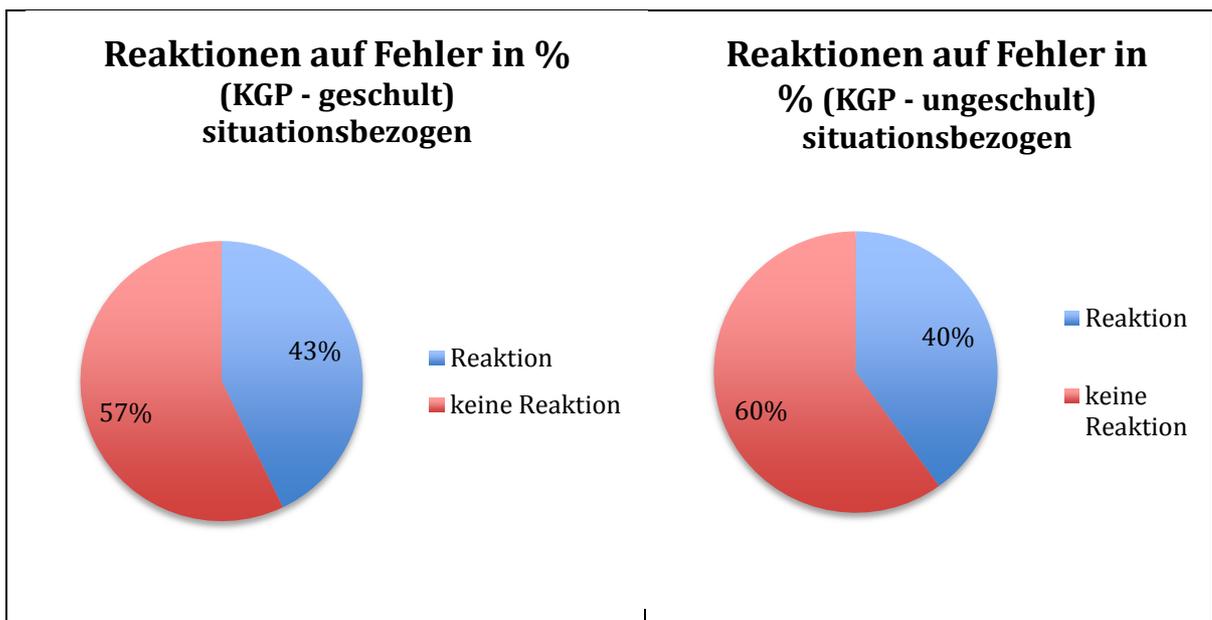


Abbildung 5: Reaktionen auf Fehler in % - situationsbezogen

Die Anzahl der Kategorie *keine Reaktion* auf kindliche Fehler unterscheidet sich kaum (nicht signifikant weil $p = 0,46$) und da bei den kurzen vergleichbaren Situationen nur wenige kindliche Fehler produziert werden, können auch bei der Art der Reaktionen keine deutlichen Aussagen getroffen werden (unterschiedliche Anzahl an metadiskursiven Reaktionen ebenfalls nicht signifikant mit $p = 0,08$), wie folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 25: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP geschult – situationsbezogen

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (100%)	0	33,33%	33,33%	33,34%

Tabelle 26: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP ungeschult – situationsbezogen

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (50%)	0	50%	0	0

	<i>repet1</i>	<i>repet2</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>RQ</i>	<i>cont</i>	<i>BC</i>
CONV (50%)	0	0	50%	0	0	0	0

Fazit – Reaktionen auf kindliche Fehler

Prozentuell erreicht die Sprachförderin mit 58% die höchste Anzahl an Reaktionen auf kindliche Fehler, die Statistik zeigt jedoch, dass dieser Unterschied nicht als signifikant gewertet werden kann. Wie bereits erwähnt, muss beachtet werden, dass die Sprachförderin mehr Zeit hat, um mit nur einem Kind, oder nur wenigen Kindern zu sprechen, während sich die Kindergartenpädagoginnen meist einer ganzen Gruppe widmen. Des Weiteren muss auf situationsspezifische Aspekte geachtet werden. Einerseits beschäftigen sich die Kindergartenpädagoginnen mit Backen und Sitzkreisen, andererseits kann sich die SPF genau einem Bilderbuch oder einem bestimmtem, den Spracherwerb förderlichen, Spiel widmen.

Interessant ist die Beobachtung, wie auf kindliche Fehler reagiert wird, so unterscheiden sich vor allem die Sprachförderin und die ungeschulte KGP durch die Anzahl der metadiskursiven Reaktionen. Dies kann – wie bereits erwähnt – mit der hohen Anzahl an Reaktionen auf Fehler von SPF interpretiert werden. Situationsbezogen werden zwischen den beiden Kindergartenpädagoginnen keine signifikanten Unterschiede erkennbar, was an der allgemein geringen Anzahl an Äußerungen liegen kann. Die zuvor aufgestellte Hypothese, die Pädagoginnen aus der geschulten Kindertagesituation würden eher auf kindliche Fehler reagieren kann nach einer genaueren Analyse also nicht bestätigt werden, jedoch werden große Unterschiede in der Art, wie auf Fehler reagiert wird, gezeigt. Auf diese Aspekte auch in einer Schulung für PädagogInnen einzugehen, würde eine Möglichkeit darstellen, die Bewusstheit über die eigenen Reaktionen und Umgangsweisen mit Fehlern zu erhöhen.

7.2 Reaktionen allgemein

Um einen Überblick zu erhalten, wie im Allgemeinen die Reaktionen der Pädagoginnen innerhalb einer Konversationsituation aussehen, werden nun alle reaktiven Äußerungen als Gesamtbild dargestellt.

Tabelle 27: Reaktionen allgemein in Prozent: SPF

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (16,64%)	3,84%	9,73%	2,18%	0,90%

	<i>repet1</i>	<i>repet2</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>RQ</i>	<i>cont</i>	<i>BC</i>
CONV (82,46%)	2,30%	6,53%	3,84%	0,77%	14,34%	49,30%	5,38%

<i>ini1</i>	0
<i>ini2 (0,90%)</i>	0,90%

Tabelle 28: Reaktionen allgemein in Prozent: KGP geschult

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (13,04%)	0	2,17%	4,35%	6,52%

	<i>repet1</i>	<i>repet2</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>RQ</i>	<i>cont</i>	<i>BC</i>
CONV (86,96%)	2,17%	6,52%	0	0	15,22%	47,83%	15,22%

<i>ini1</i>	0
<i>ini2</i>	0

Tabelle 29: Reaktionen allgemein in Prozent: KGP ungeschult

	<i>repet</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>GQ</i>
META (5,20%)	0,29%	2,89%	0,58%	1,45%

	<i>repet1</i>	<i>repet2</i>	<i>exp</i>	<i>ref</i>	<i>RQ</i>	<i>cont</i>	<i>BC</i>
CONV (92,77%)	0,58%	2,60%	5,20%	3,76%	5,20%	65,32%	10,12%

<i>ini1</i>	1,16%
<i>ini2</i>	0,87%

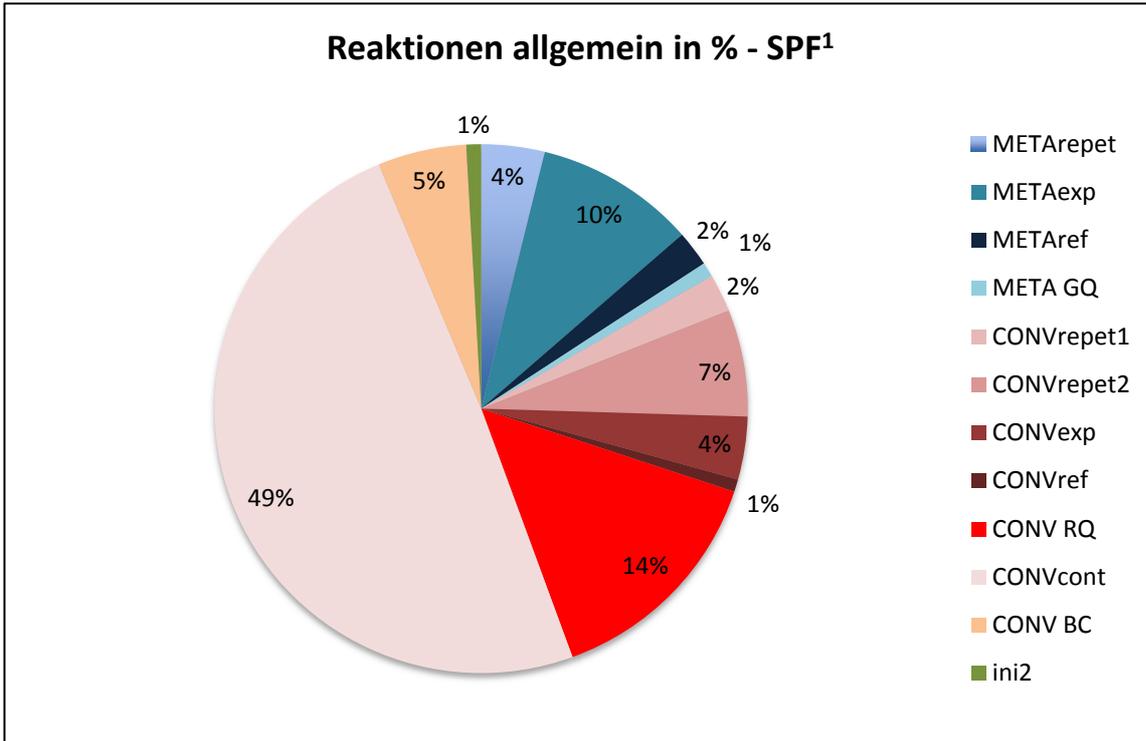


Abbildung 6: Reaktionen allgemein in % - SPF

¹ Rötlich – Konversationsbezogen

Bläulich – Metadiskursiv

Grünlich – Initial

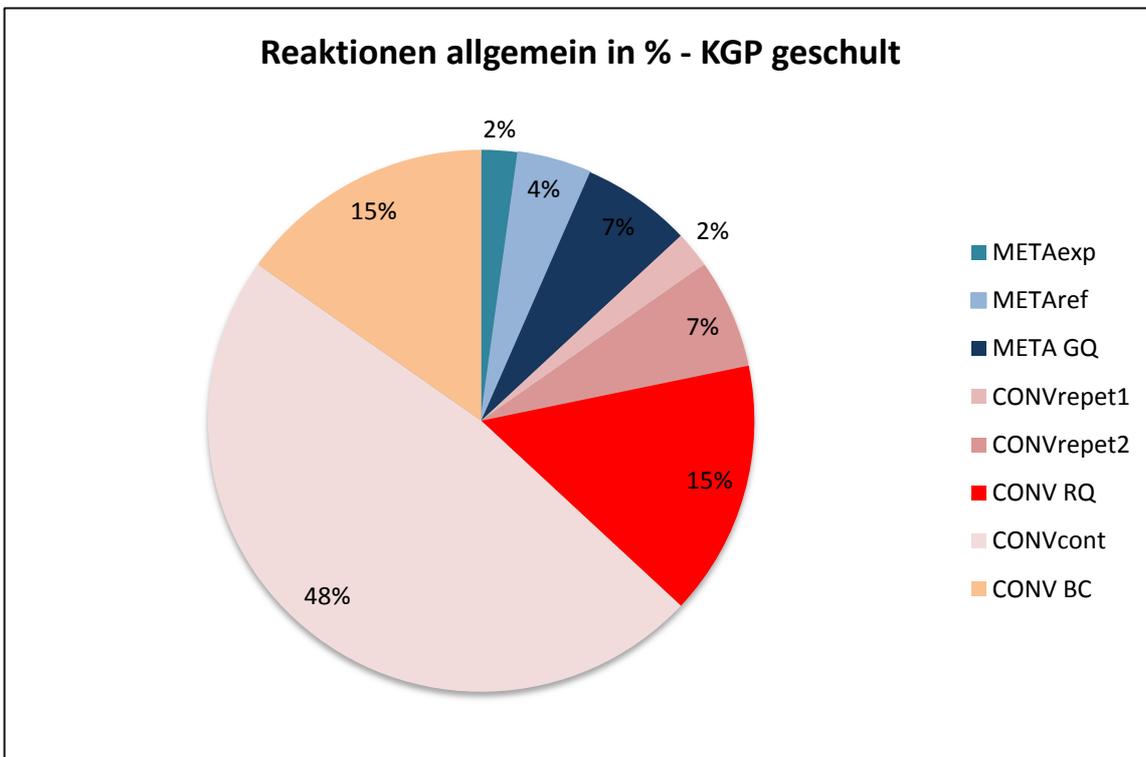


Abbildung 7: Reaktionen allgemein in % – KGP geschult

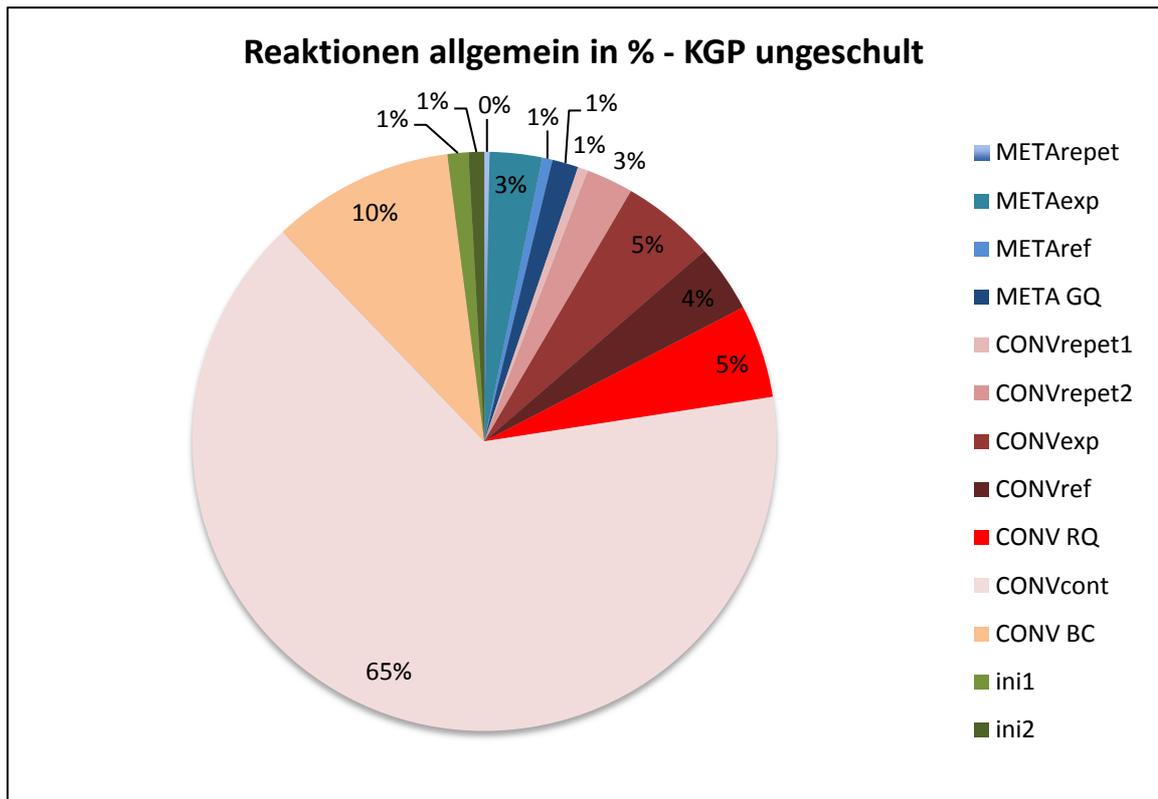


Abbildung 8: Reaktionen allgemein in % – KGP ungeschult

Durch die Grafiken wird ersichtlich, dass eine Fortführung innerhalb einer Konversation am meisten zu Tragen kommt, jedoch kann gezeigt werden, dass die ungeschulte KGP am häufigsten mit einer Fortführung reagiert (65%). Dies zeigte sich auch schon bei der Art der Reaktion auf kindliche Fehler. Der Unterschied bei den Fortführungen ist sowohl zwischen SPF – KGP ungeschult ($p = 1,87295E^{-07}$) und KGP geschult – KGP ungeschult ($p = 0,014$) signifikant. Interessant ist auch, dass die Sprachförderin am meisten metadiskursiv reagiert (17%), das heißt sie bezieht sich auf die Form der kindlichen Äußerung, wohingegen die ungeschulte KGP mit nur 4% sich nur selten dieser Art der Reaktion bedient. Dieser Unterschied stellt sich durch die statistische Berechnung als signifikant heraus ($p = 1,2199E^{-10}$). Erklärt werden könnte dieser Unterschied wieder durch die Art der Situation, in der die Pädagoginnen mit den Kindern kommunizieren. So ist es möglicherweise mit nur einem Kind einfacher, auf die Form der kindlichen Äußerung einzugehen, als in einer Situation, in der mehrere Kinder anwesend sind.

Metadiskursive Expansionen sind bei der Sprachförderin mit 10% am häufigsten zu finden, was bereits bei der Art der Reaktionen auf kindliche Fehler gezeigt werden konnte und dadurch auch mit der Anzahl der Reaktionen auf Fehler zusammenhängt.

Im Zusammenhang mit Hypothese 7 (Anzahl der Fragen) kann gezeigt werden, dass die SPF, sowie die geschulte KGP (14% und 15%) deutlich häufiger mit konversationsbezogenen Fragen (RQ – Fragen nach dem Inhalt) reagieren, als die ungeschulte KGP (5%). Auch dieser Unterschied ist jeweils signifikant ($p = 7,97265E^{-08}$, $p = 0,035$).

Wiederholungen (konversationsbezogen) spielen bei der ungeschulten KGP eine nur untergeordnete Rolle (4%), wohingegen bei den anderen beiden Pädagoginnen jeweils 9% der Reaktionen diese reaktive Kategorie ausmacht. Metadiskursive Wiederholungen können am häufigsten bei SPF gefunden werden (4%) (bei KGP geschult gar nicht), was wiederum damit zusammenhängen könnte, dass sie häufiger auf kindliche Fehler reagiert. Diese Beobachtung ist insofern interessant, als dass Hopp u.a. (2010) annehmen, dass Wiederholungen durch den Erwachsenen den kindlichen Wortschatz fördern.

Die Ergebnisse zeigen also, dass die geschulten Pädagoginnen mehr Fragen produzieren und häufiger wiederholend reagieren, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass im Rahmen der Weiterbildung auch Tipps und fachliche Beratung zur richtigen Sprachförderung gegeben wurden.

Interessant ist auch noch die unterschiedliche Anzahl an Back Channels, da sie am meisten bei der geschulten KGP vorkommen (15%), am wenigsten jedoch bei SPF (5%). Dies könnte mit der eben beschriebenen Anzahl an metadiskursiven Wiederholungen zusammenhängen, sodass die SPF nicht nur Signale an das Kind zurückwirft (BC), sondern die kindliche Äußerung explizit mit einer Beistimmung oder Ablehnung wiederholt. Außerdem sind BCs bei der Beschäftigung mit nur einem Kind (oder wenigen Kindern), wie es bei der SPF der Fall ist, weniger nötig, als bei vielen Kindern (KGP).

7.3 Fragen

Als dritten Teil der Analyse der CDS werden die produzierten Fragen der Pädagoginnen näher betrachtet.

H7: Innerhalb der Sprachfördersituation und im Kindergarten mit auf Mehrsprachigkeit geschultem Personal werden mehr Fragen gestellt, als in der Kindergartensituation mit ungeschulten Kindergartenpädagoginnen.

- **Zusatzuntersuchung:** Werden eher offene oder geschlossene Fragen gestellt und liegt hier ein Unterschied zwischen spezieller Sprachfördersituation und nicht geschulter Situation vor?

Kindergarten mit geschultem Personal (Kindergartenpädagogin und Sprachförderin):

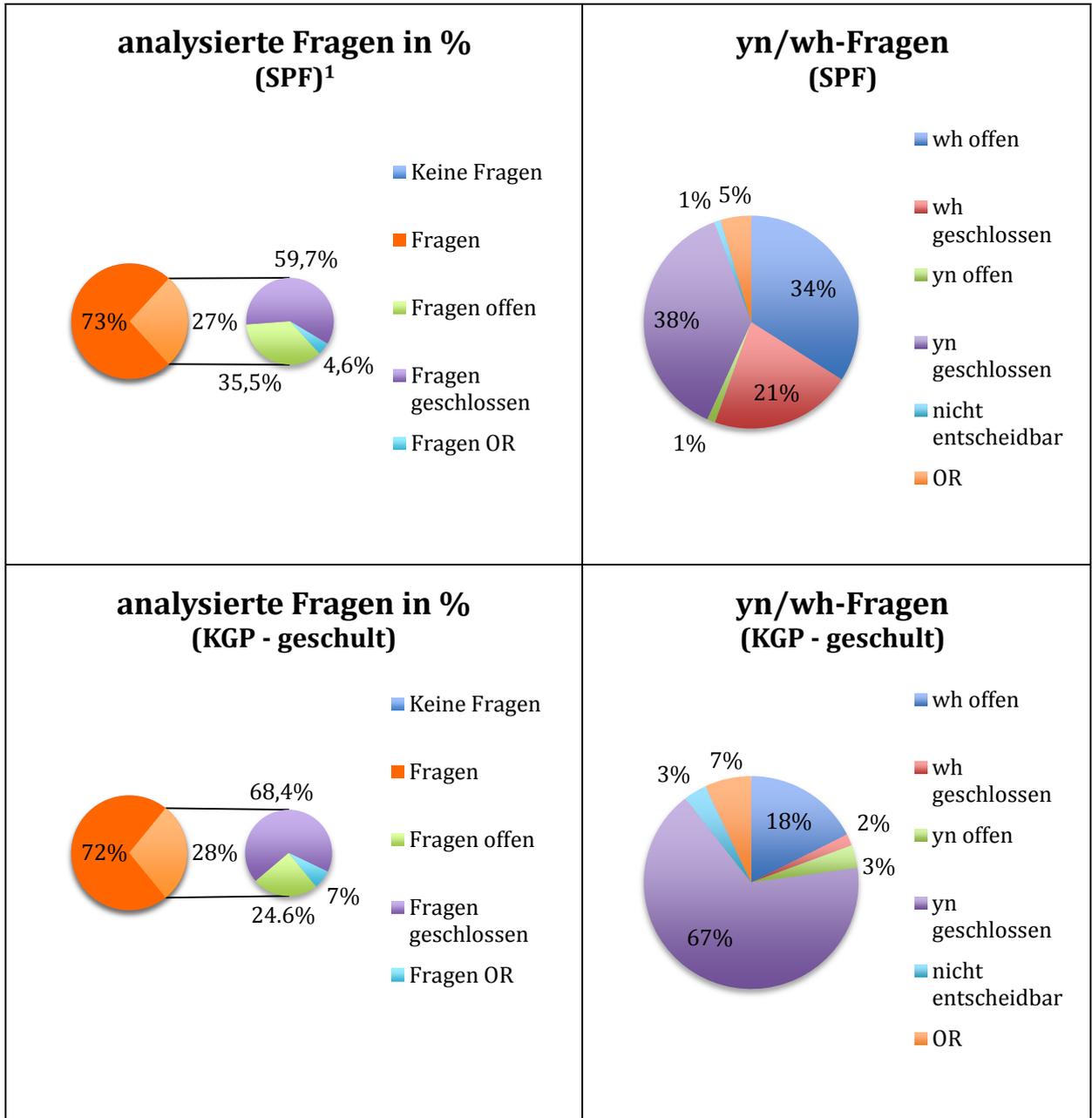


Abbildung 9: analysierte Fragen in % (geschultes Personal)

¹ Die Kategorie *Keine Fragen* bezieht sich auf alle anderen Äußerungen.
 wh = W-Frage, yn = Ja/Nein-Frage, OR = Entweder-Oder-Frage

Ungeschulte Kindergartenpädagogin:

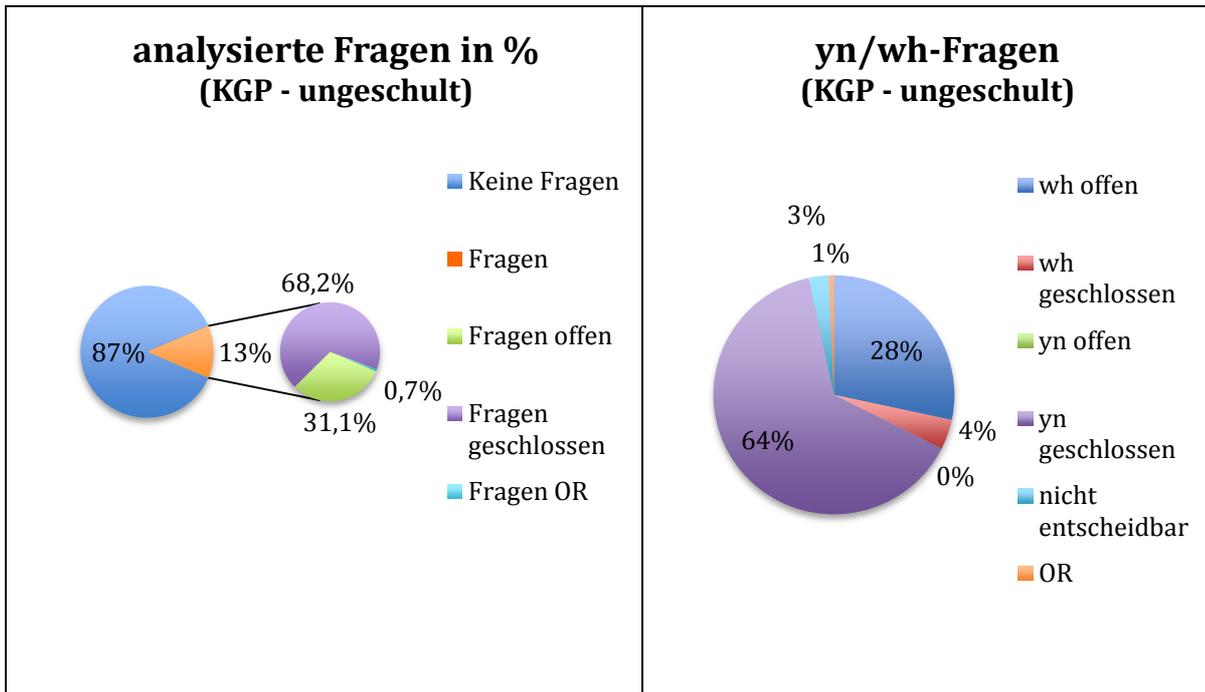


Abbildung 10: analysierte Fragen in % (KGP ungeschult)

Aus den Diagrammen geht hervor, dass es im Kindergarten mit geschultem Personal zu mehr produzierten Fragen kommt, als bei ungeschulten. Es werden doppelt so viele Fragen gestellt. Die statistische Analyse zeigt, dass dieser Unterschied signifikant ist (im Vergleich SPF und KGP ungeschult $\rightarrow p = 6,54316E^{-22}$, im Vergleich KGP geschult und KGP ungeschult $\rightarrow p = 2,71698E^{-06}$). Der Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen ist gering, jedoch werden in der nicht geschulten Situation mehr offene Fragen (31,1%) als von KGP geschult (24,6%) gestellt. Dieser Unterschied stellt sich jedoch als nicht signifikant heraus ($p = 0,17$). Interessanterweise ist jedoch der Unterschied zwischen KGP geschult und SPF mit einem p-Wert von $\approx 0,04$ signifikant.

Diese Ergebnisse werden im Detail situationsbezogen betrachtet.

Bei allen Pädagoginnen ist die Anzahl von geschlossenen Ja/Nein-Fragen am höchsten, jedoch sind bei der geschulten KGP die meisten zu verzeichnen (67%), bei der Sprachförderin am wenigsten (38%). Es kommt also zu einem Unterschied zwischen der Verwendung von wh-Fragen und yn-Fragen, sodass die Sprachförderin deutlich mehr wh-Fragen stellt, als die Kindergartenpädagoginnen (geschult und ungeschult). Alle diese Unterschiede weisen statistische Signifikanz auf ($p = 6,25219E^{-09}$, $p = 2,07583E^{-07}$, $p = 0,022$).

Im Anschluss an die nun dargestellte Gesamtsituation, sollen wie auch bei den Reaktionen die zwei ähnlichen Situationen analysiert werden, wobei eine annähernd gleiche Anzahl an Äußerungen von den beiden Kindergartenpädagoginnen produziert wird (171 und 175).

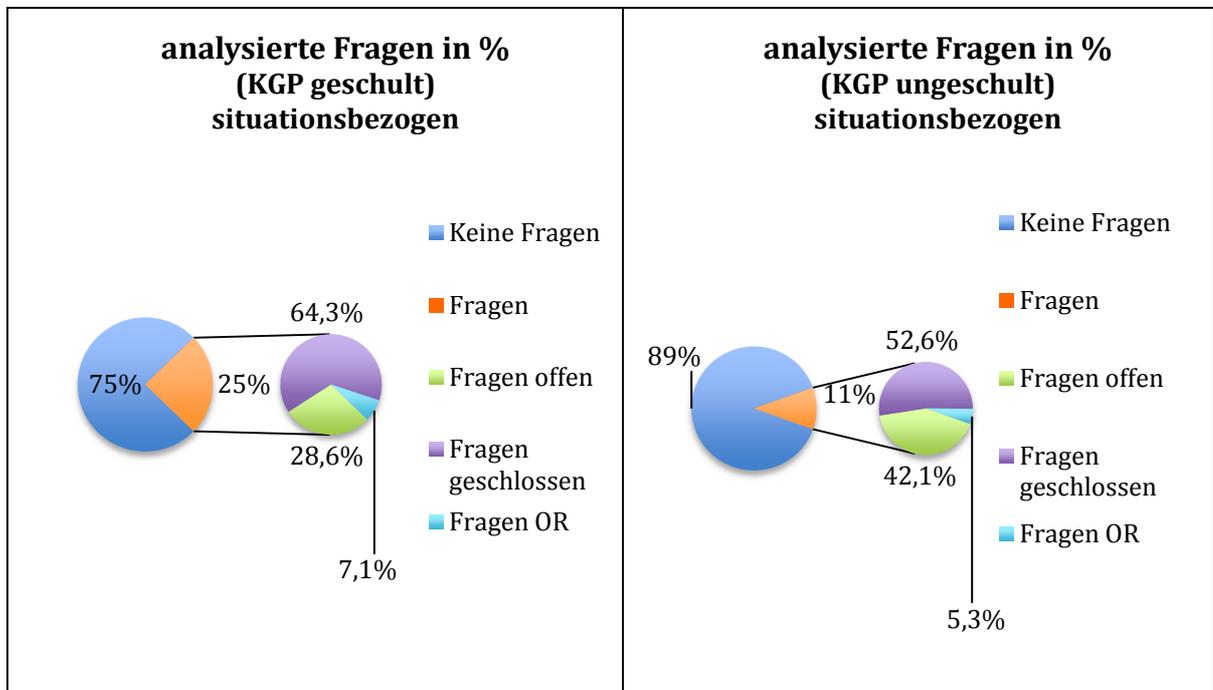


Abbildung 11: analysierte Fragen in % – situationsbezogen

Bei einer Analyse zweier ähnlicher Situationen (und annähernd gleicher Äußerungsanzahl der Kindergartenpädagoginnen) kann dasselbe Muster wie bei der Gesamtzahl festgestellt werden, nämlich, dass die geschulte KGP mehr Fragen stellt, als die ungeschulte (signifikant weil $p = 0,00$). Im Gegenzug verwendet die ungeschulte KGP – wie auch aus der Gesamtbetrachtung ersichtlich wurde – mehr offene Fragen, als KGP geschult, was jedoch auf Grund der statistischen Berechnung als nicht signifikanter Unterschied angenommen werden muss ($p = 0,16$).

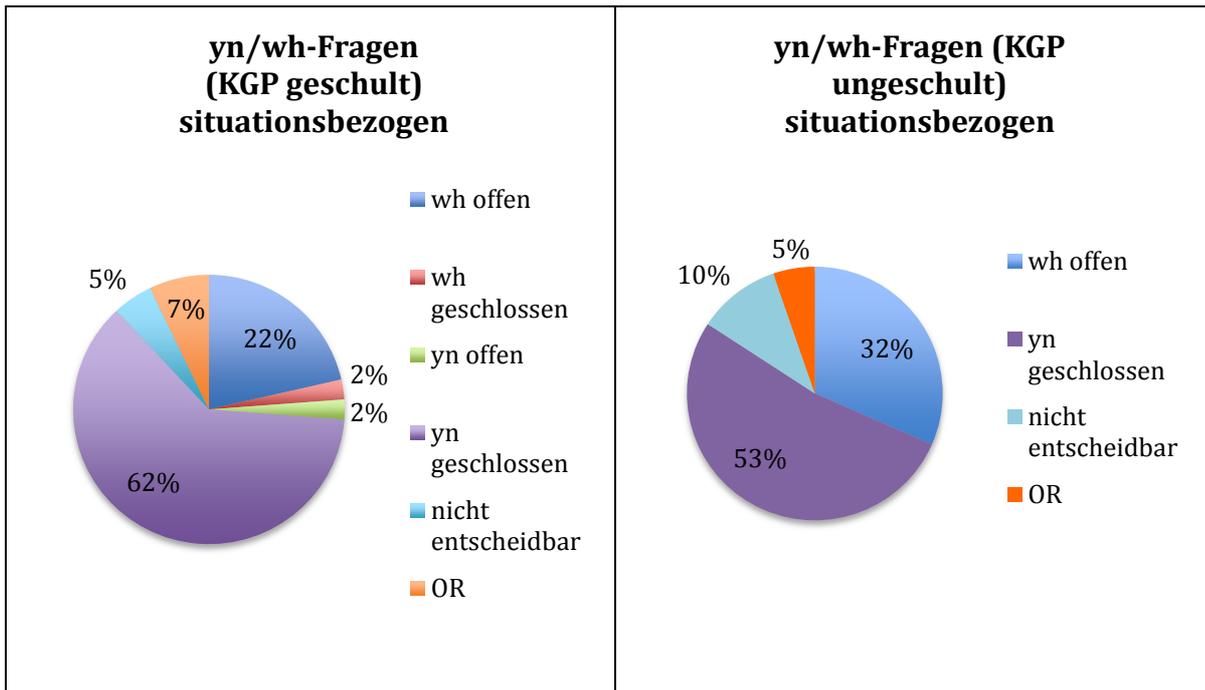


Abbildung 12: yn/wh-Fragen in % (situationsbezogen)

Wie zu erwarten, ist auch hier die Anzahl der geschlossenen Ja/Nein-Fragen am höchsten, interessant ist jedoch, dass die ungeschulte Kindergartenpädagogin insgesamt mehr wh-Fragen stellt, als die geschulte (man beachte, dass alle 32% offen sind – was als förderlich für den Sprachgebrauch gilt). Auch hier stellt sich der Unterschied jedoch als nicht signifikant heraus ($p = 0,27$).

Eine zusätzliche Analysekategorie hinsichtlich Fragen betreffen äußerungsauslösende und äußerungsverhindernde Fragen. Die Ergebnisse dieser Unterscheidung soll im Folgenden als Gesamtbetrachtung vorgestellt werden.

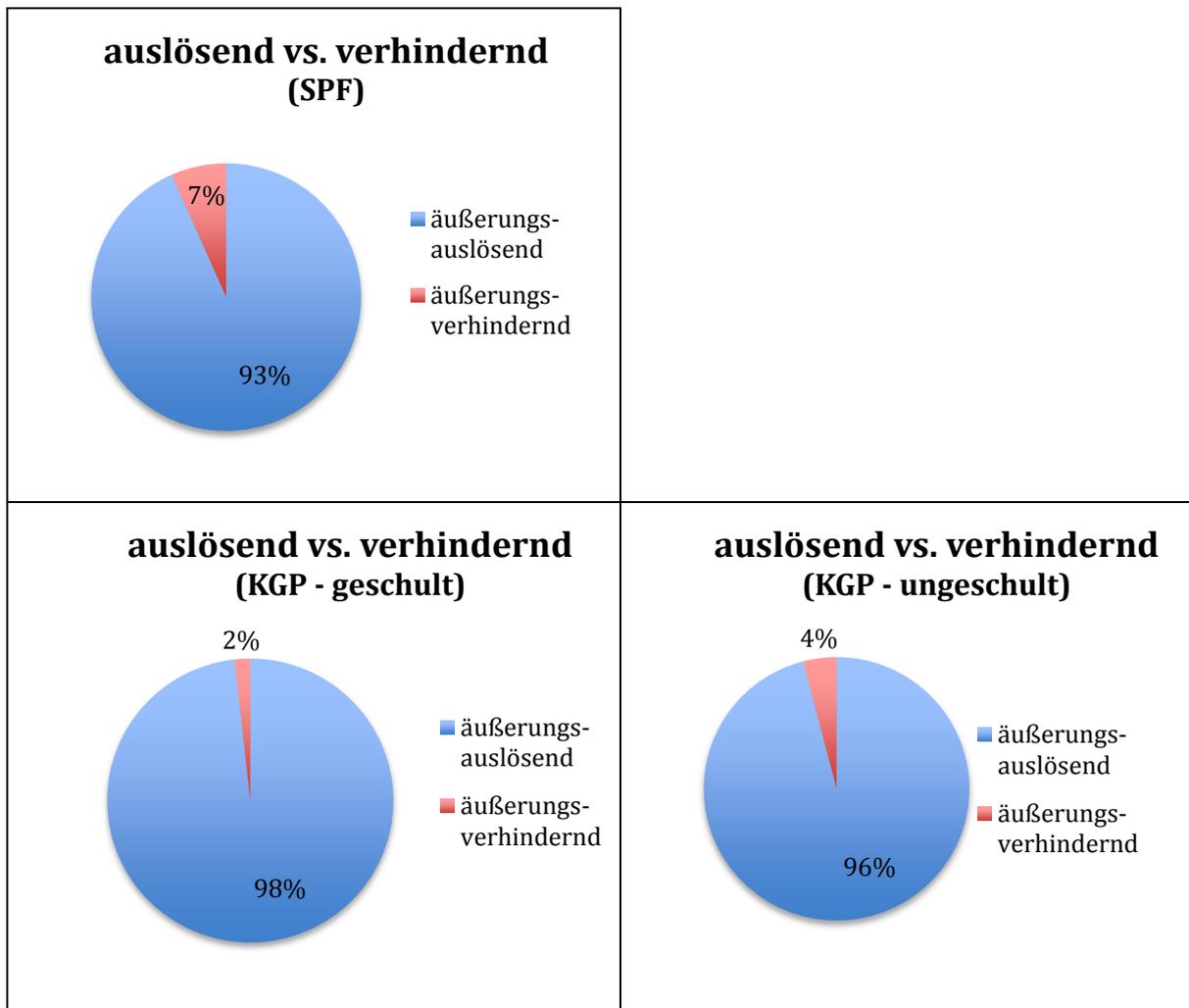


Abbildung 13: äusserungsauslösende und –verhindernde Fragen

In Anbetracht der oben dargestellten Diagramme scheint es prozentuell gesehen keine großen Unterschiede zwischen äusserungsverhindernden- oder auslösenden Fragen zu geben. Sieht man sich den Unterschied der verhindernden Äusserungen jedoch durch die statistische Berechnung an, so wird gezeigt, dass die Unterschiede als signifikant gelten (SPF – KGP geschult: $p = 2,43184E^{-13}$, SPF – KGP ungeschult: $p = 5,61471E^{-08}$, KGP geschult – KGP ungeschult: $p = 0,000$). Dies ist ein sehr unerwartetes Ergebnis, da die SPF sehr häufig nur mit wenigen Kindern zu tun hat, sich daher auf die Kommunikation konzentrieren kann, und somit bei ihr weniger äusserungsverhindernde Fragen erwartet werden.

Fazit – Fragen

Aus der Analyse geht hervor, dass es in der geschulten Kindertagesituation zu mehr gestellten Fragen kommt, als in der ungeschulten. In der Art der Fragen unterscheidet sich vor allem die Sprachförderin von den Kindertagespädagoginnen, da sie deutlich mehr wh-Fragen stellt und dadurch viel weniger yn-Fragen, was als förderlich für den Spracherwerb anzusehen ist (vgl Knapp u.a. 2010). Situationsbezogen ergibt sich ein ähnliches Muster wie aus der Gesamtbetrachtung, sodass die geschulte KGP mehr Fragen produziert, im Gegenzug jedoch häufiger geschlossene. Bezüglich äußerungsauslösende- und verhindernde Fragen zeigt sich ein signifikanter Unterschied, sodass die Sprachförderin durch ihre Fragen am häufigsten kindliche Äußerungen verhindert, die geschulte Kindertagespädagogin am seltensten, was eigentlich umgekehrt zu erwarten wäre.

Durch diese genaue Betrachtung kann Hypothese 7 bestätigt werden: In der Kindertagesituation mit geschultem Personal werden mehr Fragen gestellt. Auch die Art der Fragen unterscheiden sich hinsichtlich geschult und ungeschult – die Sprachförderin stellt die meisten wh-Fragen, jedoch werden bei der geschulten Kindertagespädagogin die meisten yn-Fragen analysiert. Ein signifikanter Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Fragen konnte nur zwischen der geschulten Kindertagespädagogin und der Sprachförderin festgestellt werden ($p = 0,04$).

7.4 Weitere Auffälligkeiten in der CDS

Zu selten, um eine quantitative Analyse durchzuführen, jedoch auffällig, waren gewisse Verhaltensweisen der Pädagoginnen, denen im Folgenden kurz Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Die geschulte Kindertagespädagogin verhält sich in Dialogsituationen mit zweisprachigen Kindern auffällig. So scheint es, als würde sie teilweise keine richtigen Sätze formulieren und es kommt zu Auslassungsfehlern.

Betül_24.02.2011:

*KGP: so.

*KGP: *schau da [*] gabel.*

%err: Overb

%com: KGP will sagen: schau da mit der gabel festmachen, oder: schau da ist die gabel.

*KGP: festmachen.

*KGP: schau Betül so.

*KGP: das darfst du essen.
*KGP: **das [*] fuer dich das grosse.**
%err: Overb(aux)

*CHI: lecker!
*KGP: lecker!
*KGP: **kann [*] man essen.**
%err: Oobjekt

Diese scheinbaren Fehler der Kindergartenpädagogin lassen sich möglicherweise dadurch erklären, dass die an das Kind gerichtete Sprache syntaktische Vereinfachungen aufweist und es deshalb zu diesen Verkürzungen kommt (Meyer u.a. 2011, 1129).

Des Weiteren kommt es auch zu *Fehlern* bei der geschulten Kindergartenpädagogin, wie das folgende Beispiel zeigt:

Betül_24.02.2011:

*KGP: ah@i Betül holst du mir noch **ein [*] loeffel?**
%err: kongruenzfehler
*KGP: bitte.
*KGP: loeffel.

Auch bei der Sprachförderin können derartige Fehler gefunden werden:

Betül_05.05.2011:

*SPF: wo ist der trichter?
*SPF: **die [*] wir** vorher als trompete genommen haben.
%err: kongruenzfehler

Wie auch bei der ungeschulten Kindergartenpädagogin:

Ercan_03.12.2010:

*KGP: da werma [: werden wir] die tische schoen machen **mit rote [*] servietten.**
%err: kongruenzfehler

Die gefundenen Fehler in der Sprachproduktion sind jedoch nicht durchgängig und können auf Unaufmerksamkeiten zurückzuführen sein.

Bei der ungeschulten Kindergartenpädagogin konnte eine interessante Situation gefunden werden, in der sie Ercan dazu bringen möchte, bewusst über Wörter nachzudenken:

Ercan_03.12.2010:

***KGP: und was ist das was du jetzt isst?**

***KGP: was hast du dir genommen?**

@Comment: ERC sagt lange nichts

*CHI: KGP.

*ERC: xxx.

*CHI: KGP wo hat der so?

*KGP: lassts@d [: lasst] den teller in der mitte stehen.

*KGP: so.

*CHI: haa@i.

*CHI: baeh@i.

***KGP: einen apfel.**

%com: ERC zeigt vorher den apfel der KGP.

***KGP: das is(t) ein apfel.**

7.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie die Analysen zeigen konnten, reagiert die Sprachförderin häufiger auf kindliche Fehler (58%) als die beiden Kindergartenpädagoginnen (43% und 44%). Die Unterschiede weisen jedoch keine statistische Signifikanz auf.

Aus der Untersuchung geht weiter hervor, dass sich die Pädagoginnen stark in der Art der Reaktion auf kindliche Fehler unterscheiden. So agieren die geschulten Pädagoginnen meist mit metadiskursiven Reaktionen (SPF \approx 84 % und KGP geschult sogar 100%), die ungeschulte KGP bedient sich jedoch zu zwei Drittel (69,23%) mit konversationsbezogenen Reaktionen. Positives Feedback – wie es Saxton (2000) beschreibt – ist aber bei beiden Arten der Reaktionen zu finden, denn metadiskursive Expansionen (SPF \approx 71%) ergänzen und erweitern das Gesagte ebenso wie konversationsbezogene Expansionen (KGP ungeschult \approx 27%).

Im situationsbezogenen Vergleich zwischen den beiden Kindergartenpädagoginnen konnten keine beträchtlichen Unterschiede, weder in der Anzahl, noch in der Art der Reaktionen, verzeichnet werden.

Anhand der Analyse zu den allgemeinen Reaktionen konnte gezeigt werden, dass alle Pädagoginnen am ehesten konversationsbezogen reagieren, verstärkt jedoch die ungeschulte KGP, was wiederum auf eine sehr häufige einfache Fortführung der Konversation zurückzuführen ist. Metadiskursive Reaktionen konnten vermehrt bei der Sprachförderin gefunden werden (16,64%), was sich mit der erhöhten Anzahl an Reaktionen auf Fehler erklären lässt. Die geschulten Pädagoginnen verwenden dreimal so viele

konversationsbezogene Fragen (RQ), was als förderlich für den Spracherwerb gilt, da der Redefluss angeregt wird (vgl. Klann-Delius 2008; Mills 1985). Wiederholungen, welche für die Wortschatzerweiterung eine große Rolle spielen (vgl. Hopp u.a. 2010), werden vor allem von der Sprachförderin und der geschulten Kindergartenpädagogin verwendet, die ungeschulte KGP tut dies nur ganz selten. Auch bei den Back Channels konnte ein großer Unterschied festgestellt werden. So verwendet die geschulte KGP am meisten (15,22%), die ungeschulte KGP etwas weniger (10,12%) und die Sprachförderin nur ganz wenige (5,38%). Dies könnte – wie auch schon weiter oben erwähnt – damit zusammenhängen, dass die SPF nicht nur Signale an das Kind zurückwirft, sondern die kindliche Äußerung wiederholt und mit einer Beistimmung oder Ablehnung versieht.

Die Analyse zu den Fragen konnte zeigen, dass ein signifikanter Unterschied zwischen geschulter und ungeschulter Kindertagesituation besteht, sodass es in der geschulten Situation zu deutlich mehr produzierten Fragen kommt, als in der ungeschulten. Ebenfalls aussagekräftig war die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Fragen, sodass die Sprachförderin deutlich mehr offene Fragen stellt, als die ungeschulte Kindergartenpädagogin. Im Allgemeinen stellt die Sprachförderin mehr wh-Fragen, als die beiden Kindergartenpädagoginnen.

Abschließend konnte ein signifikanter Unterschied zwischen äußerungsverhindernden und – auslösenden Fragen verzeichnet werden, sodass die Sprachförderin durch ihre Fragen mehr Äußerungen der Kinder verhindert, als die beiden Kindergartenpädagoginnen.

Zum Schluss soll darauf hingewiesen werden, dass auf die von mir in Kapitel sechs untersuchten Kriterien besonders in der Sprachfördersituation eingegangen wird, sodass es durch sprachliche Anregungen der Sprachförderin vor allem zur Verwendung von attributiven Adjektiven und – für das Genus wichtige – Artikel kommt.

8. Conclusio

Ausgangspunkt dieser Arbeit war es, Antworten zu Fragen über den *Erwerb der Artikel, des Genus und ausgewählter morphologischer Aspekte (Plural, Flexion von attributiven Adjektiven, Konjugation von Verben) beim deutschen Zweitspracherwerb von türkischsprachigen Kindergartenkindern* zu finden. Darüber hinaus wurden Überlegungen über *die Reaktionen der Sprachförderinnen und der Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich der produzierten Äußerungen (im Speziellen der Fehler) der Kinder* angestellt.

Es soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass aussagekräftige quantitative Ergebnisse auf Grund der geringen Größe der kindersprachlichen Daten nicht Ziel der Arbeit sein konnten. Es sollte lediglich der Versuch gestartet werden, anhand der zur Verfügung stehenden Daten einen Einblick in die Thematik zu liefern, um auf mögliche Probleme im Zweitspracherwerb und in der kindgerichteten Sprache hinzuweisen.

Die Prägnanz der Untersuchung ergibt sich einerseits dadurch, dass viele AutorInnen (bspw. Montanari 2008) darauf hinweisen, dass Lücken im Spracherwerb häufig erst im Grundschulalter aufgedeckt werden, und ein früher Zugang zur Zweitsprache für die Kinder sinnvoll wäre (vgl. Tracy 2007; Pinter 2010). Andererseits müssen Überlegungen angestellt werden, wie dieser sprachliche Zugang schon vor der Grundschule aussehen soll. Einige AutorInnen sprechen sich hierzu neben einem natürlichen sprachlichen Alltag im Kindergarten für eine linguistisch fundierte Sprachförderung aus (bspw. Knapp u.a. 2010; Hopp u.a. 2010).

Anhand der Ergebnisse der Analyse zur ersten Fragestellung kann gezeigt werden, dass türkischsprachige Kinder beim deutschen Zweitspracherwerb die eingangs angenommenen Erwerbsprobleme (vor allem Probleme bei der Artikelverwendung und beim Genus) aufweisen.

Tatsächlich werden die in der deutschen Sprache obligatorischen Artikel von den Kindern häufig nicht produziert. Ein positiver Erwerbsverlauf, der erwartet wurde, konnte jedoch nicht gefunden werden, sodass es nach fünf bis sechs Monaten noch immer zu vielen Auslassungen bei Artikeln kommt. Ob die Kinder eher zur Verwendung von definiten oder indefiniten Artikeln neigen – wie es auch bei monolingualen deutschsprachigen Kindern angenommen wird (vgl. u.a. Mills 1986) –, konnte nicht zur Gänze bestätigt werden, da dies auf Betül nicht zutrifft, für Ercan jedoch sehr stark (zwei Drittel der von ihm verwendeten

Artikel sind indefinit). Mit Sicherheit festgestellt werden konnte, und das bestätigen auch Ergebnisse aus bereits abgeschlossenen Studien (vgl. u.a. Jeuk 2008; Marouani 2006), dass der neutrale Artikel nur selten verwendet wird (bei Betül nur einmal als unklar, bei Ercan dreimal). Am häufigsten ausgelassen wird aber bei beiden Kindern der Artikel *ein*. Interessant ist, dass dieser aber auch am häufigsten richtig realisiert wird.

Weiter gezeigt werden konnte, dass die Kinder sehr häufig feminine Genuszuweisungen anstelle eines Neutrums oder Maskulinums verwenden. Dies betrifft auch dreimal die gefundenen Fehler beim natürlichen Geschlecht, sodass ein Junge den Artikel *die* erhält. Ebenfalls sehr auffällig waren die Übergeneralisierungen des femininen Pronomens anstelle eines Neutrums oder Maskulinums, interessanterweise wurde aber auch das Pronomen *das* anstelle maskuliner Anzeigen verwendet.

Durch die Bearbeitung der kindersprachlichen Daten konnte weiter gezeigt werden, dass Interferenz beim Zweitspracherwerb und in der Sprachlernsituation der beiden Kinder eine Rolle spielt. Beide Kinder verwenden das Numerale *eins* als indefiniten Artikel, was – wie des Öfteren erwähnt – in der türkischen Sprache die Möglichkeit darstellt, Indefinitheit auszudrücken.

Die angenommenen Probleme bei der Genuszuweisung am attributiven Adjektiv bleibt weitestgehend aus, wobei fünfmal die Flexion am attributiven Adjektiv fehlt. Eine Übergeneralisierung von auslautendem *-e* (wie es auch bei monolingualen Kindern angenommen wird (vgl. Korecky-Kröll 2011)), das heißt ein prosodischer Einfluss, kann ebenfalls nicht bestätigt werden.

Obwohl die Kinder im Allgemeinen nicht sehr viele Substantive im Plural verwenden, bleiben – wie angenommen – die nötigen Markierungen häufig aus. Zusätzlich konnte eine fehlende Pluralmarkierung in Verbindung mit einem Numerale gefunden werden, wobei erwähnt werden muss, dass parallel eine richtige Plural konstruktion mit einem Numerale zu finden war. *-n* oder *-en* Pluralübergeneralisierungen konnten in keinem der beiden Korpora analysiert werden. Bei Ercan konnten im Gegenzug zwei Pluralbildungen mit auslautendem *-e* an Stellen, wo kein Plural nötig war, gefunden werden. Hinsichtlich Plural muss angemerkt werden, dass es im Besonderen bei Ercan zu sehr vielen unklaren Äußerungen kam, sodass angenommen werden muss, dass bei einem sehr gängigen Pluralwort wie *Sterne* nicht zwischen Singular und Plural unterschieden werden kann.

Ein sehr eindeutiges Bild lieferte die Analyse zu Verbkonstruktionen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass Kinder mit türkischer Erstsprache vor allem Probleme bei der Bildung von Kopula-Konstruktionen aufweisen. Die verlangten Kopulae werden häufig ausgelassen, oder eine plurale Konjugation bleibt aus. Es scheint ferner der Fall einzutreten, dass bei einer Bewusstheit des Kindes über ein verlangtes Verb die Strategie gilt, anstelle von *sein* das Verb *haben* einzusetzen. Interessanterweise konnte durch die Analyse aufgezeigt werden, dass auch Modalverben Schwierigkeiten bereiten, obwohl es derartige Konstruktionen auch in der türkischen Sprache gibt. Es scheint vor allem das Wort *müssen* als äquivalent zum Verb *wollen* gebraucht zu werden. Derartige auffällige Konstruktionen müssten weiter untersucht werden.

Die Bearbeitung der zweiten Fragestellung lieferte Einblicke in Unterschiede der kindgerichteten Sprache hinsichtlich dem Schulungsgrad und der Schulungsart der Pädagoginnen.

Gezeigt werden konnte, dass die Sprachförderin häufiger auf fehlerhafte kindliche Produktionen reagiert als die Kindergartenpädagoginnen. Dabei sind die Reaktionen der Sprachförderin eher metadiskursiv, was ein Aufgreifen und eine Erweiterung der Form der kindlichen Äußerung bedeutet. Die ungeschulte Kindergartenpädagogin hingegen reagiert eher konversationsbezogen, was ebenfalls ein Eingehen auf den kindlichen Fehler bedeutet, jedoch auf indirekte Weise. Da die Reaktionen der ungeschulten Kindergartenpädagogin insgesamt am häufigsten durch Fortführungen gekennzeichnet sind, lässt sich auch die erhöhte Anzahl an *fehlenden Reaktionen* auf kindliche Fehler erklären. In Bezug auf Fragen zeigt die Analyse ferner, dass das geschulte Personal häufiger konversationsbezogene Fragen stellt, als die ungeschulte Kindergartenpädagogin, wobei Fragen als förderlich für den Spracherwerb gelten. Auch hier kann ein grundsätzlicher Unterschied gezeigt werden, sodass die Sprachförderin und die geschulte Kindergartenpädagogin viel mehr Fragen an die Kinder stellen, als dies in der ungeschulten Kindertagesstätte der Fall ist. Die meisten produzierten *wh-Fragen* konnten bei der Sprachförderin gefunden werden, was die Sprachproduktivität der Kinder fördert (vgl. bspw. Klann-Delius 2008). Hinsichtlich Fragen könnte also die durchgeführte Weiterbildung einen Einfluss auf sprachförderliche Aspekte in der Erwachsenensprache haben, jedoch stellt die ungeschulte Kindergartenpädagogin

häufiger offene Fragen, was als förderlich gilt. Es bleibt also offen, ob nicht auch vor allem Erfahrung und Praxis in diesem Bereich mangelnde Schulungen kompensieren können.

Ob sich die Verhaltensweisen der Pädagoginnen auf den Spracherwerb auswirken, war nicht Teil der Untersuchung, die Ergebnisse sollten aber Anstoß dazu geben, dies bei folgenden Studien zu berücksichtigen. Erwähnt werden muss an dieser Stelle aber noch einmal, dass Betül trotz Sprachförderung als das sprachlich schwächere Kind eingestuft wurde (wobei dabei individuelle Komponenten berücksichtigt werden müssen). Es stellt sich demnach die Frage, ob und inwiefern eine Sprachförderung den möglicherweise unzureichenden Input von zu Hause ausgleichen kann.

Der Einfluss der Migrationssituation konnte nur bedingt mitgedacht werden, da als Informationsquelle nur zwei Interviews mit den Eltern vorliegen und diese (laut Interviewerin) stark an sozialer Erwünschtheit orientiert sind. Da Ercans Vater zu Hause auch Deutsch mit seinem Sohn spricht, diese für ihn (den Vater) jedoch auch nur die Zweitsprache darstellt, könnten sich hierbei Probleme im Erwerb ergeben. Andererseits könnten dies Erklärungen darüber liefern, warum Ercan auch ohne Sprachförderung die deutsche Sprache vermehrt verwendet. Darüber hinaus sieht Ercan deutsche Fernsehserien, liest deutschsprachige Bücher (bzw. bekommt sie vorgelesen) und hat Geschwister, die auf Deutsch mit ihm sprechen – all dies kann für Betül nicht angenommen werden. Die nun angestellten Überlegungen bieten wichtige Unterscheidungskriterien, welche jedoch in dieser Arbeit nur gering mitberücksichtigt werden konnten und Anstoß für weitere Untersuchungen liefern.

Die Arbeit konnte grundlegende Probleme im deutschen Zweitspracherwerb bei Kindern mit türkischer Erstsprache aufdecken und bestätigen. Des Weiteren konnte ein Unterschied in der an das Kind gerichteten Sprache bei (auf Mehrsprachigkeit) geschulten und ungeschulten Pädagoginnen gezeigt werden. Diese beiden Forschungsmomente zu verbinden und in einen Zusammenhang zu sehen liefert weitere Möglichkeiten und Ziele für nachfolgende Untersuchungen.

9. Literaturverzeichnis

- Aytemiz, Adin (1990): *Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen*. Peter Lang: Frankfurt am Main
- Bachmayer, Gabriele (1993): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der Deutschen Sprache bei Erwachsenen*. Verlag Peter Lang GmbH: Frankfurt am Main
- Baker, Colin; Jones, Sylvia, Prys (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters: UK
- Bewer, Franziska (2004): Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. In: ZAS Papers in Linguistics, 33, 87 - 140
- Blackshire-Belay, Carol (1991): *Language contact: verb morphology in German of foreign workers*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*. Holt: New York
- Brizić, Katharina (2003): *Der Einfluss sozioökonomischer, politischer und anderer externer Variablen auf den Spracherwerb in der Migration*. Wien, Diplomarbeit
- Brizić, Katharina (2004): *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. „Der Vogel esst die Katze.“ Zum Einfluss individueller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern. Eine soziolinguistische Begleitstudie*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien
- Butler, Yuko, G.; Hakuta, Kenji (2004): Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej, K.; Ritchie, William, C. (Hrsg.): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing: USA
- Clahsen, Harald (1982): *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen, M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Datler, Wilfried; de Cillia, Rudolf; Garnitschnig, Ines; Sobczak, Ewelina; Studener-Kuras, Regina; Zell, Katrin (2012): Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, unveröffentlichter Abschlussbericht
- Desgranges, Ilka (1985): „Was sollen wir denn heute machen?“ Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen. In: Kutsch, Stefan; Desgranges, Ilka (Hrsg.): *Zweitsprache Deutsch –*

- ungesteuerter Erwerb. Interaktionsorientierte Analysen des Projekts Gastarbeiterkommunikation.* Max Niemeyer Verlag: Tübingen, 48 - 87
- Diehl, Erika; Christensen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch.* Niemeyer: Tübingen (Reihe Germanistische Linguistik 220)
- Dieser, Elena (2009): *Genuserwerb im Russischen und Deutschen. Korpusgestützte Studie zu ein- und zweisprachigen Kindern und Erwachsenen.* Verlag Otto Sagner: München
- Dulay, Heidi; Burt, Marina; Krashen, Stephen (1982): *Language Two.* Oxford University Press: New York, Oxford
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition.* Oxford University Press: Oxford
- Ersen-Rasch, Margarete, I.; Seyhan, Hayrettin (1998): *Güle Güle. Arbeitsbuch.* Hueber Verlag: Deutschland
- Felix, Sascha, W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs.* Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Fries, Charles, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* University of Michigan Press: Ann Arbor
- Gallaway, Clare; Richards, Brian, J. (1994): Conclusions and directions. In: Gallaway, Clare; Richards, Brian, J. (Hrsg.): *Input and Interaction in language acquisition.* Cambridge University Press: Cambridge 253 - 269
- Gogolin, Ingrid (2008): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, Sonderheft 11, 79 - 90*
- Haugen, Einar (1953): *The Norwegian Language in America: A Study in bilingual Behavior.* University of Pennsylvania: Philadelphia
- Heijden van der, Hanneke; Verhoeven, Ludo (1994): Early bilingual development of Turkish children in the Netherlands. In: Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *The cross-linguistic study of bilingual development.* Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences: North-Holland, Amsterdam, 51 - 73
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 609 - 629*
- Jaensch, Carol (2010): L3 acquisition of German adjectival inflection: A generative account. In: *Second Language Research, 27 (1), 83 - 105*

- Jeuk, Stephan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Fillibach Verlag: Freiburg im Breisgau
- Jeuk, Stephan (2008): „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Fillibach Verlag: Freiburg im Breisgau, 135 - 150
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach Verlag: Freiburg im Breisgau, 80 - 97
- Kilani-Schoch, Marianne; Balčiuniene, Ingrida; Korecky-Kröll, Katharina; Laaha, Sabine; Dressler, Wolfgang, U. (2009): On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology. In: *Journal of Pragmatics*, 41, 219 - 239
- Klann-Delius, Gisela (2008): *Spracherwerb*. Verlag J.B. Metzler: Stuttgart, Weimar
- Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Athenäum Verlag GmbH: Frankfurt am Main
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Verlag Anton Hain: Frankfurt a.M.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1992): *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, Philadelphia
- Knapp, Werner; Vomhof, Beate; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Kucharz, Diemut (2007): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Fillibach Verlag: Freiburg im Breisgau, 98 - 114
- Knapp, Werner; Kucharz, Diemut; Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Koehn, Caroline (1994): The Acquisition of Gender and Number Morphology within NP. In: Meisel, Jürgen, M. (Hrsg.): *Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical development*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, Philadelphia, 29 - 51
- Kohn, Kurt (1986): The Analysis of Transfer. In: Kellerman, Eric; Smith, Michael, Sharwood (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Press: New York, Oxford, 21 - 34

- Korecky-Kröll, Katharina (2011): Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern: Eine Untersuchung im Rahmen der Natürlichkeitstheorie. Wien, Dissertation
- Krumm, Hans-Jürgen; Kosta, Peter; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Ein internationales Handbuch*. De Gruyter Mouton: Berlin
- Laaha, Sabine; Ravid, Dorit; Korecky-Kröll, Katharina; Laaha, Gregor; Dressler, Wolfgang, U. (2006): Early noun plurals in German: regularity, productivity or default? In: *Journal of Child Language*, 33, 271 - 302
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor
- Leitner, Alexandra; Pinter, Anna (2010): *Früher Spracherwerb in der Migration*. Praesens Verlag: Wien
- Lohninger, Hans (o.J.): Grundlagen der Statistik. Welch-Test.
http://www.statistics4u.info/fundstat_germ/ee_welch_test.html, (Download: 01.06.2012)
- Mackey, William, F. (1968): The Description of Bilingualismus. In: Fishman, Joshua, A. (Hrsg.): *Readings in the sociology of language*. Mouton: The Hague, 554 - 584
- Marouani, Zahida (2006): *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion*. Universität Heidelberg: Dissertation
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ
- McLaughlin, Barry (1994): Retrospective on the study of early bilingualism. In: Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *The cross-linguistic study of bilingual development*. Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences: North-Holland, Amsterdam, 27 - 38
- Meisel, Jürgen (2009): Second Language Acquisition in Early Childhood. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5 - 34
- Meyer, Sarina; Jungheim, Michael; Ptok, Martin (2011): Kindgerichtete Sprache. Für den Spracherwerb nützlich? In: *HNO*, 59, 11, 1129 - 1134
- Mills, Anne, E. (1985): The Acquisition of German. In: Slobin, Dan, I. (Hrsg.): *The crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Volume 1: The Date. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, 141 - 254
- Mills, Anne, E. (1986): *The Acquisition of Gender. A Study of English and German*. Springer-Verlag: Berlin

- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence (1998): *Second Language learning Theories*. Oxford University Press: London
- Montanari, Elke (2008): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. Kösel-Verlag: München
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart
- Parodi, Teresa (1998): *Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen. Eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2006): *A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien
- Pfaff, Carol (1994): Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Extra, Guus; Verhoeven, Ludo (Hrsg.): *The cross-linguistic study of bilingual development*. Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences: North-Holland, Amsterdam, 75 - 97
- Pine, Julian, M. (1994): The language of primary caregivers. In: Gallaway, Clare; Richards, Brian, J. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 15 - 37
- Rainer, Franz (2010): Carmens Erwerb der deutschen Wortbildung. Österreichische Akademie der Wissenschaften: Wien (Veröffentlichungen der Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung, 29)
- Rehbein, Jochen; Grießhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Kindliche Sprachentwicklung: Konzepte und Empirie*. Westdeutscher Verlag GmbH: Opladen, 67 - 119
- Richards, Brian, J. (1994): Child-directed speech and influences on language acquisition: methodology and interpretation. In: Gallaway, Clare; Richards, Brian, J. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 74 - 106
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Second Edition. Blackwell Publishers: Oxford, Cambridge
- Sawilowsky, Shlomo, S. (2002): Fermat, Schubert, Einstein, and Behrens-Fisher: The Probable Difference Between Two Means When $\sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$. In: *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 1, 2, 461 - 472
- Saxton, Matthew (2000): Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. In: *First Language* 20, 221 - 252

- Schaner-Wolles, Chris (1989): Plural- vs. Komparativerwerb im Deutschen: Von der Diskrepanz zwischen konzeptueller und morphologischer Entwicklung. In: Hartmut Günther (Hrsg.): *Experimentelle Studien zur Flexionsmorphologie*. Buske: Hamburg, 155 - 186
- Schulz, Petra (2008): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In: Graf, Ulrike; Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten*. 2. überarbeitete Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH: Deutschland, 67 - 86
- Schwartz, Bonnie, D.; Sprouse, Rex, A. (1994): Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage. In: Hoekstra, Teun; Schwartz, Bonnie, D. (Hrsg.): *Language Acquisition Studies in Generative Grammar. Papers in Honor of Kenneth Wexler from the 1991 glow Workshops*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia, 317 - 368
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10, 3, 209 - 231
- Smith, Michael, Sharwood; Kellerman, Eric (1986): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. In: Kellerman, Eric; Smith, Michael, Sharwood (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Press: New York, 1 - 9
- Snow, Catherine, E. (1994): Beginning from Baby Talk: twenty years of research on input and interaction. In: Gallaway, Clare; Richards, Brian, J. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 3 - 13
- Szagan, Gisela (2001): Learning different regularities: the acquisition of noun plurals by German-speaking children. In: *First Language*, 21, 109 - 141
- Szagan, Gisela (2004): Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. In: *Journal of Child Language*, 31, 1 - 30
- Templ, Viktoria (2012): Auswirkungen des sozioökonomischen und soziokulturellen Status auf den mütterlichen Input und die sprachlichen Leistungen des Kindes. Wien, Diplomarbeit (in Arbeit)
- Tomasello, Michael (2005): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press: Cambridge
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen

- Turgay, Katharina (2010): Einige Aspekte zum Erwerb des Genus durch Kinder mit türkischer und italienischer Erstsprache. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 53, 1 - 29
- Wegener, Heide (1993): der, die, das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Russland und der Türkei. In: Küper, Christoph (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Arbeitspapiere zur Linguistik 29*. Technische Universität Berlin: Berlin, 81 - 114
- Wegener, Heide (2003): Normprobleme bei der Pluralbildung fremder und nativer Substantive. In: *Linguistik online*, 16, 4, 119 - 157
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact. Findings and Problems*. Circle of New York: New York
- Weinreich, Uriel (1976): *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. Verlag C. H. Beck: München
- Wode, Henning (1980): *Learning a Second Language. I. An Integrated View of Language Acquisition*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Wode, Henning (1993): *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Max Hueber Verlag: Ismaning

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Reihenfolge des Erwerbs der Zeitformen beim Verb im Zweitspracherwerb (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010, 81)	22
Tabelle 2: Entwicklungssequenzen beim Genus- und Kasuserwerb (Kaltenbacher/Klages 2007, 86)	25
Tabelle 3: Verbflexion von <i>Singen</i> im Präsens (Mills 1985, 147)	29
Tabelle 4: Das Pluralparadigma der deutschen Pluralmorpheme (Koehn 1994, 35)	31
Tabelle 5: Im Grundwortschatz relevante Genuszuweisung (Wegener 1993, 83)	32
Tabelle 6: Deklination von definiten und indefiniten Artikeln im Deutschen (Mills 1986, 14)	33
Tabelle 7: Deklination von geschlechtsmarkierten Pronomen (dritte Person) im Deutschen (Mills 1986, 14)	33
Tabelle 8: Deklination des Adjektivs „groß“ im Deutschen (Mills 1986, 15)	34
Tabelle 9: Special Form Markers	57
Tabelle 10: richtig produzierte Artikel: Betül GESAMT	80
Tabelle 11: richtig produzierte Artikel (Nominativ + Akkusativ): Ercan GESAMT	81
Tabelle 12: Erwerbsverlauf – Gebrauch des Artikels im Nominativ und Akkusativ: Betül	81
Tabelle 13: Erwerbsverlauf – Gebrauch des Artikels im Nominativ und Akkusativ: Ercan	82
Tabelle 14: Nominative Auslassungen: Betül GESAMT	83
Tabelle 15: Auslassung getrennt nach definit und indefinit: Betül GESAMT	83
Tabelle 16: Nominative Auslassungen: Ercan GESAMT	83
Tabelle 17: Auslassung getrennt nach definit und indefinit: Ercan GESAMT	83
Tabelle 18: Auslassungen des Pluralmarkers (Nominativ + Akkusativ)	84
Tabelle 19: Falsche Genusanzeige: Betül	85
Tabelle 20: Falsche Genusanzeige: Ercan	86
Tabelle 21: Genusfehler am Pronomen: Ercan	87
Tabelle 22: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: SPF GESAMT	105
Tabelle 23: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP geschult GESAMT	106
Tabelle 24: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP ungeschult GESAMT	106
Tabelle 25: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP geschult – situationsbezogen	108
Tabelle 26: Art der Reaktionen auf kindliche Fehler in Prozent: KGP ungeschult – situationsbezogen	108
Tabelle 27: Reaktionen allgemein in Prozent: SPF	109
Tabelle 28: Reaktionen allgemein in Prozent: KGP geschult	109

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Welch-Test (Lohninger (o.J.) (http://www.statistics4u.info/fundstat_germ/ee_welch_test.html)).....	73
Abbildung 2: Genusanzeige am Artikel: Betül GESAMT	76
Abbildung 3: Genusanzeige am Artikel: Ercan GESAMT.....	78
Abbildung 4: Reaktionen auf Fehler in %	104
Abbildung 5: Reaktionen auf Fehler in % - situationsbezogen.....	107
Abbildung 6: Reaktionen allgemein in % - SPF	110
Abbildung 7: Reaktionen allgemein in % – KGP geschult	110
Abbildung 8: Reaktionen allgemein in % – KGP ungeschult	111
Abbildung 9: analysierte Fragen in % (geschultes Personal)	113
Abbildung 10: analysierte Fragen in % (KGP ungeschult).....	114
Abbildung 11: analysierte Fragen in % – situationsbezogen	115
Abbildung 12: yn/wh-Fragen in % (situationsbezogen)	116
Abbildung 13: äußerungsauslösende und –verhindernde Fragen	117

12. Anhang

12.1 Inhalte der Weiterbildung

MEHRSPRACHIGKEIT IM KINDERGARTEN LEBEN – Sprachentwicklung von Kindern wahrnehmen, erfahren und verstehen

1. Sprache, Emotionen, allgemeine, sprachliche und emotionale Entwicklung:
 - (a) Begriffsklärung (Sprache, Kommunikation),
 - (b) Begriffsklärung (Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Tertiärsprache, Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit) [nur Variante B]
 - (c) Sprachen der Welt
 - (d) Spracherwerb in der Migration (gesellschaftliche, soziale, familiäre Bedingungen),
 - (e) Sprachenporträts,
 - (f) Mehrsprachigkeit und Emotionen, Emotionsuhr.
2. Sprachenpolitik – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit: [nur Variante A]
 - (a) Internationale Sprachenwelt – Zahlen und Fakten,
 - (b) Sprachen in der Wohnbevölkerung Österreichs,
 - (c) Sprachen von SchülerInnen Österreichs,
 - (d) Pressespiegel
3. Diversität:
 - (a) Begriffsklärung (Kultur, Interkulturelles Lernen, Migrationsgesellschaft, Diskriminierung),
 - (b) Mehrsprachigkeit und Leben in der Migrationsgesellschaft als grundlegender gesellschaftlicher Verfasstheit, die alle betrifft, Identitätstorte,
 - (c) Ziele vorurteilsbewusster Pädagogik, Anti-Bias Approach,
 - (d) kritische Analyse von Bilderbüchern unter dem Aspekt der Diversität.
4. Elternarbeit
5. Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten:
 - (a) Konkrete Tipps zur aktiven Wertschätzung der Sprachenvielfalt im Kindergarten,
 - (b) Richtlinien der MA10 zur Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten,

- (c) Eigenschaften verschiedener Sprachen,
 - (d) Sprachensteckbriefe zur Aussprache.
6. Sprachförderliches Handeln im Kindergarten:
 - (a) sprachförderlicher Sprachgebrauch,
 - (b) den Spracherwerb begünstigende Faktoren.
 7. Frühe Literalität: [nur Variante B]
 - (a) Arbeit mit Bilderbüchern,
 - (b) Dialogisches Vorlesen.
 8. Gestaltung eines interkulturellen Lese- und Medienzimmers. [nur Variante B]

Variante A (Seminarreihe)

MEHRSPRACHIGKEIT IM KINDERGARTEN LEBEN – Sprachentwicklung von Kindern wahrnehmen, erfahren und verstehen

1. Sprache: Fragebogen zu Meinungen und Umgang mit Mehrsprachigkeit, Begriffsklärung (Sprache, Kommunikation), Quiz über die Sprachen der Welt
2. Sprachliche und emotionale Entwicklung: Spracherwerb in der Migration, (gesellschaftliche, soziale, familiäre Bedingungen), Sprachenporträts, Zitate zu Mehrsprachigkeit und Emotionen, Wünsche und Vorstellungen zu der Weiterbildung.
3. Sprachliche und emotionale Entwicklung: Emotionsuhr, Infos zum Projekt, Auswahl einer Variante der Weiterbildung (Seminarreihe, Praxisprojekt)
4. Sprachenpolitik – Einsprachigkeit – Mehrsprachigkeit (Prof. de Cillia): Internationale Sprachenwelt – Zahlen und Fakten, Sprachen in der Wohnbevölkerung Österreichs, Sprachen von SchülerInnen Österreichs, Pressespiegel
5. Diversität: Begriffsklärung (Kultur, Interkulturelles Lernen, Migrationsgesellschaft, Diskriminierung), Mehrsprachigkeit und Leben in der Migrationsgesellschaft als grundlegender gesellschaftlicher Verfasstheit, die alle betrifft, Identitätstorte, Ziele vorurteilsbewusster Pädagogik, Anti-Bias Approach, kritische Analyse von Bilderbüchern unter dem Aspekt der Diversität.
6. Elternarbeit (Prof. Datler)
7. Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten: konkrete Tipps, Richtlinien der MA10 zur Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten, Übung

- zum Erkennen von Sprachen, Quiz über die Eigenschaften verschiedener Sprachen, Sprachensteckbriefe zur Aussprache
8. Sprachförderliches Handeln im Kindergarten: sprachförderlicher Sprachgebrauch, Faktoren, die den Spracherwerb begünstigen, Ausprobung der Materialien
 9. Kindliche Entwicklung, Beziehung, Emotion
 10. Evaluation der Weiterbildung: Zusammenfassung der Inhalte, Selbstreflexion „Was nehme ich mit, was lasse ich da“, Evaluationsbogen
 11. Präsentation: Einblick in erste Ergebnisse, gemeinsame Reflexion der Ergebnisse aus den Fragebögen mit den Teilnehmerinnen, Zertifikatsverleihung

Variante B (Praxisprojekt)

MEHRSPRACHIGKEIT IM KINDERGARTEN LEBEN – Gestaltung eines interkulturellen Lese- und Medienzimmers

1. Sprache: Fragebogen zu Meinungen und Umgang mit Mehrsprachigkeit, Begriffsklärung (Sprache, Kommunikation), Quiz über Sprachen der Welt
2. Sprachliche und emotionale Entwicklung: Spracherwerb in der Migration, (gesellschaftliche, soziale, familiäre Bedingungen), Sprachenporträts, Zitate zu Mehrsprachigkeit und Emotionen, Wünsche und Vorstellungen zu der Weiterbildung, Begriffsklärung (Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Tertiärsprache, Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit)
3. Sprachliche und emotionale Entwicklung: Emotionsuhr, Infos zum Projekt, Auswahl einer Variante der Weiterbildung (Seminarreihe, Praxisprojekt)
4. Gestaltung des interkulturellen Lese- und Medienzimmers: Reflexion zu den im Kindergarten bestehenden Formen der Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Kindergarten, Übung „Milchkühe und arme Hunde“, Mind-Map.
5. Diversität: Begriffsklärung (Kultur, Interkulturelles Lernen, Migrationsgesellschaft, Diskriminierung), Mehrsprachigkeit und Leben in der Migrationsgesellschaft als grundlegender gesellschaftlicher Verfasstheit, die alle betrifft, Identitätstorte, Ziele vorurteilsbewusster Pädagogik, Anti-Bias Approach, kritische Analyse von Bilderbüchern unter dem Aspekt der Diversität.
6. Elternarbeit

7. Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten: konkrete Tipps, Übung „Sprachen raushören“, Quiz über die Eigenschaften der Sprachen, Sprachensteckbriefe zur Aussprache
8. Sprachförderliches Handeln im Kindergarten: sprachförderlicher Sprachgebrauch, Faktoren, die den Spracherwerb begünstigen, Ausprobung der Materialien
9. Frühe Literalität: Arbeit mit Bilderbüchern, Dialogisches Vorlesen
10. Evaluation der Weiterbildung: Zusammenfassung der Inhalte, Selbstreflexion der Nützlichkeit der Weiterbildung, Evaluationsbogen
11. Präsentation: Einblick in erste Ergebnisse, gemeinsame Reflexion der Ergebnisse aus den Fragebögen mit den Teilnehmerinnen, Zertifikatsverleihung

13. Abstract (deutsch)

Der sukzessive Erwerb einer zweiten Sprache bei Kindern, vor allem unter erschwerten Bedingungen – wozu Migrationshintergrund zu zählen ist (Gogolin 2008) – stellt noch immer ein aktuelles Forschungsdesiderat dar. Interessant ist es dabei, den Erwerbsverlauf beider Sprachen in den Fokus der Untersuchung zu rücken, um allgemeine Erwerbsprinzipien aufzuspüren, oder Unterschiede im Verlauf aufzudecken. Differente Erwerbsverläufe können dabei helfen, Probleme und Schwierigkeiten beim Erwerb zu erkennen und erlauben es, Prognosen über den Erwerbsverlauf zu stellen (Mills 1986). Hinsichtlich dieser Aussicht, können zusätzlich Fragen über eine angemessene Sprachförderung für zweisprachige Kinder geklärt werden.

Für türkischsprachige Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird vor allem angenommen, dass auf Grund der Erstsprache Probleme bei der Artikelproduktion und beim Genuserwerb (auch Adjektivendungen) (vgl. Pfaff 1994; Marouani 2006; Jeuk 2008; und Wegener 1993), sowie bei Pluralmarkierungen (vgl. Peltzer-Karpf 2006) und der Verbkonjugation (Peltzer-Karpf 2006; Pfaff 1994) auftreten.

Für eine gelungene an das Kind gerichtete Sprache werden – vor allem offene – Fragen (vgl. Klann-Delius 2008; Mills 1985) und spezielle Reaktionen, wie Expansionen oder Erweiterungen (Gallaway/Richards 1994) angenommen.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich auf Grund dieser Überlegungen mit folgenden Fragestellungen: *„Wie sieht der Erwerb des Genus, der Artikel und ausgewählter morphologischer Aspekte (Plural, Flexion von attributiven Adjektiven, Konjugation von Verben) beim deutschen Zweitspracherwerb von türkischsprachigen Kindergartenkindern aus?“*

„Wie sehen die Reaktionen der Sprachförderinnen und der Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich der produzierten Äußerungen (im Speziellen der Fehler) der Kinder aus?“

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden Sprachdaten zweier türkischsprachiger Migrantenkinder beim deutschen Zweitspracherwerb im Kindergarten transkribiert und analysiert.

Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass die angenommenen Erwerbsprobleme teilweise zutreffen. Vor allem der Bereich der Genusmarkierungen und Artikelproduktion stellt für die Kinder enorme Schwierigkeiten dar, da die in der deutschen Sprache obligatorischen Artikel häufig nicht produziert werden und es zu fehlerhaften Produktionen

kommt. Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass interferenzartige Fehler (die Verwendung eines Numerales anstelle eines indefiniten Artikels) eine Rolle spielen, ferner fehlen häufig Pluralmarkierungen. Die Analyse der Verbkonjugation zeigt die angenommenen Probleme mit Kopula-Konstruktionen und deren Kongruenz.

Die Ergebnisse zur zweiten Fragestellung konnten – wie angenommen – bestätigen, dass die Pädagogin in der Sprachfördersituation häufiger auf kindliche Fehler reagiert, als die Kindergartenpädagoginnen. Da die reaktiven Äußerungen der Kindergartenpädagogin häufig nur durch bloße Fortführungen gekennzeichnet sind und nicht, wie bei der Sprachförderin, durch metadiskursive Expansionen oder Erweiterungen, kann die geringe Anzahl an Reaktionen auf kindliche Fehler erklärt werden. Weiters richten die Sprachförderin und die Kindergartenpädagogin aus der auf Mehrsprachigkeit geschulten Kindertagesituation deutlich mehr Fragen an die Kinder, als die ungeschulte Kindergartenpädagogin.

14. Abstract (englisch)

The successive acquisition of a second language in childhood, especially under difficult conditions – which includes migration background (Gogolin 2008) – is an up-to-date topic for research. It is interesting to focus on the order of acquisition of both languages to detect general principles of language acquisition or to reveal differences in the development. Different orders of acquisition may help to identify problems and difficulties in language acquisition and make it possible to potentially allow predictions about the order of acquisition (Mills 1986). Therefore further questions regarding appropriate language training can be answered.

Particularly for Turkish children acquiring German as a second language is assumed problematic, especially the production of articles and the acquisition of gender (also in the endings of adjectives) (vgl. Pfaff 1994; Marouani 2006; Jeuk 2008; and Wegener 1993), as well as the endings of plural (vgl. Peltzer-Karpf 2006) plus the conjugation of verbs (Peltzer-Karpf 2006; Pfaff 1994), due to their first language.

For a successful child directed speech there are assumed (open) questions (vgl. Klann-Delius 2008; Mills 1985) and special reactions like expansions (Gallaway/Richards 1994).

Because of these considerations the present thesis concentrates on the following questions: *“How does the acquisition of gender, the articles and some selected morphological aspects (plural, inflection, conjugation of verbs) look like in the case of Turkish kindergarten children who acquire German as a second language?” “How do the language teachers’ and the kindergarten teachers’ reactions look like in regard to the children’s utterances (especially to their errors)?”*

To give an answer to these questions, language data of two Turkish-speaking children with migration background acquiring German as a second language in kindergarten has been transcribed and analysed.

The results show that the assumed problems of acquisition are partially true. Particularly the marking of gender and the production of articles cause tremendous problems. The obligatory articles in the German language are omitted and there appear incorrect productions. Furthermore it can be shown that there occur incorrect utterances because of interference (the use of a numeral instead of an indefinite article) and there is a lack of plural markers. The analysis of the conjugation of verbs reveals problems with constructions with copula and their congruence as assumed.

The results of the second question confirm – as assumed – that the language teacher reacts more often to the children’s incorrect utterances than the kindergarten teacher. This is due to the mere fact that the kindergarten teacher often reacts with simple continuations and not with meta-discursive expansions like the language teacher does. Furthermore the language teacher as well as the kindergarten teacher who is trained in multilingual situations, ask significantly more questions than the untrained kindergarten teacher.

15. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Weichselbaum Maria
Geburtsdatum: 28.12.1987
Geburtsort: Linz
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

2002 – 2007 HBLA Lentia
für Produktmanagement und Präsentation, Linz
1998 – 2002 Hauptschule, Bad Zell
1994 – 1998 Volksschule, Bad Zell
1992 – 1994 Kindergarten, Bad Zell

Universitäre Ausbildung

2007 - 2012 Studium der Sprachwissenschaft, Universität Wien
seit WS 12/13 Masterstudium DaF/DaZ, Universität Wien
WS 2012 Abschluss des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft,
Universität Wien

Berufliche Erfahrungen

seit 2012 Mitarbeit beim WWTF-Projekt „INPUT“
seit 2011 Beschäftigung als „Flying Nanny“ im Kinderbüro
Universität Wien
2011 Mitarbeit bei einem Projekt des ÖAW zum Thema:
„Erwerb von Interrogativen im Sprachvergleich“