



**Das Age of Onset of Acquisition of Bilingualism und sein
Einfluss auf das Sprachniveau der Herkunftssprache
bilingualer Kinder im Schulalter zwischen 8 und 15 Jahren**

**The Age of Onset of Acquisition of Bilingualism and Its
Influence on the Proficiency Level of the Heritage Language
in School Children Aged 8-15 Years**

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts
Im Studiengang
Deutsch-Portugiesische Studien

an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
am Institut für Romanische Sprachen und Literaturen des Fachbereichs:
10 Neuere Philologien

und

an der Universidade do Minho, Braga (Portugal)
am Departamento de Estudos Germanísticos e Eslavos
der Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

vorgelegt von

Daniel Manfred Klaus Weingärtner
geb. am 16.03.1995 in Frankfurt am Main

Matrikelnummer: 5634842
Fachsemester: 5
Anschrift: Ginnheimer Landstraße 28
60487 Frankfurt am Main
E-Mail: d.weingaertner1995@gmx.de

Betreuerin: Prof. Dr. Esther Rinke

Anschrift: Institut für Romanische Sprachen und Literaturen
Norbert-Wollheim-Platz 1
60629 Frankfurt am Main
IG 6.215

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Cristina Flores

Anschrift: Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga (Portugal)

Abgabe der Arbeit am 31.03.2022

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlage	4
2.1 Die kritische Phase	5
2.1.1 Definition der kritischen Phase	5
2.1.2 Erste Ansätze zur Hypothese der kritischen Phase	6
2.1.3 Aufbau der kritischen Phase	8
2.1.4 Beginn und Ende der kritischen Phase	8
2.2 Bilingualismus	11
2.2.1 Definitionen von Bilingualismus	11
2.2.2 Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb	13
2.2.3 Simultaner Bilingualismus – Ein oder zwei Grammatiken?	15
2.3 Herkunftssprecher	17
2.3.1 Definitionen von Herkunftssprache und Herkunftssprecher	17
2.3.2 Erwerb der Herkunftssprache	21
2.4 Age of Onset of Acquisition of Bilingualism	22
2.4.1 Die Kritische Phase des bilingualen Spracherwerbs	23
2.4.2 Input	25
2.4.2.1 Arten von Input	25
2.4.2.2 Inputmenge	27
2.4.3 Bedeutung des <i>AoA of Bilingualism</i> für den L1-Erwerb	29
2.5 Komplexität früh und spät erworbener grammatischer Phänomene	30
2.5.1 Komplexität und <i>timing</i>	31
2.5.2 Implikationen für den Spracherwerb	33
3 Forschungsfrage	36
4 Studie	40
4.1 Methodologie	41
4.2 Testpersonen	41
4.3 Prozedur	44
4.4 Cloze-Test	45
4.5 Resultate	48
5 Diskussion	52
5.1 Quantitative Unterschiede	53
5.2 Qualitative Unterschiede	54
5.3 Gesamtbeurteilung	57
5 Fazit	58
Resumo da Tese de Mestrado em Português	63
Literaturverzeichnis	66
Abbildungsverzeichnis	69
Tabellenverzeichnis	69
Anhang 1: Anonymisiertes Beispiel eines ausgefüllten Cloze-Tests	70
Anhang 2: Anonymisiertes Beispiel eines ausgewerteten Cloze-Tests	71
Rechtsverbindliche Erklärung	72

1 Einleitung

Eines der großen gesellschaftlichen und auch linguistischen Themen der Gegenwart ist das der Mehrsprachigkeit. Seine Relevanz ergibt sich aus der Tatsache, dass mindestens die Hälfte der Weltbevölkerung bilingual ist (vgl. Grosjean 2010: 13). Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten 15 Jahren die Erforschung von Herkunftssprachen zu einem eigenständigen Teilgebiet der Linguistik entwickelt. Herkunftssprachen sind interessant, da sie im bilingualen Kontext normalerweise die Schwächeren sind, während die Umgebungssprachen, d.h. die Sprachen der Mehrheitsgesellschaft, die Dominanteren sind (vgl. Meisel 2020: 33). Aus diesem Grund soll sich in der hier vorliegenden Arbeit mit der Herkunftssprache befasst werden, um einen Beitrag zu dieser Forschung zu leisten. Insbesondere behandelt diese Arbeit die Frage nach einem möglichen Einfluss des Alters, ab dem eine andere Sprache (L2-Umgebungssprache) als die Muttersprache (L1-Herkunftssprache) erworben wird, auf die Muttersprache. Die Konzeption, auf der diese Arbeit basiert soll hier konzise eingeleitet werden.

In der Literatur ist des Öfteren darauf hingewiesen worden, dass ein ausgeglichenes bilinguales Sprachniveau (*proficiency*) in beiden Sprachen (*balanced bilingualism*) kaum erreicht werden kann und daher die Ausnahme und nicht die Regel ist (vgl. Birdsong & Vanhove 2016: 176). Die Kompetenz in der Muttersprache (L1) wird oft durch Kontakt zu einer Zweitsprache (L2) beeinflusst. Laut Montrul (2016a: 141) ist eines der auffallendsten sprachlichen Merkmale von Zuwanderern auf der ganzen Welt im Migrationskontext, dass die Fähigkeiten in der L1 in Situationen des Sprachkontakts häufig beeinträchtigt werden. Nachdem bilinguale Sprecher ein gewisses Maß an Beherrschung in beiden Sprachen erreicht haben, können sie in diesen Kontaktsituationen in der L2 dominanter werden, während sie den Gebrauch der L1 allmählich reduzieren und schließlich Veränderungen in dieser Sprache aufweisen oder einige ihrer Fähigkeiten in ihr verlieren. Dabei spielt für den bilingualen Spracherwerb das *Age of Onset of Acquisition of Bilingualism* eine entscheidende Rolle. Dieses lässt sich als das Alter bei Erwerbsbeginn der L2 definieren und steht in Analogie zu dem *Age of Onset of Acquisition (AoA)*, d.h. dem Alter bei Erwerbsbeginn der L1. Ein weiterer wichtiger Faktor ist der ‚Input‘ in der jeweiligen Sprache. Input ist die Art und Menge der Sprache(n), die ein Kind hört, um

dadurch eine oder mehrere Sprachen zu erwerben. *AoA of Bilingualism* und Inputmenge können miteinander korrelieren. Das zeigt sich vor allem, wenn man simultane und sukzessive Herkunftssprecher untersucht. Als simultane Herkunftssprecher werden diejenigen Sprecher verstanden, die in einem anderen Land als dem Herkunftsland ihrer Eltern aufwachsen und von Geburt an sowohl die Sprache ihrer Eltern als auch die Sprache des Landes erwerben, in dem sie aufwachsen. Als sukzessiv bilinguale Herkunftssprecher werden hingegen diejenigen Sprecher verstanden, die zuerst die L1 erwerben und zu einem späteren Zeitpunkt die L2 erwerben.

Wie das *AoA of Bilingualism* und die damit verbundene Inputmenge einen Einfluss auf die Kompetenz in der L1 sowie in der L2 haben können, soll einleitend etwas genauer erklärt werden. Kinder von Immigranten, sei es, dass sie in dem Land ihrer Eltern geboren wurden oder bereits in dem Land, in dem sie aufwachsen, müssen zwei Sprachen erwerben. Das ist die Sprache des Einwanderungslandes und die Sprache der Eltern. Dabei spielt das AoA eine wichtige Rolle für den Erwerb der L1. Für den L2-Erwerb spielt das *AoA of Bilingualism* eine wichtige Rolle, da dieses dafür entscheidend ist, ob ein Kind eine L2 als zweite Muttersprache erwirbt oder nicht, und ob das Kind in der L2 ein muttersprachliches, ein einem Muttersprachler ähnliches oder ein geringeres Sprachniveau erreicht. Da die Umgebungssprache für das Kind als Schulsprache und Sprache des sozialen Lebens der Mehrheitsgesellschaft außerhalb des familiären Kontextes die Entscheidende ist – ein Stichwort ist hier Integration –, haben sich Studien hauptsächlich auf die Frage konzentriert, wie sich das *AoA of Bilingualism* auf die L2 auswirkt. Der Fokus ist aus diesem Grund weniger auf die Frage gelegt worden, welchen Einfluss das *AoA of Bilingualism* auch auf den Erwerb der Herkunftssprache des Kindes haben kann.

Das Ziel der hier vorliegenden Arbeit ist es daher, die Korrelation zwischen dem *AoA of Bilingualism* und dem erreichten Sprachniveau in der L1-Herkunftssprache von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulalter zu analysieren. Die Frage ist also, wie sich das Alter bei Erwerbsbeginn der zweiten Sprache auf das Sprachniveau in der ersten Sprache auswirkt. Auf Grundlage der theoretischen Betrachtungen der nächsten Kapitel soll gefragt werden: Gibt es Auswirkungen? Wenn ja, welche grammatischen Phänomene sind mehr betroffen? Welche sind weniger betroffen? Es sollen dazu die Hypothesen aufgestellt werden, dass das *AoA of Bilingualism* tatsächlich einen

Einfluss auf die Herkunftssprache hat, dass früh erworbene grammatische Phänomene weniger betroffen sind als später erworbene, und dass diese Unterschiede auf die unterschiedliche Komplexität der einzelnen grammatischen Phänomene zurückzuführen sind, die bei simultan bilingualen Sprechern mehr Zeit und Aufwand benötigen, um vollständig erworben zu werden. Um diese Fragen und Hypothesen näher betrachten zu können, wird in der hier vorliegenden Arbeit konkret gefragt, welche Auswirkungen das *AoA of Bilingualism* auf die Performanz von Kindern im Schulalter zwischen 8 und 15 Jahren hat.

Zu diesem Zweck sollen zwei Gruppen, eine simultan bilinguale und eine sukzessiv bilinguale Herkunftssprechergruppe des Portugiesischen in der französischsprachigen Schweiz miteinander verglichen werden. Dazu sollen quantitative Unterschiede durch die Gesamtperformanz dieser Kinder mittels eines Cloze-Tests untersucht werden. Zusätzlich soll mithilfe desselben Tests auch untersucht werden, ob es einen qualitativen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt, indem die Performanz zwei früh erworbener grammatischer Phänomene mit denen zweier spät erworbener verglichen wird. Auf Grundlage des für die hier vorliegende Arbeit analysierten Materials ist es leider nicht möglich, verlässliche Aussagen darüber zu machen, ob im Fall einer Korrelation des *AoA of Bilingualism* mit dem Sprachniveau der L1, diese beispielsweise auf *incomplete acquisition* oder *language attrition* zurückzuführen ist, wie bei Montrul (2008: 164) diskutiert wird. Das wäre jedoch eine interessante Frage für eine zukünftige Studie. Es geht bei der hier vorliegenden Arbeit erst einmal darum, zu fragen, ob sich ein quantitativer und ein qualitativer Unterschied für die L1 feststellen lassen, wenn sie zu Beginn in einem monolingualen Kontext oder von Beginn an in einem bilingualen Kontext erworben wird.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist die hier vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut. Auf die Einleitung folgt die theoretische Grundlage, die aus zwei Teilen besteht. Der erste Teil befasst sich mit der theoretischen Grundlage des Spracherwerbs im monolingualen Kontext. Hier ist die Hypothese der kritischen Phase zu nennen, die u.a. von Penfield & Roberts (1959) und Lenneberg (1967) formuliert worden ist. Der zweite Teil der theoretischen Grundlage befasst sich mit Mehrsprachigkeit und bilingualem Spracherwerb. Hierzu wird Bilingualismus erst einmal genauer definiert. Darauf folgt die Definition der für diese Arbeit so relevanten Herkunftssprecher. Nach diesen Definitionen werden die Rolle des *AoA of Bilingualism* und des Inputs für den

bilingualen Spracherwerb genauer betrachtet. Auf dieser Grundlage werden die Auswirkungen des *AoA of Bilingualism* in Korrelation mit Input auf die L1 nach Montrul (2008) rezipiert. Als letztes theoretisches Thema, das für die Korrelation von *AoA of Bilingualism* und Sprachniveau in der Herkunftssprache relevant ist, folgt die Korrelation zwischen der Komplexität grammatischer Phänomene und ihr *timing*, d.h. dem Zeitraum, in dem ein grammatisches Phänomen erworben wird. Auf dieser theoretischen Grundlage bauen die Forschungsfrage, ihre Subfragen und sich daraus ableitenden Hypothesen auf. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, folgt als nächster Teil der hier vorliegenden Arbeit die Studie mit ihrem Aufbau, dem linguistischen Profil ihrer Teilnehmer, der Prozedur des Testens und dem Aufbau des Cloze-Tests selbst. Anschließend werden die Resultate vorgestellt, die im letzten Teil des Hauptteils diskutiert und in Zusammenhang mit der theoretischen Grundlage und der Forschungsfrage gesetzt werden sollen. In einem Fazit werden die Erkenntnisse aus dieser Arbeit schließlich kurz zusammengefasst.

2 Theoretische Grundlage

Die theoretische Grundlage der hier vorliegenden Arbeit kann als zweiteilig betrachtet werden. Im ersten Teil wird die für diese Arbeit relevante theoretische Grundlage für den Erwerb der L1 im Allgemeinen skizziert. Diese besteht aus der Hypothese der kritischen Phase, auf die im ersten Subkapitel der Theorie eingegangen wird. Der zweite Teil der theoretischen Grundlage befasst sich mit dem Thema des Bilingualismus. Dazu wird zu Beginn definiert, welche Formen von Bilingualismus existieren, wer bilingual ist, und wie sich die zwei Sprachen eines bilingualen Sprechers entwickeln. Um dieses Thema zu vertiefen, wird das linguistische Profil von Herkunftssprechern und Herkunftssprachen skizziert, sowie der Erwerb dieser Sprachen. Darauf folgt eine genauere Beschreibung des *Age of Onset of Acquisition of Bilingualism*. Es wird erörtert, wie es sich vom monolingualen AoA unterscheidet, wie es sich mit der kritischen Phase bezüglich des L2- und L1-Erwerbs im bilingualen Kontext verhält, welche Rolle Input bei dem bilingualen Erwerb spielt, und welche Auswirkungen das *AoA of Bilingualism* auf die L2 und L1 hat. Schließlich soll nach dem Überblick über den L1- und L2-Erwerb im bilingualen Kontext noch betrachtet werden, welche grammatischen Phänomene sich während des Spracherwerbs früher

und welche sich später entwickeln und wie das *timing* einer grammatischen Struktur im Verhältnis zur grammatischen Komplexität derselben Struktur steht. Auf dieser Grundlage sollen anschließend die Forschungsfrage, die sich ergebenden Subfragen und dazugehörigen Hypothesen formuliert werden.

2.1 Die kritische Phase

Da diese Arbeit der Frage nachgeht, inwiefern es einen Einfluss der AoA auf erreichte Sprachniveau des bilingualen Kindes auf seine Herkunftssprache gibt, muss zuerst die theoretische Grundannahme erörtert werden, auf deren Grundlage das AoA und die erreichte sprachliche Kompetenz eines Menschen in Korrelation gesetzt werden können. Diese Grundannahme ist die Hypothese der kritischen Phase. Diese Hypothese soll im Folgenden genauer beschrieben werden.

2.1.1 Definition der kritischen Phase

Es gibt verschiedene Erklärungsansätze, warum Kinder Sprache im Vergleich zu Erwachsenen schnell und erfolgreich erwerben können. Der Ansatz, den diese Arbeit verfolgt, ist ein Biologischer. Dieser geht davon aus, dass Sprache integraler Bestandteil der menschlichen Begabung ist. Da Sprache universell ist und sich viele strukturelle Grundlagen von Sprache während des L1-Erwerbs schon früh ohne sichtbaren äußeren Einfluss, d.h. automatisch, herausbilden, sind einige Linguisten zu der Annahme gelangt, dass diese strukturellen Grundlagen dem Menschen biologisch angeboren sein müssen (vgl. Montrul 2008: 9f.). Die Grundlage dieser Annahme bildet Noam Chomskys Theorie der Universalgrammatik (UG). Chomsky (1981: 1-17) beschreibt die UG als ein System universeller Prinzipien, die biologisch und daher universell seien, und variierbarer Parameter, die in diese Prinzipien eingebettet seien. Montrul (2016b: 134) vergleicht sie mit einem *Language Acquisition Device* (LAD):

[...] a mental construct that mediates between the primary linguistic data or input and actual linguistic behaviors (understanding and producing novel utterances by combining a finite set of elements). The theory assumes that young children implicitly make hypotheses about what is possible in their

language as they receive input. UG contains the set of abstract rules and constraints that limit the data on which the child can make hypotheses and the types of hypotheses in human language.

Das bedeutet, dass Kinder mit abstraktem grammatischen Wissen geboren werden, das grammatische Kategorien wie Substantiv, Verb, Determinierer, und die Berechnungsprinzipien für Kombinationen dieser Elemente einschließt und dass dieses implizite Wissen durch Input explizit wird. Das Kind wählt die entsprechenden Elemente aus der UG (Parameter, Prinzipien, Funktionskategorien, Merkmale usw.) auf der Grundlage der sprachlichen Umgebung (vgl. Montrul 2016b: 134).

Ein Merkmal von biologisch bestimmtem Verhalten ist die Existenz einer kritischen Phase (*critical period hypothesis*), d.h. einer Zeitspanne in der Kindheit, in welcher der Mensch besonders sensibel für die Aufnahme von *stimuli* aus seinem Umfeld ist. Dieses Phänomen ist physiologischer Natur und beinhaltet Änderungen im zentralen Nervensystem während der Entwicklung eines Kindes. Wenn während dieser kritischen Phase kein externes Ereignis ein bestimmtes Verhalten hervorrufen kann, d.h. wenn es keine *stimuli* gibt, wird sich dieses Verhalten auch nicht entwickeln (vgl. Montrul 2008: 10). Angewendet auf Sprache bedeutet dies, dass in einem bestimmten Alter, in dem sich das menschliche Gehirn entwickelt, dieses besonders fähig ist, um Sprache implizit und unbewusst zu erwerben und dass, wenn eine Sprache nicht als L1 in dieser Zeit in der Kindheit aktiviert worden ist, sie nach dieser Phase auch nicht mehr als solche erworben werden kann (vgl. Montrul 2016b: 110).

2.1.2 Erste Ansätze zur Hypothese der kritischen Phase

Zum ersten Mal vorgeschlagen worden ist die Hypothese der kritischen Phase von Penfield & Roberts (1959). Eine grundlegende Studie zur kritischen Phase ist 1967 von Erich Lenneberg veröffentlicht und seitdem immer wieder modifiziert bzw. weiterentwickelt worden. Seine Forschung beschäftigte sich mit pathologischem Sprachverlust, wie Aphasie. Die Ergebnisse seiner Studie zeigten, dass diese Art von Sprachverlust, wenn sie vor der Pubertät eintrat, umkehrbar war, wenn sie später eintrat, jedoch nicht (vgl. Lenneberg 1967: 142-158). Er schloss daraus, dass nur während dieser Phase das Gehirn genug Plastizität habe, um eine Sprache als Muttersprache zu erwerben.

Language cannot begin to develop until a certain level of physical maturation and growth has been attained. Between the ages of two and three years language emerges by an interaction of maturation and self-programmed learning. Between the ages of three and the early teens the possibility for primary language acquisition continues to be good; the individual appears to be most sensitive to stimuli at this time and to preserve some innate flexibility for the organization of brain functions to carry complex integration of subprocesses necessary for the smooth elaboration of speech and language. After puberty, the ability for self-organization and adjustment to the physiological demands of verbal behavior quickly declines. The brain behaves as if it had become set in its ways and primary, basic language skills not acquired by that time, except for articulation, usually remain deficient for life. (Lenneberg 1967: 158)

Aufgrund seiner Beobachtungen vermutete er den Beginn der kritischen Phase im Alter von zwei Jahren und ihr Ende in der Pubertät im Alter von 13 Jahren. Dies stand ihm zufolge im Zusammenhang mit physischen Reifungsprozessen innerhalb des menschlichen Gehirns, während derer der Mensch am empfänglichsten für äußere Stimuli sei und diese verarbeiten könne. Nach Abschluss dieser Reifungsprozesse sei diese Fähigkeit nicht mehr gegeben, sodass auch eine L1 nicht mehr erworben werden könne.

Weitere Evidenz für die Existenz einer kritischen Phase kam von sog. „Wolfskindern“. Diese Kinder erwerben ihre L1 erst sehr spät während oder nach der Pubertät. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die 1970 entdeckte 13-jährige Genie (vgl. Curtiss 1977), die bis in die Pubertät keine Sprache erworben hatte und im Nachhinein auch keine Sprache mehr auf einem muttersprachlichen Niveau erwerben konnte.

In den letzten Jahrzehnten ist die Hypothese der kritischen Phase weiterentwickelt worden, sowohl in Bezug auf die innere Konstitution der kritischen Phase(n), als auch im Hinblick auf das Alter, in dem die kritische Phase wirkt. Auf diese Punkte soll in den folgenden zwei Unterkapiteln genauer eingegangen werden.

2.1.3 Aufbau der kritischen Phase

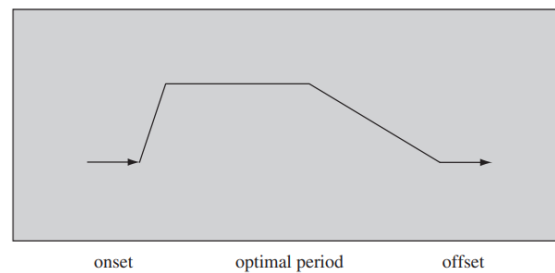


Abbildung 1: Verlauf einer Kritischen Phase
(Meisel 2011: 205)

Zuerst soll kurz auf den inneren Aufbau der kritischen Phase eingegangen werden. Die kritische Phase wird heute nicht mehr als ein Phänomen betrachtet, das nur aus der ‚einen‘ Phase besteht. Meisel (2011: 205) beschreibt sie als *cluster of sensitive phases*, in welcher die verschiedenen grammatischen Phänomene durch Reifungsveränderungen im Gehirn zu verschiedenen Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung beeinflusst werden. Diese Phasen beginnen und enden auch nicht abrupt, sondern bestehen aus einem *onset*, einer optimalen Phase, und einem *offset*. Jede Phase beginnt mit einem kurzen *onset*, das schnell zu einer Phase führt, während der ein Phänomen optimal erworben werden kann. Auf diese Phase folgt ein langer *offset*, während dem die Fähigkeit, das entsprechende Phänomen zu erwerben, langsam, aber kontinuierlich abnimmt (siehe Abbildung 1).

2.1.4 Beginn und Ende der kritischen Phase

Lenneberg (1967) verortete den Anfang und das Ende der kritischen Phase für den Spracherwerb bei 2 bzw. 13 Jahren. So wie heute nicht mehr von einer kritischen Phase gesprochen werden kann, sondern von mehreren, werden auch der Beginn und das Ende der kritischen Phase anders definiert als von Lenneberg (1967). Er vermutete, dass die kritische Phase im Alter von zwei Jahren beginne, also in der Zeit, in der sich die sprachliche Entwicklung in der Zwei-Wort-Phase befindet. Neuere Studien haben jedoch gezeigt, dass die sprachliche Entwicklung bei Kleinkindern bereits bei der Geburt, wenn nicht sogar noch früher, beginnt und dass Kleinkinder ein gewisses sprachliches Wissen erworben haben, bevor sie zwei Wörter zusammensetzen können (vgl. Montrul 2008: 11).

Auch das Ende der kritischen Phase ist immer wieder nach unten korrigiert worden. Johnson & Newport (1989) wiesen in einer Studie nach, dass chinesische und koreanische L2-Lerner des Englischen bereits bei Erwerbsbeginn vor der Pubertät erhebliche Unterschiede zu jüngeren Lernern bei Erwerbsbeginn zeigten. Sie hatten über Alterseffekte beim Erlernen einer L2-Grammatik geforscht und festgestellt, dass sich bereits die Altersgruppen ab einem Erwerbsbeginn mit acht Jahren von der Gruppe mit einem Erwerbsbeginn bei 3-7 Jahren unterschied.

Lenneberg's proposal [...] seemed to imply that a decline in performance should first appear at puberty. Instead of puberty, we found a small but significant decline in performance in subjects who had arrived in the United States as early as age 8 to 10. Indeed, the only discrepancy we know of between our results and other data is that, in first language acquisition, this decline may occur even earlier [...]. (Johnson & Newport 1989: 96)

Johnson & Newport (1989) schlussfolgerten in Bezug auf Lenneberg (1967) und die Fähigkeit, eine Sprache als L1 zu erwerben, daher, dass die kritische Phase für diese Fähigkeit bereits vor dem Alter von acht Jahren zu Ende gehen müsse. Weitere Studien konnten zeigen, dass sich bereits ab einem Alter von vier Jahren erste Unterschiede beim Erwerb von Sprache feststellen lassen. Das lässt darauf schließen, dass das Ende der kritischen Phase für die L1 als auch für die L2 bei vier Jahren liegt und dass ab diesem Alter Sprache nicht mehr wie eine Muttersprache erworben werden kann (vgl. Abbildung 2). Allerdings bedeutet das nicht, dass nicht noch bis zu einem etwas späteren Zeitpunkt, etwa dem Alter von sieben Jahren, ein einem Muttersprachler ähnliches Niveau erreicht werden kann (vgl. Meisel 2011: 212f.).

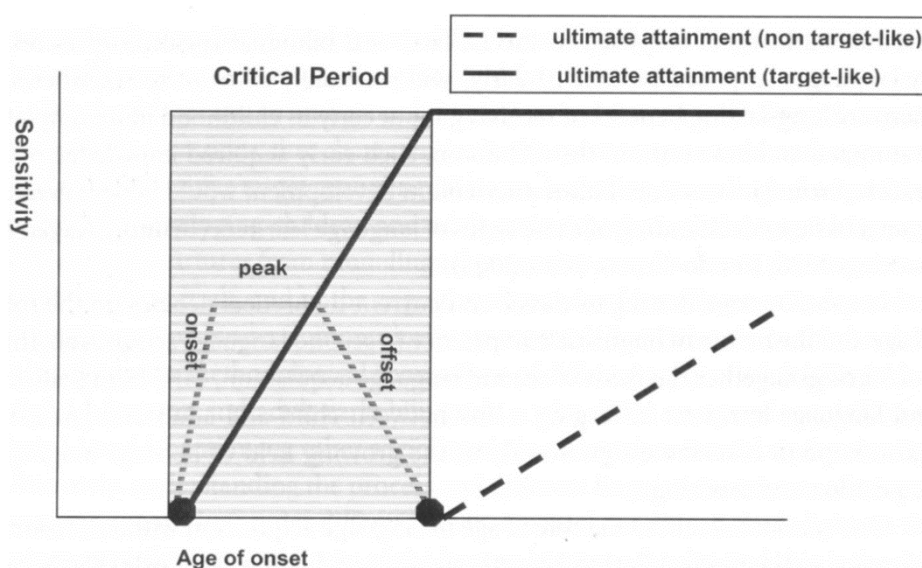


Abbildung 2: Verläufe der Kritischen Phasen mit und ohne anschließender Spracherosion (Montrul 2008: 10)

Ein weiterer Punkt, der hier nicht unerwähnt bleiben soll, da er zeigt, dass es schwierig ist, ein universell fixierbares Alter für jede Phase zu definieren, ist der Punkt der kritischen Phase der Stabilisierung erworbenen sprachlichen Wissens. Studien haben gezeigt, dass es nicht nur eine Phase gibt, in der Sprache optimal erworben werden kann, sondern auch eine Phase, in der das erworbene Wissen stabilisiert werden muss, um nicht wieder durch nicht-pathologische Spracherosion (*language attrition*) verloren zu gehen (vgl. Flores 2008; siehe Abbildung 2). Unter dieser Art von Sprachverlust versteht man laut Montrul (2016a: 142) den Verlust von Sprachkenntnissen aufgrund von reduziertem bzw. unterbrochenem Kontakt zu einer Sprache. Sprachverlust kann in der L1 und in der L2 nach einer gewissen Zeit des Nichtgebrauchs auftreten. Generell gilt, quantitativ gemessen, dass der Sprachverlust bei Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Wortschatz, Morphosyntax und Aussprache relativ gering ist und einer hohen individuellen Variation unterliegt. Hierbei spielen das AoA und auch der Input in den beiden Sprachen eine wichtige Rolle. So zeigen Studien mit Re-Migranten, d.h. Immigranten der zweiten Generation, die zu einem gewissen Zeitpunkt wieder in die Heimat ihrer Eltern zurückgekehrt sind und danach keinen Input mehr in ihrer ehemaligen Umgebungssprache erhalten haben, dass sie innerhalb einiger Monate nicht mehr in der Lage sind, in dieser Sprache zu kommunizieren. Die Altersgrenze bei dieser Art von Sprachverlust liegt bei elf Jahren. Danach lässt sich kaum noch nicht-pathologischer Sprachverlust feststellen. Daraus kann geschlossen werden, dass auch wenn die Erwerbsphase mit etwa vier Jahren endet, es noch eine Stabilisierungsphase gibt, während welcher bereits erworbenes Wissen wieder verloren gehen kann, wenn es nicht durch kontinuierlichen Input gepflegt wird (vgl. Flores 2008: 130).

Wie aus diesem Kapitel ersichtlich wird, ist die kritische Phase essenziell, um die Relevanz des Alters für den Erwerb einer L1, und auch einer L2, zu verstehen. Um den Zusammenhang zwischen dem *AoA of Bilingualism* und der erreichten *proficiency* in der Herkunftssprache genauer untersuchen zu können, werden sich die nächsten Kapitel ausführlich mit Bilingualismus, dem linguistischen Profil von Herkunftssprechern, dem *AoA of Bilingualism* und dem *timing* grammatischer Phänomene beschäftigen.

2.2 Bilingualismus

In diesem Kapitel wird die weitere für die hier vorliegende Arbeit relevante Grundlage des Bilingualismus zusammengefasst. Dazu soll zuerst Bilingualismus definiert werden, um dann einen Überblick über die Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb zu geben, und zum Schluss kurz auf die Frage einzugehen, ob simultan bilinguale Kinder von Anfang an zwei Grammatiken erwerben oder zuerst eine Grammatik für beide Sprachen verwenden.

2.2.1 Definitionen von Bilingualismus

Es gibt keine allgemein gültige Definition von Bilingualismus. Aus diesem Grund soll in diesem Kapitel als erstes der Versuch unternommen werden, die Definitionen zu beschreiben, auf deren Grundlage die hier vorliegende Arbeit basiert.

Bilingualismus ist bereits auf vielfache Art definiert worden. Als Grundlage dienen u.a. Sprachkompetenz aber auch kommunikative Funktion. Dabei haben einige Definitionen den Begriff des Bilingualismus enger gefasst als andere (vgl. Snape & Kupisch 2017: 171). So definierte Bloomfield (1933: 56) Bilinguale als Sprecher mit „native-like control of two languages“, während Grosjean (1999) Bilinguale schlicht als Personen, die mehr als eine Sprache in ihrem Alltag verwenden, betrachtet. Eine weite Definition beschreibt Bilingualismus als Kenntnis und Beherrschung von mindestens zwei Sprachen (vgl. Montrul 2008: 17). In dieser Definition werden weder Erwerbssalter noch Niveau der sprachlichen Kompetenz definiert. Außerdem kann sie jedwede Form von Mehrsprachigkeit umfassen, die von gleichzeitigem Erwerb mit der Muttersprache bis hin zum Erwerb einer Fremdsprache im Erwachsenenalter reicht. Aufgrund der vielen Faktoren, die Mehrsprachigkeit beeinflussen, zeigt sie sich nicht uniform, sondern auf viele verschiedene Arten und Sprachniveaus. So verweisen beispielsweise Birdsong & Vanhove (2016: 176) auf die Notwendigkeit zu verstehen, dass es unrealistisch sei, zu erwarten, dass ein bilingualer Sprecher in beiden Sprachen ein muttersprachliches Niveau erreiche.

Im Folgenden werden ein paar Parameter vorgestellt, mithilfe derer Bilingualismus genauer definiert werden kann. Der erste Hauptfaktor ist das Erwerbssalter. Hier wird grob zwischen frühkindlichem und späterem Erwerb unterschieden. Der zweite Faktor ist die Reihenfolge, in der die Sprachen erworben werden. Hier wird zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb unterschieden (vgl. Montrul 2008: 17). Laut Grosjean (2010: 178) erwerben etwa 20 Prozent der bilingualen Kinder beide Sprachen simultan, z.B. wenn je ein Elternteil eine andere L1 spricht. Dahingegen sind 80 Prozent der Kinder sukzessiv bilingual, z.B. wenn sie aufgrund von Migration zuerst die Sprache ihres Herkunftslandes und später die Sprache ihrer neuen Umgebung erwerben.

Der simultane Erwerb grenzt sich dahingehend von dem sukzessiven Erwerb ab, dass beide Sprachen im Zeitraum der frühen Kindheit erworben werden, in der Sprache noch wie eine Muttersprache erworben wird, d.h. dass zu dem Zeitpunkt des Erwerbsbeginns noch in keiner der Sprachen die Grundgrammatik vollständig angeeignet worden ist. Folglich werden beide Sprachen wie Muttersprachen (2L1) erlernt (*bilingual L1 acquisition*). Im Gegensatz dazu tritt die sukzessive Mehrsprachigkeit dann ein, wenn die L2 erst dann erworben wird, wenn das Kind bereits die Grundstrukturen seiner L1 erworben hat. Das ist ab einem Alter von etwa 3-4 Jahren der Fall, wenn die kritische Phase der L1 am Ausklingen ist (vgl. Montrul 2008: 17).

Der sukzessive Erwerb kann in der frühen Kindheit (cL2) oder später im Erwachsenenalter (aL2) beginnen. Die cL2 umfasst laut Montrul (2008: 17) eine Zeitspanne von etwa zwei Jahren zwischen dem Alter von 4-6 Jahren. In diesem Alter ist die gesprochene Sprache bereits fast vollständig erworben, wenn auch die formale sprachliche Schulbildung noch nicht begonnen hat. Es ist hierbei anzumerken, dass zwar auch Meisel (2011: 206-217) den Übergang von 2L1 zu cL2-Erwerb in diesem Alter ansetzt, jedoch nicht ausschließt, dass schon ab einem früheren Alter, zumindest in einigen Bereichen der Sprache, bereits nicht mehr von einem 2L1-Erwerb gesprochen werden kann. Da jedoch zu wenige Daten dazu existierten, sei der Übergang von 2L1 zu cL2 schwer zu bestimmen.

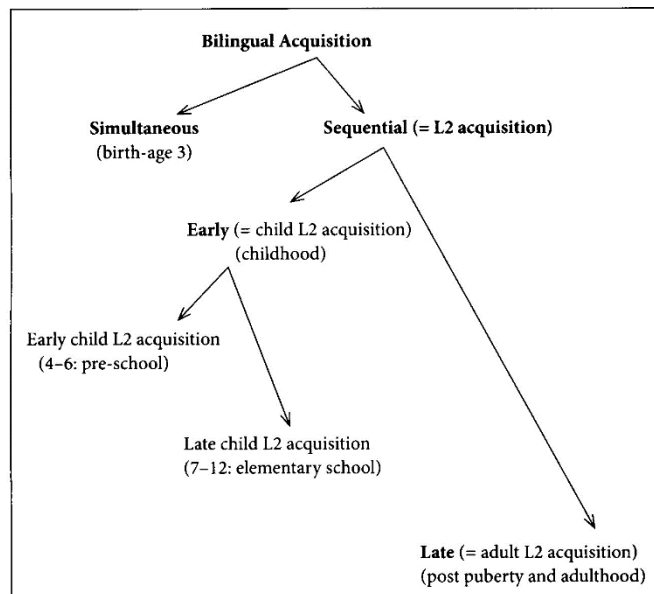


Abbildung 3: Arten des bilingualen Spracherwerbs (Montrul 2008: 18)

Der spätere cL2-Erwerb umfasst die Grundschulzeit, in der die Kinder, je nach soziolinguistischem Umfeld, eine formale sprachliche Ausbildung in einer oder beiden Sprachen erhalten. Wenn der L2-Erwerb nach der Pubertät beginnt, wird von aL2-Erwerb gesprochen (siehe Abbildung 3). In diesem Fall ist die L1 in den Bereichen Syntax und Phonologie bereits vollständig ausgebildet und kann sich nur noch im Bereich des Wortschatzes erweitern oder reduzieren, was ein Leben lang möglich bleibt und von der Verwendung der Sprache abhängt (vgl. Montrul 2008: 17f.).

2.2.2 Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb

Es stellt sich noch die Frage, inwiefern sich dieser Unterschied zwischen L1-, cL2- und aL2-Erwerb äußert. Meisel (2008: 57) unterscheidet den L1- vom L2-Erwerb in Bezug auf:

- den Ausgangszustand (*initial state*),
- den Entwicklungsverlauf des Erwerbs (*course of acquisition*),
- die Erwerbsgeschwindigkeit (*rate of acquisition*),
- die Einheitlichkeit des Erwerbs (*uniformity*),
- und das finale Niveau der erworbenen Sprache (*ultimate attainment*).

Bezüglich des *initial state* lasse sich feststellen, dass L2-Aussagen länger und komplexer seien und funktionale Kategorien enthielten. Bezüglich des *course of acquisition* lasse sich feststellen, dass die Reihenfolge der einzelnen Erwerbsschritte sowohl bei der L1 als auch bei der L2 nicht variierbar sei. Sie unterscheide sich jedoch zwischen den beiden. Die *rate of acquisition* verlaufe bei der L1 schnell, aber bei der L2 langsamer. Auch im Hinblick auf die *uniformity* seien Unterschiede festzustellen. So lasse sich bei einem L2-Erwerb ein deutlich höheres Variationspektrum zwischen den Individuen und sogar innerhalb desselben Erwerbenden über einen längeren Zeitraum feststellen als beim L1-Erwerb. Bezüglich des *ultimate attainment* zeige sich, dass nur wenige, bis keine, L2-Lerner muttersprachliches Niveau erreichen.

Ein wichtiger Punkt betrifft die Frage, welche Bereiche der Grammatik länger wie eine L1 und welche Bereiche bereits früh wie eine L2 erworben werden, wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Übergang von L1- zu L2-Erwerb uniform verläuft. Schwartz (2004: 99/120) vertritt die These, dass sich die Erwerbsprozesse von L1 und cL2 (Alter 4-7 Jahre) gleich entwickeln, die L1 jedoch sowohl auf die cL2 als auch auf die aL2 einen Einfluss habe. Sie geht davon aus, dass sich Flexionsmorphologie eher wie in der L1 entwickle, während sich die Syntax eher wie in der aL2 entwickle. Sopata (2010: 212) merkt dazu an, dass das jedoch kontrovers diskutiert werde, da das bedeuten würde, dass sich die gesamte L2-Grammatik zuerst aus der L1 Grammatik entwickeln würde und dass im Bereich der Syntax die Unterschiede zwischen L1 und cL2 durch L1 Transfer erklärbar wären. Meisel (2008: 76f.) geht davon aus, dass sich L1 und cL2 fundamental voneinander unterscheiden. Seine These beruht darauf, dass er bei französischen cL2-Lernern (Alter bei Lernbeginn: 3-4 Jahre) in der Flexionsmorphologie bereits Ähnlichkeiten zu aL2-Lernen feststellen konnte.

Abgesehen vom Altersfaktor und der Frage nach den verschiedenen grammatischen Domänen, in denen sich der L2-Erwerb früher bzw. später zeigt, gibt es noch einige weitere Konstanten, anhand derer sich Mehrsprachigkeit bestimmen lässt. Montrul (2008: 18) unterscheidet noch zwei weitere Parameter – zum einen das erreichte Niveau in der jeweiligen Sprache und zum anderen die relative Ausgewogenheit zwischen beiden Sprachen. Beide Parameter beziehen sich auf den Grad des erworbenen sprachlichen Wissens (*ultimate attainment*) in beiden Sprachen, wobei bei einem ausgewogenen Muttersprachler eine ähnliche Kompetenz in beiden Sprachen sehr selten ist. D.h. dass die meisten Bilingualen in ihren jeweiligen Sprachen

unterschiedliche Niveaus besitzen, was sowohl für die Sprachbenutzung als auch für das sprachliche Wissen gilt. Sie besitzen meist eine stärkere und eine schwächere Sprache, wobei die stärkere Sprache diejenige ist, in der ein Bilingualer einem monolingualen Muttersprachler am ähnlichsten ist. Es ist jedoch anzumerken, dass sich die relative Stärke der beiden Sprachen ein Leben lang verändern kann. Dort können Faktoren wie AoA, die Erwerbsordnung und die Relevanz der Umgebungs- bzw. Herkunftssprache eine Rolle spielen.

2.2.3 Simultaner Bilingualismus – Ein oder zwei Grammatiken?

Ein weiterer Aspekt, der in dieser Arbeit im Hinblick auf den bilingualen Erwerb bedacht werden muss, ist die Frage, ob simultan bilinguale Kinder zuerst ‚eine‘ Grammatik für beide 2L1 entwickeln, die sich erst nach einer gewissen Zeit in zwei trennt (*Unitary System Hypothesis*) oder ob sie von Geburt an zwischen beiden Sprachen unterscheiden (*Autonomy Hypothesis*). Die *Unitary System Hypothesis* geht davon aus, dass das Gehirn des Kindes erst ab einem gewissen Alter in der Lage sei, beide Sprachen zu trennen und dabei durch eine Phase der ‚Verschmelzung‘ und damit einhergehender ‚Verwirrung‘ der beiden Sprachen gehe, während der es Elemente beider Sprachen miteinander vermische (vgl. Snape & Kupisch 2017: 172). So entwickelten Volterra & Teschner (1978) ein dreistufiges Model, mit dem die bilinguale Entwicklung des Kindes beschrieben werden sollte.

(1) In the first stage the child has one lexical system which includes words from both languages. A word in one language almost always does not have a corresponding word with the same meaning in the other language. In fact, in this stage the language development of the bilingual child seems to be like the language development of a monolingual child. As a result, words from both languages frequently occur together in two- or three-word constructions. It is very difficult to describe syntactic rules and to make any definite conclusions about syntax, in this first, stage, as the child does not yet use enough two- and three-word sentences.

(2) In the second stage the child distinguishes two different lexicons, but applies the same syntactic rules to both languages. For almost any word in one language, the child has a corresponding word in the other language. Moreover, words drawn from the two lexicons no longer occur together in constructions.

(3) In the third stage the child speaks two languages differentiated both in lexicon and syntax, but each language is associated with the person using that language: ‘une personne – une langue’ [...]. (Volterra & Taeschner 1978: 312)

Ein solches unitäres Modell, in dem davon ausgegangen wird, dass ein Kind anfänglich sowohl Lexikon als auch grammatisches Wissen beider Sprachen nicht unterscheiden könne und sich beide Sprachen erst stufenweise auseinanderentwickeln, gilt inzwischen als veraltet. Schon Genesee (1989: 174) kritisierte, dass sich die Evidenz hauptsächlich auf das Lexikon beschränke und die Bereiche Phonologie und Morphologie meist ausgeklammert wurden. Spätere Studien konnten zeigen, dass auch lexikalisches Wissen bereits während der Ein-Wort-Phase von Kindern in zwei getrennten Lexika erworben worden ist (vgl. Meisel 2004: 98). Meisel (2004: 92) argumentiert außerdem, dass die Debatte vorurteilsbehaftet sei, da die Grundlage der Diskussion die Vorstellung gewesen sei, dass monolingualer Spracherwerb die Norm sei. In diesem Zusammenhang kann auch das Phänomen des *code-switching* genannt werden. *Code-switching*, also das spontane Wechseln der Sprache im Satz bzw. zwischen zwei Sätzen, wurde anfänglich, wie bei Volterra und Taeschner (1978), als Evidenz für die *Unitary State Hypothesis* interpretiert. Allerdings ist nachgewiesen worden, dass *code-switching* ein Phänomen ist, das nur an Schnittstellen im Satz auftritt, an denen es regelbedingt möglich ist, von einer in die andere Sprache zu wechseln. Es muss also grammatisches Wissen über beide Sprachen vorhanden sein, um *code-switching* zu betreiben (vgl. Yow, Patricia & Flynn 2016: 83f.). Das spricht für die *Autonomy Hypothesis*. Diese geht zwar davon aus, dass beide Sprachen wie eine L1 erworben werden können, allerdings macht sie keine konkreten Aussagen über das erreichte Sprachniveau, da auch andere Faktoren wie Input und damit verbunden beispielsweise Sprachdominanz und die Ausgeglichenheit der beiden Sprachen von Bedeutung sind. Solche Fragen spielen vor allem dann eine Rolle, wenn es sich eben nicht unbedingt um einen ausgeglichenen bilingualen Spracherwerb nach dem Modell ‚ein Elternteil – eine Sprache‘ handelt. Ein gutes Beispiel dazu sind Herkunftssprecher, die für die hier vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, im folgenden Kapitel erst einmal das linguistische Profil dieser Herkunftssprecher genauer zu betrachten, bevor der Frage nach der Rolle des *AoA of Bilingualism* und damit verbunden Faktoren wie Input nachgegangen werden soll.

2.3 Herkunftssprecher

Das Studienobjekt der hier vorliegenden Arbeit sind bilinguale Kinder, deren Kompetenz in ihrer L1 genauer untersucht werden soll. Diese bilingualen Kinder können jedoch einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden, nämlich der Gruppe der ‚Herkunftssprecher‘. Sie sind also nicht in Haushalten aufgewachsen, in denen sie zu ausgeglichenen bilingualen Kindern herangewachsen sind.¹ Ein Beispiel wäre hier das Konzept ‚ein Elternteil eine Sprache‘. Sie sind vielmehr in einem Kontext aufgewachsen, in dem Bilingualismus eine kommunikative Notwendigkeit ist.

Erst in den letzten 15 Jahren hat sich die Erforschung von Herkunftssprachen als eigene Unterkategorie der Linguistik herausgebildet. Und noch heute ist das Konzept der Herkunftssprache nicht abschließend definiert worden. Dazu merkt Meisel (2020: 33) an:

[...] the definition of ‘heritage language’ itself is controversial. The only uncontroversial point is that it is the weaker language of bilinguals whose stronger one is the societal language, recognized as a cultural heritage when in danger of being lost. Some restrict the term to immigrant languages, while others include indigenous languages; for some it is the first language of heritage language speakers, while for others it can also be a second language acquired in childhood or in adulthood.

Es gibt also viele Möglichkeiten, die Begriffe der Herkunftssprache und des Herkunftssprechers zu definieren. Es soll trotzdem der Versuch unternommen werden, um die für diese Arbeit relevanten Studienobjekte und ihre linguistischen Profile besser einordnen zu können.

2.3.1 Definitionen von Herkunftssprache und Herkunftssprecher

Eine Sprache wird zur Herkunftssprache durch den geografisch-sozialen Kontext, in dem sie zu betrachten ist. Der Begriff der *heritage language* tauchte in den 1970er Jahren auf und wurde in den 1990ern in den USA verwendet, um die Sprache von

¹ Die Idee des perfekt bilingualen Kindes, das in beiden Sprachen dasselbe muttersprachliche Niveau aufweist, ist, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, ein problematisches Konzept. Snape & Kupisch (2017: 173) merken hierzu an „[...] the balanced bilingual is an ideal that exists in theory but not in reality“.

Minderheiten zu beschreiben. Laut Montrul (2016b: 13f.) ist die neutrale Verwendung des Begriffs schwierig, da er sich auf ein sozio-politisches Konstrukt stützt, das zwischen einer Mehrheits- und einer Minderheitssprache unterscheidet. Mehrheitssprachen sind die Sprachen, welche typischerweise in einem bestimmten Gebiet einen offiziellen Status besitzen und allgemein anerkannt sind. Minderheitssprachen sind hingegen diejenigen Sprachen, die von einer ethnolinguistischen Minderheit gesprochen werden und eher selten einen (ko-) offiziellen Status besitzen. Herkunftssprachen können somit die Sprachen von Einwanderern sein, sowie die Sprachen einer indigenen Bevölkerung. Die Herkunftssprache kann als Sprache der Vorfahren definiert werden, die noch oder bereits nicht mehr innerhalb der Gruppe dieser Nachfahren gesprochen wird. Für die hier vorliegende Arbeit ist die Definition relevant, nach der die Herkunftssprache normalerweise von Einwanderern der ersten Generation und deren Kindern gesprochen wird bzw. die Sprache an die Kinder weitergegeben wird (vgl. Montrul 2016b: 13-16). Diese Form von Bilingualismus entsteht automatisch, wenn im Auswanderungs- und Einwanderungsland jeweils eine andere Sprache gesprochen wird. Einwanderer der ersten Generation werden jedoch nicht als Herkunftssprecher angesehen, da sie als Einwanderer verstanden werden, die mit 18 Jahren oder älter immigrieren und die neue Umgebungssprache, d.h. die Sprache, die von der Mehrheitsgesellschaft im Zielland gesprochen wird, erst als Erwachsene um den Zeitpunkt der Einwanderung lernen (vgl. Montrul 2016b: 23). Bei den Herkunftssprechern handelt es sich also um die Kinder erwachsener Einwanderer. Einige dieser Sprecher immigrieren in der Kindheit mit ihren Eltern und erwerben die neue Umgebungssprache sukzessiv nach der L1, während andere im Einwanderungsland geboren werden und von Geburt an simultan mit der Herkunftssprache und der Mehrheitssprache in Berührung kommen. Innerhalb der bilingualen Gruppe unterscheidet Montrul (2016b: 94) noch einmal zwischen früh sukzessivem Spracherwerbsbeginn mit 4-9 Jahren und spätem Erwerbsbeginn mit 9-12 Jahren (siehe Abbildung 4). Während die erste Gruppe in ihrer Umgebungssprache noch ein einem Muttersprachler ähnliches Niveau erreichen kann, wird dies in der zweiten Gruppe bereits schwieriger. Die Kinder der ersten Generation sind die zweite Generation. Sie wachsen in einem bilingualen Umfeld auf. Die Enkelkinder der ersten Generation bilden die dritte Generation und gelten ebenfalls als Herkunftssprecher, wenn sie noch über einige Kenntnisse der Herkunftssprache verfügen, obwohl viele

von ihnen bereits nur noch monolinguale Sprecher der Umgebungssprache sind. In der vierten und den folgenden Generationen wird die Herkunftssprache in der Regel nicht mehr erworben und nur noch höchst selten in der Familie verwendet. Dieses Muster der abnehmenden Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie ist in vielen Teilen der Welt üblich, selbst wenn die Benutzung der Herkunftssprachen durch kontinuierliche Einwanderung weiterhin gefördert wird (vgl. Montrul 2016b: 24).

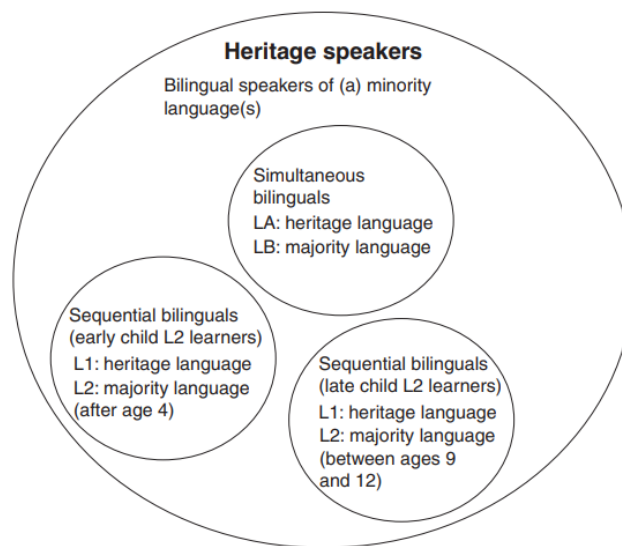


Abbildung 4: Sprachprofile von Herkunftssprechern (Montrul 2016b: 94)

Montrul & Ionin (2010: 449) definieren Herkunftssprecher als Erwachsene, die seit ihrer frühen Kindheit simultan oder sukzessiv bilingual aufgewachsen sind und deren L1 eine Minderheitssprache ist, während ihre L2 die Umgebungssprache ist. Typischerweise sind sie zuerst in ihrer Herkunftssprache dominant, was sich jedoch ab dem Erstkontakt zur Umgebungssprache und dadurch reduziertem Input in der Herkunftssprache ändert, sodass Erwachsene meist eine höhere Kompetenz in der Umgebungssprache besitzen und die Herkunftssprache zur funktional schwächeren Sprache wird. Das erreichte Niveau der Herkunftssprache kann dabei von minimalen Kenntnissen bis hin zu hoher Kompetenz reichen. Eine interessante Unterscheidung, die auf der Variation der Inputmenge bereits während der frühkindlichen Phase basiert, wird bei Au et al. (2008) vorgenommen. Sie unterscheiden zwischen *childhood speakers* und *childhood (over)hearers*. *Childhood speakers* sind laut Au et al. Sprecher, die im Kindesalter aufgrund ihres sprachlichen Umfelds die Herkunftssprache als dominante oder sogar einzige Sprache erworben und gesprochen haben. Im Gegensatz dazu sind die *childhood (over)hearers* die Sprecher, die im Kindesalter zwar regelmäßigen Kontakt zu ihrer Herkunftssprache hatten, dieser

Kontakt jedoch zu gering war, um die Sprache sprechen zu können. *Childhood speakers* und *childhood overhearers* haben gemeinsam, dass ihr AoA der L1 in beiden Fällen in der frühen Kindheit liegt und dass sie in dieser Phase sprachlichen Input erhalten haben, der im Alter von 6-7 Jahren auf ein Minimum reduziert wird. Der Unterschied ist, dass *overhearers* auch vor dem Alter von 7 Jahren die Sprache nicht aktiv verwendet haben. Auch wenn Au et al. (2008) in ihrer Studie den (fast) kompletten L1-Verlust durch Spracherosion untersuchen, der auf diskontinuierlichen Input zurückzuführen ist, was im Fall der Kinder der hier vorliegenden Arbeit nicht der Fall ist, muss doch gefragt werden, welche Faktoren dazu führen, dass sich teilweise Unterschiede zwischen L1- und Herkunftssprechern finden. Montrul & Ionin (2010: 449) verweisen dabei auf zwei in der Literatur genannte Gründe, die als mögliche Ursachen für die geringere Kompetenz in der L1 im Erwachsenenalter angesehen werden können. Es wird vermutet, dass aufgrund von Sprachkontakt zur Umgebungssprache und fehlendem Input in der Herkunftssprache, unvollständiger Erwerb der L1 (*incomplete acquisition*) und nicht-pathologischer Sprachverlust in der Kindheit (*attrition in childhood*) für die geringeren Kenntnisse der Herkunftssprache verantwortlich sein könnten. Darüber hinaus wird vermutet, dass auch Transfer aus der Umgebungssprache für morphosyntaktische und semantische Reduktionen in der Herkunftssprache verantwortlich sein könne. Montrul (2008: 164) verweist darauf, dass die genaue Abgrenzung von *incomplete acquisition* und *attrition* bei Herkunftssprechern nur mittels Langzeitstudien untersucht werden sollte. Daher soll in der hier vorliegenden Arbeit auch kein Deutungsversuch auf Grundlage der hier erhobenen Daten unternommen werden.

Auch für Snape & Kupisch (2017: 195) ist der Begriff der Herkunftssprache eng mit dem Konzept der Sprachdominanz verwandt.² Sie weisen darauf hin, dass die Herkunftssprache allgemein als die Sprache verstanden wird, die innerhalb einer sprachlichen Minderheit gesprochen wird. Damit decken sie sich mit Montrul & Ionin (2010) und Montrul (2016b). Als Beispiel nennen sie die türkische Gemeinde in Deutschland. Türkische Eltern, d.h. Einwanderer der ersten Generation, wandern von

² Sprachdominanz kann auf mehrere Arten definiert werden (vgl. Snape & Kupisch 2017: 189):

1. Dominanz kann über relative Kompetenz der beiden Sprachen zueinander definiert werden. Eine Sprache ist also dominanter in Bezug auf die größere Nähe dieser Sprache zur Kompetenz eines monolingualen Muttersprachlers.
2. Dominanz kann allerdings auch darüber definiert werden, welche Sprache die größere Sprachgemeinschaft besitzt, in der die Sprache gehört und gesprochen wird.

der Türkei nach Deutschland aus und sprechen dort mit ihren Kindern weiterhin türkisch, sodass diese Sprache die Herkunftssprache ihrer Kinder wird. Da die Kinder in Deutschland leben und dort zur Schule gehen, wird Deutsch, die Umgebungs- und Mehrheitssprache, ihre dominante Sprache. Auch Snape & Kupisch (2017: 195) weisen darauf hin, dass eine Herkunftssprache immer eine Mehrheitssprache benötigt, die irgendwann zwischen der Geburt und dem Schuleintritt erworben wird. In dem Fall ist das *AoA of Bilingualism* entscheidend, da ab diesem Zeitpunkt der Input in der Herkunftssprache sinkt und die Umgebungssprache der Mehrheitsgesellschaft zur dominanten Sprache wird.

2.3.2 Erwerb einer Herkunftssprache

Es bleibt die Frage, ob und wie sich der Erwerb einer Herkunftssprache von einem L1-Erwerb im monolingualen Kontext und dem L2-Erwerb unterscheidet. Nach Montrul (2008: 216) teilt der Erwerb einer Herkunftssprache Eigenschaften sowohl mit dem L1- als auch mit dem L2-Erwerb. Sie beschreibt ihn als „[...] incomplete L1 acquisition that takes place in a bilingual environment rather than a monolingual one [...]“. Laut ihr ist dies auf mindestens zwei Faktoren zurückzuführen: eine variable Inputmenge und sozio-affektive Faktoren.

Unlike L1 learners, who receive abundant input early in childhood, early bilinguals of minority languages receive less input and have fewer opportunities to use the family language once they begin exposure to the majority language. Although input is not entirely disrupted, as in foreign adoptees [...], early bilinguals vary significantly in the amount of exposure and use of family language due to different family and sociolinguistic factors. (Montrul 2008: 216f.)

Eine Herkunftssprache wird also dadurch charakterisiert, dass es zu einer Reduktion von Input kommt. Bei simultan Bilingualen ist der Input in der Herkunftssprache von Geburt an reduziert und bei simultan Bilingualen ab einem Zeitpunkt in der Kindheit, wobei es einen Unterschied macht, ob die Inputreduktion früher oder später eintritt. Auch hier ist das Alter von 4 Jahren entscheidend. Herkunftssprecher ähneln L2-Lernern in der Hinsicht, dass Motivation eine Rolle spielt, da diese mitbestimmt, wieviel Input ein Herkunftssprecher erhält. Allerdings unterscheiden sich Herkunftssprecher und L2-Sprecher in der Art und dem Zeitpunkt, ab dem sie Input

erhalten. Diese Faktoren ähneln eher dem monolingualen Erwerb bzw. sind mit diesem in einer sukzessiv bilingualen Situation am Anfang identisch (vgl. Montrul 2008: 218).

Es kann also zusammengefasst werden, dass die Untersuchung von Herkunftssprechern als eigene Subkategorie der Mehrsprachigkeitsforschung ein noch recht junges Feld ist, und dass Herkunftssprecher in verschiedenen Kontexten betrachtet werden können, der Fokus jedoch auf Migration liegt. In diesem Fall gibt es eine dominante Mehrheitssprache, welche das soziale außerfamiliäre Umfeld bestimmt (Umgebungssprache), und eine rezessive Minderheitssprache, die meist im familiären Umfeld gesprochen wird (Herkunftssprache). Faktoren, wie das *AoA of Bilingualism* und reduzierter Input, können einen Einfluss sowohl auf die Umgebungssprache als auch auf die Herkunftssprache haben, wobei die Umgebungssprache ab dem Schulalter meist die Dominante wird. In Extremfällen kann die Herkunftssprache sogar Spracherosion unterliegen, wenn der Input vor Ende der Stabilisierungsphase gänzlich abbricht. Außerdem kann der Erwerb der Herkunftssprache sowohl Elemente von L1- als auch L2-Erwerb enthalten. Das ist abhängig von Faktoren, wie *AoA of Bilingualism* und Input.

2.4 Age of Onset of Acquisition of Bilingualism

In diesem Kapitel soll sich mit dem *Age of Onset of Acquisition of Bilingualism* und seinem Einfluss auf die L1 eines Herkunftssprechers beschäftigt werden. Dabei wird kurz auf die kritische Phase des bilingualen Sprechers eingegangen und anschließend auf die Rolle des Input für den bilingualen Erwerb und seine Korrelation mit dem *AoA of Bilingualism*. Anschließend soll die Relevanz des *AoA of Bilingualism* für den L1-Erwerb der Herkunftssprache erörtert werden. Das *AoA of Bilingualism* wird dabei, wie bereits eingangs erwähnt, als das Alter bei Erwerbsbeginn einer L2 definiert. Daraus ergibt sich, ob ein Kind als simultan bilingual oder sukzessiv bilingual angesehen werden kann und sich seine L2 wie eine 2L1, cL2 oder aL2 entwickelt.

2.4.1 Die Kritische Phase des bilingualen Spracherwerbs

Wie für den Erwerb der L1 ist auch für den Erwerb der L2 eine kritische Phase postuliert worden, während der Sprache wie eine 2L1 erworben werden kann und nach welcher ein Individuum, eine L2 als cL2 oder aL2 lernt. Die kritische Phase des L2-Erwerbs soll hier kurz beschrieben werden, da sie für die Differenzierung von simultan und sukzessiv bilingualem Spracherwerb essenziell ist. Für den sukzessiv bilingualen Erwerb ist Voraussetzung, dass die kritische Phase bereits vor dem Beginn des *AoA of Bilingualism* zu Ende gegangen ist oder am Ausklingen ist und die L1 bereits vollständig oder zumindest größtenteils erworben worden ist. Zu diesem Zweck muss auch die kritische Phase der L2 definiert werden. Da sich die hier vorliegende Arbeit jedoch nicht mit *Cross Linguistic Influence* beschäftigt, wie sie bei Hulk & Müller (2000) und Müller & Hulk (2001) beschrieben worden ist, soll sich dieses Kapitel nur äußerst knapp mit den Auswirkungen der kritischen Phase auf die L2 befassen.

Schon Lenneberg (1967) vermutete, dass es nicht nur eine kritische Phase der L1 gebe, sondern auch eine für die L2.

Most individuals of average intelligence are able to learn a second language after the beginning of their second decade, although the incidence of "language-learning-blocks" rapidly increases after puberty. Also automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear after this age, and foreign languages have been taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person *can* [Hervorhebung des Autors] learn to communicate in a foreign language at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis on age limitations because we may assume that the cerebral organization for language learning as such has taken place during childhood, and since natural languages tend to resemble one another in many fundamental aspects [...], the matrix for language skills is present. (Lenneberg 1967: 176)

Diese Idee ist in der Studie von Johnson & Newport (1989) weiterentwickelt worden. In ihrer Studie wurden 46 chinesische und koreanische L1-Sprecher und L2-Sprecher des Englischen, die mindestens fünf Jahre in den USA gelebt hatten, in zwei Gruppen mit verschiedenem *AoA of Bilingualism* eingeteilt (*early arrivals*: 3-15 Jahre; *late arrivals*: 17-39 Jahre) und auf ihre Kenntnisse der englischen Syntax und Morphologie getestet. Johnson & Newport fragten, ob *AoA of Bilingualism* mit *ultimate performance* korreliere, welche Faktoren einen Einfluss auf den L2-Erwerb während der kritischen Phase haben und ob es sich bei ihr selbst um einen neurologischen Prozess handelt, der nach der Pubertät aufrechterhalten werden könne. Sie stellten

zwei Hypothesen bezüglich des L2-Erwerbs und seine Korrelation mit der kritischen Phase auf:

Version One: The exercise hypothesis. [Hervorhebung der Autoren] Early in life, humans have a superior capacity for acquiring languages. If the capacity is not exercised during this time, it will disappear or decline with maturation. If the capacity is exercised, however, further language learning abilities will remain intact throughout life.

Version Two: The maturational state hypothesis. [Hervorhebung der Autoren] Early in life, humans have a superior capacity for acquiring languages. This capacity disappears or declines with maturation.

Laut Johnson & Newport (1989) machten beide Hypothesen ähnliche Aussagen über den L1-Erwerb. Den L2-Erwerb betreffend wichen sie jedoch dahingehend ab, dass nach der *exercise hypothesis* der L2-Erwerb bei Kindern und Erwachsenen äquivalent verlaufen müsse, wenn die L1 in der Kindheit erworben worden sei. Die *maturational state hypothesis* gehe hingegen davon aus, dass Kinder während des Reifungsprozesses besonders gut jede L1 oder L2 erwerben können und dass sich diese Fähigkeit nach dem Reifungsprozess, ungeachtet des Spracherwerbs in der Kindheit, abschwäche. Die sich aus den Tests ergebende Evidenz zeigte, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem *AoA of Bilingualism* und der *ultimate performance* gibt. Die Evidenz zeigte, dass die Gruppe der *late arrivals* insgesamt schlechtere Ergebnisse aufwies, als die Gruppe der *early arrivals*, was darauf schließen ließ, dass Reifungsprozesse im Gehirn der *late arrivals* bereits abgeschlossen waren, während sie es bei den *early arrivals* noch nicht waren. Außerdem ließ sich mit einem zunehmenden Alter von sieben Jahren bis zur Pubertät ein linearer Abfall der Ergebnisse feststellen. Die Fähigkeit, Sprache zu erwerben, verschwinde danach jedoch nicht einfach, sondern bleibe auch nach der Pubertät, trotz großer individueller Varianz, erhalten. Auf Grundlage der gefundenen Evidenz, verwarfen Johnson & Newport die *exercise hypothesis* und betrachteten die *maturational state hypothesis* als zutreffend. Ähnlich äußert sich Meisel (2011: 211f.). Er geht jedoch so weit, auch hier das kritische Alter, in dem der Erwerb einer L2 als Muttersprache endet, bei vier Jahren anzusetzen. Es lasse sich zwar bis zu einem Alter von sieben Jahren kein großer Unterschied zwischen einem cL2 und 2L1 Sprecher feststellen, dennoch gebe es bereits bei dem Erwerb der Sprache einen Unterschied. Das heißt, dass für den L2-Erwerb ein *AoA of Bilingualism* vor und nach vier Jahren entscheidend ist.

2.4.2 Input

Obwohl auch der Begriff ‚Input‘ bereits in der Einleitung kurz als Art und Menge an Sprache, die ein Kind während seines Spracherwerbs hört, definiert worden ist und bereits mehrfach in der hier vorliegenden Arbeit verwendet worden ist, ergibt es dennoch Sinn, sich noch einmal genauer mit dem Input zu beschäftigen, da er stark mit dem *AoA of Bilingualism* verknüpft ist. Input wird automatisch sowohl in der L1 als auch in der L2 reduziert, wenn eine Person bilingual aufwächst. Die Inputmenge ist dabei sowohl für die L1 als auch für die L2 entscheidend, da sie entweder zu Beginn in der L2 nicht existent und dadurch in dieser reduziert ist und gleichzeitig zu Beginn in der L1 die Menge vergleichbar der eines monolingualen Kindes ist (sukzessiv bilingual), oder aber von Beginn an in L1 und L2 reduziert ist (simultan bilingual). Im ersten Fall sollte die L1 einen Vorteil gegenüber der L2 haben und im letzten Fall die L2 gegenüber der L1, zumindest, wenn es sich bei der L2 um eine Umgebungssprache handelt. Des Weiteren spielt es nicht nur eine Rolle, wieviel Input ein Kind in einer Sprache erhält, sondern auch in welchem Kontext das geschieht, ob der Input beispielsweise nur aus dem familiären Umfeld kommt, oder auch durch einen schulischen Kontext. Während bei Herkunftssprechern der Unterricht in der Umgebungssprache der Normalfall ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass auch Unterricht in der Herkunftssprache der Fall ist. Auch der Bildungsgrad der Eltern kann in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen (Montrul 2016a: 142; 145f.; 156). Es muss also zwischen der Quantität und Qualität des Inputs unterschieden werden. Im Folgenden sollen diese Punkte etwas genauer betrachtet werden.

2.4.2.1 Arten von Input

Normalerweise erhalten Kinder Input aus vielen verschiedenen Ressourcen. Entweder haben sie einen einigermaßen gleichmäßigen Input in beiden Sprachen oder mehr Input in der einen Sprache als in der anderen. Im Vergleich zu monolingualen Kindern wird angenommen, dass sie je Sprache weniger Input erhalten. Input kann einerseits für eine Sprache von mehreren Quellen stammen oder aber auf eine Person oder einen

Ort reduziert sein. Diese Quellen können Eltern, Geschwister, weitere Verwandte, Spielkameraden oder der Kindergarten sein (vgl. Unsworth 2016: 103f.).

Die wichtigste Ressource stellen hierbei die Eltern dar, die je nach Schätzung für etwa 70% des Input verantwortlich sind. Es gibt auch Studien, die gezeigt haben, dass die Inputmenge durch die häusliche Umgebung in der Mehrheitssprache und spätere Performanz der Kinder in derselben nicht korrelieren, da wahrscheinlich das Sprachniveau der Eltern in der Umgebungssprache zu gering war. In Familien, in denen beide Eltern die Umgebungssprache sprechen, ist es wahrscheinlicher, dass die Kinder die Herkunftssprache nicht sprechen. Wichtig wird der Input der Eltern in der Herkunftssprache ab dem Moment, ab dem Kinder die Schule in der Umgebungssprache besuchen (vgl. Unsworth 2016: 104f.).

Ein weiterer, bis jetzt wenig untersuchter Faktor, der die Inputmenge bestimmt, sind ältere Geschwister, die die Umgebungssprache mit nach Hause bringen. Eine Studie von Bridges & Hoff (2014) hat gezeigt, dass bilinguale spanisch-englischsprachige Kleinkinder, die zusammen mit älteren Geschwistern in den Vereinigten Staaten aufwachsen, die dort zur Schule gehen, tatsächlich mehr Englisch hören als Kleinkinder ohne Geschwister im Schulalter. Der größere Input korrelierte mit höheren Ergebnissen dieser Kinder in den Bereichen Vokabular und grammatische Komplexität im Vergleich zu Kleinkindern ohne solche Geschwister. Das Muster ließ sich umgekehrt auch auf Spanisch anwenden, da dort die Kleinkinder ohne ältere Geschwister bessere Ergebnisse erzielten. Unsworth (2016: 105) merkt dazu an, dass ältere Geschwister daher nicht nur als Inputquelle der Umgebungssprache angesehen werden sollten, sondern als diejenigen, die die Umgebungssprache zur dominierenden Sprache im Haushalt machen. Dass ältere Geschwister, besonders wenn sie selbst nicht mehr im Herkunftsland geboren worden sind, einen großen Einfluss auf den Input der jüngeren Geschwister haben, zeigt eine Studie von Stadthagen-González et al. (2013) mit bilingualen erwachsenen spanischen Herkunftssprechern in Miami. Die Studie zeigt, dass vor allem die Herkunftssprache in diesem Fall von Effekten des reduzierten Inputs betroffen ist, nicht jedoch die Umgebungssprache.

Es macht auch einen großen Unterschied, ob der Input in einer Sprache von Muttersprachlern vermittelt wird oder von Nicht-Muttersprachlern, die unterschiedliche Sprachniveaus aufweisen können. Es ist darauf hingewiesen worden, dass ein niedriges Sprachniveau, trotz einer hohen Inputmenge, auch auf die Qualität

des Inputs zurückgeführt werden kann, wenn das Umfeld, das den Input liefert, selbst ein geringeres Sprachniveau besitzt. Auch die Anzahl der verschiedenen Personen, die Input liefern, kann eine gewisse Rolle, vor allem im lexikalischen Bereich, spielen (vgl. Unsworth 2016: 106).

Ein weiterer Faktor ist der Input in der Herkunftssprache im schulischen Kontext. Unterricht in der Herkunftssprache vermittelt einen akademischeren Input, der die Möglichkeit bietet, die Herkunftssprache auch auf schulischem Niveau zu erwerben. Außerdem bietet er die Möglichkeit, mit gleichaltrigen Herkunftssprechern außerhalb des Familien- und Bekanntenkreises zu sprechen (Unsworth 2016: 107).

Zu den verschiedenen Kontexten, in denen bilinguale Kinder beide Sprachen hören, ist auch anzumerken, dass diese nicht zur Gleichförmigkeit des Lexikons führen. Die Lexika können sich zwar bis zu einem gewissen Grad überschneiden, es gibt aber wahrscheinlich einige Kontexte, in denen Kinder die eine oder die andere Sprache bevorzugen. So kann in einer Sprache wissenschaftliches Vokabular stärker sein und in einer anderen Sprache Sportbegriffe. In welcher Sprache sie in dem entsprechenden Bereich stärker sind, hängt von der Sprache ab, die sie in dem jeweiligen Kontext hauptsächlich verwendet haben (vgl. Gathercole 2016: 128).

Es ist angemerkt worden, dass nicht nur Input für das spätere Sprachniveau relevant ist, sondern auch Output, d.h. nicht nur das, was ein Kind an Sprache hört, sondern auch das, was es an Sprache selbst aktiv anwendet. Dabei werde das Kind dazu veranlasst, Sprache so zu verarbeiten, wie es das beim bloßen Hören derselben nicht mache (Unsworth 2016: 108).

2.4.2.2 Inputmenge

Neben den qualitativen Faktoren spielt auch die Quantität von Input eine Rolle. Diese wird von Montrul (2016b: 215) wie folgt definiert:

Quantity of input refers to the actual amount of language available in the environment; namely, daily hours of exposure and use of the language, and its cumulative frequency (every day, every other day, interrupted for a while, uninterrupted, etc.).

Hierbei ist die Frage von Bedeutung, wieviel Input ausreicht, um ein muttersprachliches bzw. ein einem Muttersprachler ähnliches Niveau zu erreichen. Die Menge des Inputs ist auch für die Varianz bilingualer Sprachniveaus mitverantwortlich. Im Bereich des lexikalischen Erwerbs spielt die Quantität dahingehend eine Rolle, dass, wenn der Wortschatz beider Sprachen eines bilingualen Kindes zusammengenommen wird, dieser dem Wortschatz eines monolingualen Kindes in nur einer einzigen Sprache entspricht. Daraus folgt, dass der lexikalische Erwerb bilingualer Kinder normalerweise langsamer verläuft als bei Monolingualen. Es reichen jedoch 40-60% des Inputs aus, um ein vergleichbares Vokabular zu Monolingualen in der jeweiligen Sprache aufzubauen. Ähnliches zeigt sich im Bereich der Morphosyntax. Auch hier sind etwa 50% ausreichend, um ein einem Muttersprachler ähnliches Niveau zu erreichen. Die Auswirkungen des reduzierten Inputs zeigen allerdings auch, etwas vereinfacht gesagt, dass simultan bilinguale 8-Jährige ein Sprachniveau erreicht haben, dass eher mit dem monolingualer 6-Jähriger als mit dem gleichaltriger monolingualer 8-Jähriger vergleichbar ist (vgl. Unsworth 2016: 109-112). Die relative Quantität von Input kann daher zu *timing*-Effekten, d.h. zu einem veränderten Zeitpunkt, ab dem eine sprachliche Eigenschaft erworben wird, führen (vgl. Gathercole 2016: 124).

Unsworth (2016: 114f.) schlussfolgert, dass die Geschwindigkeit der sprachlichen Entwicklung bei bilingualen Kindern mit der relativen Menge des Inputs korreliere, auch wenn diese Beziehung nicht linear verlaufe. Das sei für den Erwerb des Wortschatzes und bestimmte Aspekte der Morphosyntax, vor allem der verbalen Morphologie, beobachtet worden. Es zeige sich allerdings auch, dass bilinguale Kinder, trotz reduziertem Input und damit verbunden einer langsameren Erwerbgeschwindigkeit, ein muttersprachliches Niveau erreichen können.

Es zeigt sich, dass es eine Korrelation zwischen *AoA of Bilingualism* und dem Input, den ein Kind in seiner L1 und L2 erhält, gibt. Diese kann auf vielfältige Weise auftreten und zu einer Inputreduktion in der L1 führen, wobei der Input bei simultan bilingualen Sprechern länger reduziert ist als bei sukzessiv Bilingualen.

2.4.3 Bedeutung des *AoA of Bilingualism* für den L1-Erwerb

Wenn sich mit dem *AoA of Bilingualism* beschäftigt wird, ist meist die L2 bzw. Umgebungssprache der Gegenstand der Forschung, da für ihre Entwicklung der Erwerbsbeginn offensichtlich von Bedeutung ist. Welche Auswirkungen ein AoA der L2 auf die L1, in diesem Fall auf die Herkunftssprache, hat, ist seltener diskutiert worden. Wie bereits erwähnt, ist hier auch die Bedeutung der Menge an Input relevant, die sich bei Herkunftssprechern, wie in Kapitel 2.3 besprochen, ab einem bestimmten Alter reduziert. Zu dem Thema schreibt Montrul (2008: 161):

[...] reduced exposure to the family language may cause language-minority children to progressively lose linguistic ability in the heritage language. Furthermore, degree of L1 attrition in minority language-speaking children is intrinsically related to age of onset of bilingualism and extensive exposure to the majority language: the earlier the exposure to the L2, the more severe the L1 loss is likely to be.

Sie argumentiert, dass *incomplete acquisition*, Spracherosion oder Fossilierung von Sprache, sowohl in der L1 als auch in der L2, auf einem bestimmten Niveau möglich ist, wenn vor dem Ende der kritischen Phase Input reduziert wird (vgl. Montrul 2008: 20). Dieser reduzierte Input sei das Resultat der Mehrsprachigkeit, da durch den Kontakt zu zwei Sprachen, ein bilingualer Sprecher in jeder Sprache weniger Input erhalten müsse als ein Muttersprachler im monolingualen Kontext. Auf Grundlage der Hypothese der kritischen Phase könne eine L1, wenn sie vollständig erworben und stabilisiert sei, nur schwer unter normalen Bedingungen im bilingualen Kontext verloren gehen, selbst wenn sie keinen weiteren Input mehr erhalte (vgl. Montrul 2008: 60). Montrul (2008: 60) stellt zwei Hypothesen für die Auswirkungen des *AoA of Bilingualism* auf die L1 auf:

- **Hypothese 1:** Wenn L1-Erosion in der Kindheit vorkommt, wird diese schwerwiegender sein als bei L1-Erosion im Erwachsenenalter.
- **Hypothese 2:** Wenn Sprache während der frühen Phase der Mehrsprachigkeit, d.h. vor der Pubertät, erodiert, wird die Erosion bei simultan Bilingualen (da sie von Geburt an mit zwei Sprachen in Kontakt gekommen sind) schwerwiegender sein als bei sukzessiv Bilingualen (da sie die L1 bei Erwerbsbeginn der L2 bereits erworben haben).

Daraus folgt, dass es einen qualitativen Unterschied geben sollte zwischen einer L1, zu der simultan eine L2 erworben worden ist, und einer L1, die die ersten Jahre in einem monolingualen Kontext erworben worden ist und erst am Auslaufen der kritischen Phase durch eine L2 ergänzt worden ist, wodurch sich automatisch der Input erst ab diesem Zeitpunkt verringert hat. Dies sollte sich umso deutlicher bei einer

Herkunftssprache im sukzessiven Erwerbskontext zeigen, die im Zuge von beispielsweise Migration durch die neue Umgebungssprache erst später ersetzt worden ist und zur weniger dominanten Sprache wird, während sich im Fall von simultanem herkunfts- und umgebungssprachlichem Erwerb, Input und Sprachdominanz von Anfang an zu Gunsten der Umgebungssprache verschieben.

Aus den hier gemachten Beobachtungen und Schlussfolgerungen ergeben sich einige Fragen, denen in dieser Arbeit nachgegangen werden soll. Allerdings ist es notwendig, noch ein weiteres für die hier vorliegende Arbeit relevantes Thema zu besprechen, das in Zusammenhang mit *AoA of Bilingualism* und dem L1-Erwerb steht, nämlich das des *timings* des Erwerbs grammatischer Strukturen.

2.5 Komplexität früh und spät erworbener grammatischer Phänomene

Bis zu diesem Punkt sind die Faktoren, die auf den bilingualen Spracherwerb einen Einfluss haben, immer nur auf die Gesamtheit dieses Erwerbs bezogen worden. Es fehlt jedoch noch eine weitere Komponente, um die Forschungsfrage, die Subfragen und die sich daraus ergebenden Hypothesen formulieren zu können. Diese Komponente ist die Komplexität einzelner grammatischer Phänomene und der Zeitraum, in der sie erworben werden. Würde die hier vorliegende Studie einen rein quantitativen Ansatz verfolgen, hätte es genügt, die Korrelation zwischen dem *AoA of Bilingualism* und der Performanz in der Herkunftssprache zu untersuchen, ohne in der Analyse auf die qualitative Komponente des Spracherwerbs einzugehen.

Um jedoch untersuchen zu können, ob der Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf die Performanz in der Herkunftssprache, sich auch qualitativ zeigt, ist es notwendig, einzelne grammatische Strukturen, die früh oder spät während des Spracherwerbsprozesses erworben werden und unterschiedlich komplex sind, zu untersuchen. Sollten alle grammatischen Strukturen von simultan und sukzessiv bilingualen Sprechern von beiden Gruppen gleichgut bzw. gleichschlecht beherrscht werden könnte so von einem rein quantitativen Unterschied ausgegangen werden. Sollte es jedoch bei den einzelnen grammatischen Strukturen je nach Komplexität zu Unterschieden zwischen den Gruppen kommen, ließen sich auch qualitative Unterschiede zwischen frühem und spätem *AoA of Bilingualism* feststellen. Aus diesem

Grund ist es notwendig, in diesem Kapitel kurz auf die Korrelation zwischen der Komplexität einzelner grammatischer Strukturen und ihrem *timing*, d.h. dem Zeitpunkt ihres Erwerbs, einzugehen.

2.5.1 Komplexität und *timing*

Die Grundannahme ist, dass komplexere grammatische Strukturen später erworben werden und für den bilingualen Herkunftssprecher problematischer sind als weniger komplexe, früh erworbene Strukturen.

So geht beispielsweise aus einer Studie von Thomas et al. (2014) hervor, dass komplexe Phänomene nicht immer komplett erworben werden, wenn sie über einen längeren Zeitraum von reduziertem Input betroffen sind, auch wenn sie von Geburt an erworben werden. Diese Studie untersuchte die Auswirkungen von Quantität und Qualität des Inputs auf den Erwerb komplexer Pluralmorphologie im Walisischen durch bilinguale Kinder. Dort zeigte sich, dass nicht nur sukzessiv bilinguale Sprecher mit Englisch als L1 und Walisisch als aL2 Probleme mit der Pluralmorphologie aufwiesen, sondern auch simultan bilinguale Sprecher. Allein die Gruppe der sukzessiv bilingualen Sprecher mit Walisisch als L1 erreichte im Alter von 11 Jahren das Sprachniveau eines erwachsenen Sprechers.

Es stellt sich die Frage, warum einige grammatische Strukturen komplexer sind als andere und später erworben werden. Tsimpli (2014) unterscheidet zwischen *narrow syntax* und *syntax semantics*, d.h. zwischen der Anwesenheit bzw. Abwesenheit semantischer Effekte in einem grammatischen Phänomen. Dazu unterscheidet er zwischen sprachinternen (Syntax, Semantik) und sprachexternen (Pragmatik, lexikalisches Wissen, Arbeitsgedächtnis) Komponenten. Nach Tsimpli (2014: 285) werden in der monolingualen Entwicklung diejenigen grammatischen Strukturen als erstes erworben, die als Makrostrukturen zu grammatikalischen ‚Kerneigenschaften‘ gehören und syntaktisch eng sind (z.B. V2-Stellung im Deutschen). Diese Kerneigenschaften sind dabei die Produkte einer engen Syntax, die semantisch leer sind. Später erworbene grammatische Strukturen sind Mikrostrukturen, die sich auf die Entwicklung von Komponenten außerhalb der engen Syntax zurückführen lassen (z.B. Variation der V2-Stellung im Deutschen). Als solche Komponenten lassen sich

Semantik, Pragmatik und sprachfremde kognitive Ressourcen wie das Gedächtnis bestimmen. Die späten Phänomene sind daher in der Regel mit einer erhöhten semantischen Komplexität und/oder Diskurseigenschaften verbunden, die aus zwei Gründen anspruchsvoller sind als enge syntaktische Eigenschaften (vgl. Tsimpli 2014: 286).

First, interface phenomena are, by definition, simultaneously sensitive to the requirements imposed by language-internal and language-external domains (syntax and discourse for example). Second, real-time processing constraints on the integration of interface properties are demanding both in quantitative (time and memory capacity) and qualitative (lexical, semantic) terms [...]. (Tsimpli 2014: 286)

Weg von einem einheitlichen Erklärungsversuch für die Komplexität grammatischer Phänomene und hin zu einem weiter gefassten Bild, in dem verschiedene Ansätze miteinander vereint werden, bieten Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung).

In der Langzeitstudie von Schulz & Grimm (2019), in der sie untersuchen, ob *timing* beim monolingualen L1-Erwerb mit AoA und Input-Effekten bei bilingualen Kindern interagiert, fragen sie, ob der Erklärungsansatz bezüglich Komplexität von Tsimpli (2014), nicht erweitert werden müsse.

In line with Tsimpli (2014) we assume that earliness and lateness of the phenomena depend on whether additional resources or language submodules are involved, but we remain agnostic as to whether early phenomena have to belong to core-syntax. It may be that formal complexity plays a role, i.e., how much idiosyncrasy and irregularity is involved in a construction [...], which may or not may not align with the distinction between core and non-core [...].

Auch Rinke et al. (in Vorbereitung) fragen in ihrer Studie, ob und in welcher Weise die Schwierigkeiten, die Sprecher in ihrer Herkunftssprache mit bestimmten sprachlichen Strukturen haben, auf verschiedene Arten von sprachlicher Komplexität zurückgeführt werden können. Dazu definieren sie eine *hierarchy of difficulty* für grammatische Strukturen des europäischen Portugiesisch, die sie auf Grundlage der in ihrer Studie gefundenen Evidenz als unabhängig von den Umgebungssprachen betrachten. Auch sie gehen davon aus, dass ein später Erwerb auf sprachliche Komplexität zurückzuführen ist. Auf Grundlage der von ihnen erhobenen Daten formulieren sie vier Arten von Komplexität.

i) derivational complexity (layers of embedding, number of movement operations, instances of merge, e.g., in relative clauses); ii) (irregular) and lexical forms that are memory-based (and not rule based, e.g., lexically determined selection of ‘verb+preposition’); iii) context dependent rules

(integration of syntactic and discourse knowledge, allomorphy dependent on phonological context, e.g., clitic allomorphy depending on the phonological context, contracted forms of prepositions in combination with definite articles) and iv) non-linear form-function mappings (e.g., different functions of *que*, *por*, [Hervorhebungen der Autoren] the use of the inflected infinitive in certain concessive clauses).

Wie auch Schulz und Grimm (2019) verwerfen sie den Ansatz von Tsimpli (2014), der nach einem universell anwendbaren Prinzip sucht, sondern untersuchen eine Reihe voneinander unabhängiger Faktoren, die Einfluss auf die Komplexität eines Phänomens haben. So ist der morphologische Ansatz zu nennen. Dieser basiert auf der Feststellung, dass Kinder dazu neigen, morphologische Endungen zu überregulieren, da sie morphologisch komplexe Wörter einerseits regelbasiert und andererseits gedächtnisbasiert bilden. Die Schlussfolgerung ist nach Rinke et al. (in Vorbereitung), dass Komplexität bei dem Erwerbsprozess dahingehend eine Rolle spielt, dass regelmäßige syntaktische und morphologische Strukturen weniger komplex als unregelmäßige Formen sind. Die unregelmäßigen Formen müssen sich Sprecher erst einprägen und im Lexikon des Sprechers durch genügend Input gespeichert werden. Laut Rinke et al. (in Vorbereitung) gibt es noch eine weitere Art von Komplexität, die zwischen regelbasierten und gedächtnisorientierten Phänomenen liegt. Diese Komplexität tritt dann auf, wenn eine Regel kontextabhängig angewendet wird. Für diesen Fall schlagen sie einen zweistufigen Lernprozess vor. So muss erstens die Regel gelernt werden und anschließend verstanden werden, in welchem Kontext sie anwendbar ist.

2.5.2 Implikationen für den Spracherwerb

Es stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Komplexität grammatischer Strukturen auf den Erwerb von Sprache haben. Bezüglich des Einflusses der Komplexität auf die Entwicklung bilingualer Kinder argumentiert Tsimpli (2014: 286), dass sich bei frühen Phänomenen zwischen simultanem und sukzessivem Bilingualismus Unterschiede finden lassen, bei späten Phänomenen sich jedoch keine mehr. Für Tsimpli (2014) sind *timing* und AoA vor allem für den Erwerb früher Phänomene relevant, spätere Phänomene seien hingegen eher auf ausreichenden Input angewiesen, da diese Phänomene Semantik, Pragmatik und lexikalisches Wissen forderten.

Bezüglich des Einflusses der Komplexität auf die L1 gehen Rinke et al. (in Vorbereitung) in ihrer Studie von der Beobachtung aus, dass einige sprachliche Strukturen bilingualen Sprechern mehr Schwierigkeiten bereiten als andere, insbesondere in ihrer nicht-dominanten Herkunftssprache. Sie fanden heraus, dass die Strukturen, die Kinder in ihrer Herkunftssprache am schwierigsten finden genau die Strukturen sind, die normalerweise spät (oder sehr spät) während des monolingualen Spracherwerbs erworben werden. Sie schlussfolgern, dass Kinder in ihrer Herkunftssprache morphosyntaktische Strukturen so erwerben wie ihre monolingualen Altersgenossen und dass sie für manche linguistische Bereiche, in denen sie mehr Input benötigen, etwas mehr Zeit brauchen. Schließlich verbesserte sich mit zunehmendem Alter die Genauigkeit bei der Verwendung dieser Strukturen.

Ähnlich argumentieren Schulz & Grimm (2019). Sie untersuchten 2L1-Sprecher des Deutschen, sowie früh sukzessiv bilinguale deutsche L2-Sprecher (*AoA of Bilingualism* mit 35 Monaten) und monolinguale deutsche L1-Sprecher auf den Erwerb von frühen, späten und sehr späten morfo-syntaktischen und semantischen Phänomenen, deren *timing* bei drei (Subjekt-Verb-Kongruenz) bis sechs (Kasusmarkierung) Jahren lag. Dabei wollten sie erforschen, welche Effekte das *AoA of Bilingualism* und das *timing* bei dem L1-Erwerb auf die Mehrsprachigkeit von Kindern haben (vgl. Schulz & Grimm 2019: 1; 13). Um zu diesem Zweck ihren Entwicklungsverlauf untersuchen zu können, testeten sie die drei Gruppen zweimal, einmal im Alter von 4;4 und einmal im Alter von 5;8 Jahren. Sie fanden heraus, dass die 2L1-Kinder bei den früh erworbenen Phänomenen ähnlich wie die monolingualen Kinder abschnitten und gegenüber den früh-sukzessiv bilingualen Kindern einen Vorteil hatten, der mit der Zeit verschwand. Die 2L1-Sprecher hatten jedoch größere Schwierigkeiten mit den später erworbenen Phänomenen als die gleichaltrigen monolingualen Kinder, obwohl sie zum Zeitpunkt der Tests ein sehr ähnliches Alter und eine ähnliche Inputdauer hatten. Außerdem fanden sie heraus, dass die Schwierigkeiten der 2L1-Sprecher bei den sehr spät erworbenen Phänomenen Negation und Kasusmarkierung so ausgeprägt waren, dass sie mit den früh sukzessiv bilingualen Sprechern gleichauf lagen. Nach Schulz & Grimm (2019: 13) ist dies bemerkenswert, wenn man bedenke, dass die simultan bilinguale Gruppe einen 50-monatigen Input des Deutschen bei dem Zeitpunkt des ersten Tests hatte, während die früh simultan bilinguale Gruppe einen nur 16-monatigen Input hatte.

Laut Schulz & Grimm (2019: 15) war es nicht möglich klar zwischen den Effekten des AoA und der Erwerbsdauer der L2 zu differenzieren. Sie stimmen mit Tsimpli (2014) überein, dass das *timing* einer Struktur beim L1-Erwerb relevant ist, wobei spät erworbene Phänomene für 2L1-Kinder schwieriger sind als für gleichaltrige monolinguale Kinder, was die 2L1-Kinder wie frühe L2-Lerner aussehen lasse. Im Gegensatz zu Tsimpli (2014) schlagen sie jedoch vor, dass sich diese Erwerbsmuster nicht allein auf allgemeine Inputs-Effekte, wie z.B. die Dauer, in der ein Kind Input erhält, zurückführen lassen. Sie schlagen daher ein etwas differenzierteres Konzept vor.

[...] we suggest switching perspective and looking at the acquisition task from the learner's point of view in order to capture the role of the input to the child in a more fine-grained way. We call this concept the learner's "internal need for time" to acquire a structure or property. (Schulz & Grimm 2019: 15)

Dieses Konzept, um die Rolle des Input zu erfassen, d.h. den *internal need for time*, basiert dabei auf ihrer Beobachtung, dass der Faktor Sprachdominanz für die simultan bilinguale Gruppe, gemessen als Sprachgebrauch zu Hause, keinen Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit der Kinder hatte. Schulz & Grimm (2019: 15) verweisen aber selbst auf die Tatsache, dass dieses Ergebnis im Kontrast zu vorherigen Studien steht. Sie vermuten daher als Alternative, dass der aus Input resultierende Faktor Dominanz durch niedrige Sprachprofile der L2 der Eltern zu dem Ergebnis beigetragen haben könnte.

Die Aufgabe dieses Kapitels ist es gewesen, zu zeigen, dass Sprache nicht monolithisch erworben wird, d.h. dass einige Strukturen früher erworben werden als andere, und dass Faktoren wie *AoA of Bilingualism* und Input auf den Erwerb der einzelnen Strukturen einen Einfluss haben können. Auf Grundlage der hier wiedergegebenen Positionen zu Komplexität und *timing* sowie ihre Auswirkungen auf den Erwerb von Sprache, insbesondere der L1-Herkunftssprache im bilingualen Kontext, sollen im folgenden Kapitel die Forschungsfrage formuliert und Hypothesen aufgestellt werden, die einen Beitrag zu der Frage leisten zu können, wie sich *AoA of Bilingualism* auf den Erwerb der Herkunftssprache quantitativ und qualitativ auswirkt.

3 Forschungsfrage

In den vorherigen Kapiteln ist die theoretische Grundlage für den Erwerb der Herkunftssprache und die Faktoren, die ihn beeinflussen, beschrieben worden. Es ist daher auf die kritische Phase eingegangen worden, die einen Einfluss nicht nur auf den monolingualen, sondern auch auf den bilingualen Erwerb von Sprache hat. Zusätzlich sind Bilingualismus und Herkunftssprecher genauer untersucht worden und der Frage nachgegangen worden, welche Rolle das *AoA of Bilingualism* und Input auf den Erwerb von L2 und L1 haben. Schließlich ist auf die Komplexität einzelner grammatischer Phänomene und ihre Relation zu dem *timing* ihres Erwerbs gegeben worden. Auf Grundlage von Meisel (2011), Montrul (2008; 2016b), Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) ergeben sich die Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit und die daraus resultierenden Subfragen und Hypothesen.

Montrul (2008: 161) argumentiert, dass das *AoA of Bilingualism* einen Einfluss auf das Sprachniveau in der Herkunftssprache haben kann. D.h. je früher die L2-Umgebungssprache erworben wird, desto anfälliger ist die L1-Herkunftssprache für beispielsweise *incomplete acquisition* oder *language attrition*. Nach Montrul (2008: 161) korreliert das *AoA of Bilingualism* mit der Menge an Input, die ein Kind während des Spracherwerbsprozesses in beiden Sprachen erhält. Je früher die L2 erworben wird, desto eher wird der Input in der L1 reduziert. Daraus folgt, dass sich bei simultan bilingualen Herkunftssprechern in ihrer L1 ein Unterschied zu sukzessiv bilingualen L1-Sprechern zeigen müsste und dass sich dieser Unterschied desto stärker zeigen müsste, je größer der Abstand zwischen einem simultan bilingualen Sprecher mit einem *AoA of Bilingualism* ab der Geburt und einem sukzessiv bilingualen Sprecher mit einem *AoA of Bilingualism* nach dem Ende der kritischen Phase mit vier Jahren, wie es beispielsweise von Meisel (2011) definiert wird, ist. Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) weisen darauf hin, dass mit zunehmendem Alter diese Unterschiede zwischen simultan und sukzessiv bilingualen Sprechern weniger werden können. Wie verhält es sich nun mit Kindern, die das Ende der kritischen Phase bereits verlassen, die Pubertät aber noch nicht erreicht haben bzw. sie gerade durchleben? Dem soll in der hier vorliegenden Arbeit nachgegangen werden. Die Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit lautet daher:

- Inwiefern hat das *AoA of Bilingualism* einen Einfluss auf das erreichte Sprachniveau von Schulkindern in ihrer Herkunftssprache-L1?

Um Aussagen über das Sprachniveau der Herkunftssprache tätigen zu können, muss die Performanz in der Sprache getestet werden. Dazu sind bilinguale Schul Kinder in der französischsprachigen Schweiz mit Portugiesisch als Herkunftssprache in eine simultan bilinguale Gruppe mit einem *AoA of Bilingualism* von Geburt an und in eine sukzessiv bilinguale Gruppe mit einem *AoA of Bilingualism* ab vier Jahren oder älter eingeteilt worden und auf die Performanz in ihrer Herkunftssprache getestet worden. Daraus ergeben sich, von der Forschungsfrage abgeleitet, folgende konkrete Fragestellungen, die durch Tests untersucht werden können:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe bei der Performanz in ihrer Herkunftssprache voneinander?
- Zeigen sich bei den beiden Gruppen sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede bei der Performanz in ihrer Herkunftssprache?

Um den Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf die Performanz in der L1 bei Kindern im Schulalter nicht nur quantitativ zu betrachten, sondern um auch eventuelle qualitative Unterschiede untersuchen zu können, ergeben sich auf Grundlage von Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) einige Subfragen, mithilfe derer die hier gestellte Forschungsfrage präzisiert und beantwortet werden soll.

Tsimpli (2014) argumentiert, dass für frühe Phänomene *timing* eine wichtige Rolle spielt und für späte Phänomene vor allem Input von Bedeutung ist. Daraus lässt sich ableiten, dass es für Herkunftssprecher bei den früh erworbenen Phänomenen keinen großen Unterschied für ihre L1 machen dürfte, ob sie simultan oder sukzessiv bilingual sind, da die frühen Phänomene weniger Input-abhängig sind. Bei später erworbenen Phänomenen müsste sich hingegen ein qualitativer Unterschied zwischen den simultan und sukzessiv bilingualen Schulkindern in ihrer Herkunftssprache zeigen, da die simultan Bilingualen, kurz nachdem sie die späten Phänomene erworben haben, durch den frühen Erwerbsbeginn der Umgebungs-L2 einen stark reduzierten Input in der L1 erhalten. Das ließe sich auch mit dem Input-Konzept von Schulz & Grimm (2019) des *internal need for time* in Einklang bringen, da auch nach diesem eine insgesamt niedrigere Performanz der simultan bilingualen Gruppe nicht widersprüchlich wäre.

Demnach müsste die sukzessiv bilinguale Gruppe sowohl insgesamt als auch bei den spät erworbenen Phänomenen einen Vorteil gegenüber der simultanen Gruppe haben, da sie durch ihr spätes *AoA of Bilingualism* auch einen Input-Vorteil in ihrer L1 hat. Um diese Unterschiede analysieren zu können, muss erstens gefragt werden:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe in ihren Gesamtergebnissen voneinander?

Wenn sich ein quantitativer Unterschied in den Gesamtergebnissen feststellen lässt, müssen die zwei Gruppen daraufhin getestet werden, wie sie bei frühen und späten Phänomenen abschneiden. Die sich daraus ergebenden letzten zwei Subfragen lauten daher:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe in ihren Ergebnissen bei früh erworbenen grammatischen Strukturen voneinander?
- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe in ihren Ergebnissen bei spät erworbenen grammatischen Strukturen voneinander?

Auf Grundlage der hier gestellten Forschungsfrage und ihren Subfragen lassen sich in Verbindung mit der theoretischen Grundlage einige Hypothesen bezüglich der Performanz der zwei Gruppen aufstellen.

Gestützt auf Montrul (2008; 2016b) wird vorausgesagt, dass die sukzessiv bilinguale Gruppe, deren *AoA of Bilingualism* bei vier Jahren oder älter liegt und somit bei oder nach dem Ende der kritischen Phasen ansetzt, in ihrer Herkunftssprache quantitativ bei den Gesamtergebnissen besser abschneidet als die simultan bilinguale Gruppe, die von Beginn an reduzierten Input sowohl in der Herkunftssprache als auch in der Umgebungssprache erhalten hat.

Auf Grundlage von Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) wird vorausgesagt, dass sich nicht nur ein quantitativer Unterschied zwischen den beiden Gruppen feststellen lässt, sondern auch ein qualitativer. So wird vorausgesagt, dass bei den früh erworbenen grammatischen Strukturen beide Gruppen ähnliche Ergebnisse zeigen werden, da hier grammatische Komplexität eine Rolle spielt. Diese frühen Phänomene sind weniger komplex und dadurch nicht in dem Maße wie komplexere Phänomene von weiteren Faktoren wie Input abhängig.

Auf derselben Grundlage, auf der die Hypothese zu den früh erworbenen Phänomenen basiert, wird für die spät erworbenen Phänomene vorausgesagt, dass die simultan bilinguale Gruppe im Vergleich zu der sukzessiv bilingualen Gruppe schlechtere Ergebnisse aufweisen wird. Außerdem wird vorausgesagt, dass die Ergebnisse der simultanen Gruppe im Vergleich zu den frühen Phänomenen beider Gruppen schlechter sein werden. Die spät erworbenen Phänomene werden bei monolingualen Kindern aufgrund ihrer höheren Komplexität erst spät erworben und benötigen mehr Input. Da bei bilingualen Kindern im Allgemeinen Input reduziert ist und da, je früher das *AoA of Bilingualism* einsetzt, diese Kinder desto weniger Input erhalten, brauchen diese komplexeren Strukturen einerseits bei bilingualen Kindern generell mehr Zeit, um sich zu entwickeln, und andererseits sollte sich eine Hierarchisierung zu Gunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe feststellen lassen, da bei ihr das *AoA of Bilingualism* erst am Ende bzw. nach dem Ende der kritischen Phase einsetzt und die simultane Gruppe den wenigsten Input erhält. Sollte sich herausstellen, dass sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellen ließen, müsste danach gefragt werden, welche anderen Faktoren als das *AoA of Bilingualism* einen Einfluss auf den bilingualen Erwerb der Herkunftssprache haben könnten.

Sollten die Hypothesen dadurch verifiziert werden können, dass sich bei den durchgeführten Tests feststellen ließe, dass die Ergebnisse zwischen den beiden Gruppen sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede zugunsten der simultan bilingualen Gruppe zeigen, ließe sich die Forschungsfrage dahingehend beantworten, dass es eine quantitative und qualitative Korrelation zwischen dem *AoA of Bilingualism* und der Performanz in der Herkunftssprache von Kindern im Schulalter gibt. Ob diese Unterschiede temporär sind, d.h. ob sie nach der Pubertät geringer werden oder ganz verschwinden, kann hier nicht beantwortet werden. Dem könnte in zukünftigen Studien nachgegangen werden.

4 Studie

Um die sich aus der Forschungsfrage ergebenden Subfragen und daraus resultierenden Hypothesen beantworten und verifizieren zu können, sind für die hier vorliegende Arbeit Datensätze analysiert worden, die 2019 in der Schweiz erhoben und auch von Rinke et al. (in Vorbereitung) verwendet worden sind.

Das Ziel der Erhebung dieser Datensätze ist es gewesen, das Europäische Portugiesisch als Herkunftssprache zu untersuchen, das von Nachfahren portugiesischsprachiger Einwanderer in der Schweiz in zweiter bzw. dritter Generation gesprochen wird. Dazu sind in allen drei großen Sprachregionen der Schweiz Deutsch-Portugiesische, Italienisch-Portugiesische und Französisch-Portugiesische bilinguale Herkunftssprecher des Europäischen Portugiesisch mehreren Tests unterzogen worden. Der Fokus lag bei der Erhebung der Daten auf der sprachlichen Kompetenz, Inputvariablen und dem Grad der Komplexität verschiedener sprachlicher Strukturen. Dazu ist ein Cloze-Test verwendet worden, den die Testpersonen jeweils für die jeweilige schweizerische Umgebungssprache und ihre portugiesische Herkunftssprache ausfüllen mussten. Die Eltern der Testpersonen wurden gebeten, einen detaillierten Fragebogen über das sprachliche Profil ihrer Kinder und sich selbst ausfüllen. Außerdem wurden die Testpersonen einer *story retelling task* in ihrer Umgebungssprache und Herkunftssprache unterzogen (vgl. Flores et al. 2021).

Aus der gezielten Analyse dieser Daten lassen sich Rückschlüsse auf das Sprachniveau von Herkunftssprechern mit unterschiedlichem *AoA of Bilingualism* ziehen und die Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit beantworten.

Dazu soll zu Beginn kurz ein methodologischer Überblick gegeben werden, in dem konzise beschrieben wird, wie in der hier vorliegenden Studie vorgegangen worden ist, um zu untersuchen, ob und wie das *AoA of Bilingualism* und die Performanz von Kindern mit portugiesischer Herkunftssprache im Schulalter korrelieren. In dem Kapitel über Testpersonen, die 2019 an den Tests teilgenommen haben, wird deren linguistisches Profil genauer betrachtet und die Einteilung genauer beschrieben, die für die hier vorliegende Studie vorgenommen worden ist. In dem Kapitel über die Prozedur der Tests wird ein Überblick darüber gegeben, welchen Tests die Testpersonen 2019 unterzogen wurden, unter welchen Bedingungen und in welchen

Abständen diese vorgenommen wurden. In dem Kapitel über die Cloze-Tests wird genauer darauf eingegangen, warum der Cloze-Test als Basis für die hier vorliegende Studie verwendet worden ist, wie die Auswertung erfolgt ist und welche grammatischen Phänomene analysiert worden sind. Anschließend wird ein Überblick über die Resultate gegeben, in dem detailliert auf die Performanz der zwei Gruppen eingegangen werden soll, damit im nächsten Teil der hier vorliegenden Arbeit, Resultate analysiert werden können.

4.1 Methodologie

Die hier vorliegende Studie besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil soll ein möglicher quantitativer Unterschied zwischen simultan und sukzessiv bilingualen Herkunftssprechern untersucht werden. Dazu sind in der französischen Schweiz ansässige portugiesische Herkunftssprecher in eine simultan und eine sukzessiv bilinguale Gruppe eingeteilt worden und auf ihre Gesamtergebnisse in dem portugiesischen Cloze-Test hin untersucht worden. Im zweiten Teil soll ein möglicher qualitativer Unterschied zwischen beiden Sprechergruppen untersucht werden. Dafür sind einzelne grammatische Phänomene, die als komplexer und später erworben bzw. weniger komplex und früher erworben identifiziert werden können, untersucht worden. Auf Grundlage dieser zwei Arten von Ergebnissen sollen sich Rückschlüsse auf die Kompetenz der beiden Gruppen in ihrer Herkunftssprache ziehen und die Hypothesen verifizieren bzw. die Forschungsfrage und ihre Subfragen beantworten lassen.

4.2 Testpersonen

An den 2019 in der Schweiz durchgeführten Tests haben 180 Kinder teilgenommen. Einwanderer aus Portugal bilden in der Schweiz die drittgrößte Einwanderungsgruppe nach Italienern und Deutschen. Alle Testpersonen haben zu dem Zeitpunkt, als die Daten erhoben wurden, in der Schweiz gelebt mit europäischem Portugiesisch als ihrer Herkunftssprache. Die 180 Kinder lassen sich nach ihrer in der Schweiz dominanten

Umgebungssprache in drei Gruppen einteilen. 60 Kinder sprechen Schweizerdeutsch, 60 Kinder Italienisch und 60 Kinder Französisch. Das jüngste Kind war während der Tests 7;7 Jahre alt und das älteste 16 Jahre alt. Im Durchschnitt ergibt sich ein Alter von 11;8 Jahren. Die Kinder erhielten in ihrer jeweiligen Region durch das Portugiesische Institut für die Pflege und Entwicklung des Portugiesischen im Ausland (*Instituto Camões*) Unterricht in ihrer portugiesischen Herkunftssprache in der Schweiz. Dieser Unterricht fand einmal in der Woche statt und dauerte etwa zwei Stunden. In diesem Rahmen hat die Datenerhebung, in Zusammenarbeit mit den Lehrern des Instituts, stattgefunden (vgl. Flores et al. 2021).

Die Muttersprache der Eltern ist in allen Fällen Portugiesisch. 98% der Eltern sind Einwanderer der ersten Generation und sind in Portugal geboren worden. Nur 2% gehören bereits zur zweiten Generation und sind in der Schweiz geboren worden. Die Eltern mussten einen Fragebogen bezüglich ihres eigenen linguistischen Profils und das ihrer Kinder ausfüllen (vgl. Flores et al. 2021). Auf Grundlage dieses Fragebogens sind die für die hier vorliegende Studie relevanten Kinder ausgewählt worden. Um die Hypothesen bezüglich des *AoA of Bilingualism* verifizieren zu können, mussten die Kinder in zwei Gruppen eingeteilt werden, die sich eindeutig voneinander unterscheiden. Um verwertbare Ergebnisse zu erhalten, sind die zwei Gruppen auf der Grundlage ausgewählt worden, dass die erste Gruppe aus Kindern besteht, die bereits in der Schweiz geboren worden sind und von Anfang an simultan bilingual mit der Herkunfts- und Umgebungssprache aufgewachsen sind, sodass sich ein AoA sowohl bei der L1 als auch bei der L2 von null Jahren ergibt. Um diese Gruppe klar von der zweiten Gruppe, die sukzessiv bilingual ist, differenzieren zu können, besteht die zweite Gruppe ausschließlich aus Kindern, die bis zu dem Alter von vier Jahren in Portugal aufgewachsen und erst dann in die Schweiz gekommen sind, sodass sie bis in dieses Alter monolingual aufgewachsen sind. Es ist Wert darauf gelegt worden, dass sie bis zu diesem Alter in Portugal gelebt haben, um verhindern zu können, dass beispielsweise ältere Geschwister bereits vor diesem Alter Input aus der Umgebungssprache mit nach Hause gebracht haben konnten. Die Altersgrenze ist für die sukzessiv bilinguale Gruppe bei vier Jahren festgelegt worden, da in dem Alter die kritische Phase für den Erwerb der L1 am Ausklingen ist und Kinder ab diesem Alter die Umgebungs-L2 nach Meisel (2011: 206) nicht mehr wie eine L1 erwerben, sondern als cL2. D.h. dass sich der Erwerb in einer Art Zwischenstadium, zwischen dem Erwerb einer Sprache als 2L1 oder als aL2, befindet, während der er Elemente beider

Erwerbsweisen enthalten kann. Die L1 ist zu dem Zeitpunkt größtenteils erworben worden.

Von den 180 Kindern sind in diejenigen herausgenommen worden, die den oben genannten Kriterien nicht entsprachen. D.h., dass jedes Kind aus der hier vorliegenden Studie herausgenommen worden ist, das zwar sukzessiv bilingual ist, aber mit einem *AoA of Bilingualism* von 1-3 Jahren einen zu frühen Erwerbsbeginn hat. Ein weiterer Grund für den Ausschluss einzelner Kinder von der Studie sind Sprachstörungen oder Hörprobleme. Außerdem ist jedes Kind herausgenommen worden, zu dem die Eltern in den Fragebögen ungenaue oder widersprüchliche Angaben gemacht haben. Da sich jedoch gezeigt hat, dass in der sukzessiv bilingualen schweizerdeutschen und italienischen Gruppe nur acht Kinder den Kriterien entsprochen haben, während in der französischen Gruppe immerhin 23 Kinder nach den genannten Kriterien sukzessiv bilingual sind, konzentriert sich die hier vorliegende Studie ausschließlich auf die französische Gruppe. In der französischen Gruppe sind insgesamt 59 Kinder, die den Kriterien entsprochen haben. Unter ihnen sind 36 Kinder simultan bilingual, d.h. sie sind in der Schweiz geboren und ihre Eltern haben in den Fragebögen angegeben, dass sie von Anfang an neben der portugiesischen Herkunftssprache auch die französische Umgebungssprache erworben haben. 23 Kinder sind sukzessiv bilingual, d.h., dass ihre Eltern in den Fragebögen angegeben haben, dass ihre Kinder in Portugal geboren worden sind, erst im Alter von vier Jahren oder später in die Schweiz gekommen sind, und vorher auch keinen Kontakt zur französischen Umgebungssprache gehabt hatten. Wie in Tabelle 1 ersichtlich wird, beträgt das Durchschnittsalter aller Kinder zusammen während der Tests 12;02 Jahre. Die Altersspanne reicht von 8;08 bis 15;04 Jahren. In der simultan bilingualen Gruppe reicht die Altersspanne von 8;08 bis 15;03 Jahren mit einem Durchschnittsalter von genau 12;00 Jahren. Die sukzessiv bilingualen Gruppe ist geringfügig älter. Dort reicht die Altersspanne von 9;07 bis 15;04 Jahren mit einem Durchschnittsalter von 12;04 Jahren. Die Altersspanne des *AoA of Bilingualism* reicht in der sukzessiven Gruppe von 4;00 bis 10;00 Jahren, mit einem Mittel von 6;09 Jahren, sodass von cL2-Erwerb gesprochen werden kann.

Tabelle 1: Altersprofile der Testpersonen

	Alterspanne bei Test	Durchschnittsalter bei Test	Altersspanne bei AoA of Bilingualism	Durchschnittsalter bei AoA of Bilingualism
Kinder total	8;08-15;04	12;02	---	---
36 simultan bilinguale Kinder	8;08-15;03	12;00	0;00	0;00
23 sukzessiv bilinguale Kinder	9;07-15;04	12;04	4;00-10;00	6;09

4.3 Prozedur

Die Eltern haben einen detaillierten Fragebogen ausgefüllt, in dem sowohl nach ihrem eigenen sprachlichen Profil als auch dem Sprachprofil ihrer Kinder gefragt worden ist. Der Fokus lag dabei darauf, die quantitative und qualitative Benutzung der portugiesischen Herkunftssprache und der jeweiligen Umgebungssprache genau zu erfassen und zu erfahren, in welchen Kontexten welche Sprache präferiert wird.

Im Anschluss wurden jeweils in der Herkunfts- und Umgebungssprache ein Cloze-Test durchgeführt. Dabei fand die Testung in der jeweiligen Sprache im Abstand von zwei Wochen statt.

Schließlich wurden die Testpersonen einem *story retelling task* beiden Sprachen unterzogen, der in der jeweiligen Sprache auch jeweils in einem Abstand von zwei Wochen stattfand. Bei diesem Test wurde den Testpersonen eine Mustergeschichte, die zuvor von einem Muttersprachler der jeweiligen Sprache aufgenommen worden war, zu Beginn der Sitzung zusammen mit den Bildern als *Powerpoint* gezeigt. Anschließend erhielten die Kinder einen Zettel mit denselben Bildern. Sie wurden aufgefordert, die kurz zuvor gehörte Geschichte nachzuerzählen und dabei der Bildfolge zu folgen. Sie hörten die Geschichte nur einmal. Die Hälfte der Kinder begann mit der deutschen und die andere Hälfte mit der portugiesischen Version (vgl. Flores et al. in Vorbereitung).

4.4 Cloze-Test

Um die Fragestellung und die sich aus ihr ergebenden Hypothesen verifizieren zu können, sind Kompetenztests, d.h. die Cloze-Tests von 59 Kindern ausgewertet worden. Dabei ist zu beachten, dass sich Kompetenztests, die sich auf die Schriftsprache stützen, am besten für lese- und schreibkundige mono- und bilinguale Kinder sowie Erwachsene eignen (vgl. Montrul 2016b: 186). Das ist bei der hier vorliegenden Arbeit der Fall, da alle Testpersonen zu dem Zeitpunkt des Tests in schulischer Ausbildung waren.

Es gibt mehrere Methoden, wie z.B. Wortschatzaufgaben, Übersetzungsaufgaben, Satzergänzungsaufgaben, Cloze-Tests und C-Tests, um die morphosyntaktische Kompetenz von Testpersonen zu messen. Solche Tests werden auch als Untertests bei häufig verwendeten standardisierten Tests wie den TOEFL-Test (*Test of English as a Foreign Language*) für Englisch oder das DELE (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*) für Spanisch angewendet. Bei TOEFL und DELE handelt es sich allerdings vor allem um Tests für L2-Lerner, die nur eingeschränkt auf Herkunftssprecher angewendet werden können (vgl. Montrul 2016b: 187). Wenn keine standardisierten Messungen zur Verfügung stehen, haben Forscher auf die Entwicklung von Cloze-Tests oder C-Tests zurückgegriffen, die ein schnelles, effizientes und zuverlässiges Instrument zur Messung von Kompetenz darstellen (vgl. Montrul 2016b: 186).

Cloze-Tests bestehen aus einem Text, bei dem entweder jedes x-te Wort gestrichen wird (*Fixed-Ratio-Deletion-Methode*) oder jeweils ein bestimmtes Wort in Abhängigkeit seiner Art oder der Rolle im Text gestrichen wird (*Rational-Deletion-Methode*). Die Teilnehmer werden gebeten, das gestrichene Wort zu nennen. Die Antworten können *multiple choice*, *exact word method* oder *acceptable word method* sein. Bei *multiple choice* werden mehrere Antworten gegeben, aus denen die korrekte ausgewählt werden muss, bei der *exact word method* muss die Antwort genau derjenigen entsprechen, die erwartet wird und bei der *acceptable word method* wird es als korrekt angesehen, wenn das ausgefüllte Wort grammatisch korrekt und syntaktisch/semantisch möglich ist. Für den hier vorliegenden Test ist die *acceptable word method* verwendet worden (vgl. Montrul 2016b: 186).

Der Cloze-Test ist, wie die *story retelling task*, jeweils in der Herkunftssprache (europäischem Portugiesisch) und der jeweiligen schweizerischen Umgebungssprache (Deutsch, Französisch, Italienisch) durchgeführt worden. Der Cloze-Test ist auf Papier ausgefüllt worden und enthält eine Geschichte mit 40 Leerstellen, in der erzählt wird, wie zwei Tierfreunde mit einem Ballon spielen.³ Die Leerstellen entsprechen dabei ganzen Wörtern bzw. auch nur Wortteilen, die sich in unterschiedliche Schwierigkeitsgrade einteilen lassen und auf verschiedene sprachliche Strukturen abzielen (lexikalisches Wissen, Funktionswörter, kontrahierte und nicht-kontrahierte Präpositionen, verschiedene Arten von Nebensätzen, volle und klitische Pronomina in verschiedenen syntaktischen Konstellationen, Realisierung von Pronomina, verbale und nominale Kongruenz, unregelmäßige verbale und nominale Morphologie) (vgl. Flores et al. in Vorbereitung).

Der Test ist so designt worden, dass bei der Auswertung jeder Leerstelle, die ausgefüllt werden kann, fünf Optionen möglich sind.

- a) Korrekt
- b) Korrekt mit orthografischem Fehler
- c) Falsch
- d) Nicht wie erwartet, aber möglich
- e) Nicht ausgefüllt

Für die Analyse sind die Möglichkeiten a), b) und d) als korrekt und die Möglichkeiten c) und e) als falsch zusammengefasst worden. Aus diesem Grund werden die einzelnen Möglichkeiten in den folgenden Statistiken nicht separat betrachtet, sondern nur als ‚korrekt‘ und ‚falsch‘ angegeben.

Um die einzelnen Hypothesen verifizieren zu können, ist zuerst die Gesamtperformanz getestet worden. Anschließend sind die einzelnen grammatischen Phänomene ausgewertet worden. Diese sind wiederum in weniger komplex und komplexer eingeteilt worden, wobei sich an der Hierarchisierung, wie sie bei Rinke et al. (in Vorbereitung) vorgenommen wurde, orientiert worden ist.

Als erstes ist die Gesamtperformanz der Testpersonen ausgewertet worden, um die Hypothese verifizieren zu können, dass es einen quantitativen Unterschied bei der Performanz der Kinder zwischen der simultan und sukzessiv bilingualen Gruppe gibt, und dass die sukzessiv bilingualen Kinder höhere Ergebnisse aufweisen. Dazu wurden

³ Ein Beispiel eines solchen ausgefüllten Cloze-Tests und seine tabellarische Auswertung befindet sich anonymisiert in den Anhängen 1 und 2

die 40 möglichen Korrektheitspunkte für jede Testperson der jeweiligen Gruppe addiert und anschließend durch die Gesamtheit der sich in der Gruppe befindlichen Testpersonen geteilt. Anschließend konnte das Resultat in einen prozentualen Anteil der Gesamtkorrektheit (x von $40 = x/100$) umgerechnet werden.

Um verifizieren zu können, ob es auch einen qualitativen Unterschied gibt, sind zwei grammatische Phänomene untersucht worden, die weniger komplex und früher erworben worden sind, sowie zwei grammatische Phänomene, die komplexer und somit später erworben worden sind. Hierbei wurde sich an den Phänomenen orientiert, die von Rinke et al. (in Vorbereitung) bereits in anderem Kontext untersucht worden sind und die von Flores et al. (2021) auf ihrem Schwierigkeitsgrad hin analysiert worden sind. Gemäß der Hypothese sollte sich ein qualitativer Unterschied zwischen der simultan und sukzessiv bilingualen Gruppe dahingehend zeigen, dass die weniger komplexen Phänomene von beiden Gruppen zu ähnlichen Resultaten führen, während die komplexeren Phänomene zu einer höheren Performanz der sukzessiv bilingualen Gruppe führen.

Um einen guten Kontrast zwischen den frühen, weniger komplexen Phänomenen und den späteren, komplexeren Phänomenen erkennen zu können, sind diejenigen Phänomene der Komplexitätshierarchie nach Rinke et al. (in Vorbereitung) und Flores et al. (2021) ausgesucht worden, die sich in der Hierarchie jeweils an den Extremen befinden. Die zwei weniger komplexen Phänomene sind die Genuskongruenz und eine einfache Infinitivkonstruktion. Bei einfachen Infinitiven handelt es sich um nicht-finite Formen, die vor den finiten Formen erworben werden (vgl. Bloom 2003: 159-222). In dem Beispiel, das hier ausgewertet werden soll, geht es darum, dass die Testpersonen erkennen, dass es sich um eine nicht-finite Form handelt und, dass sie diese morphologisch korrekt ergänzen können. Das Phänomen der Genuskongruenz ist ausgewählt worden, da in den romanischen Sprachen das Genus und die Genuskongruenz hauptsächlich auf formalen morphologischen und phonologischen Eigenschaften beruhen, was dazu führt, dass in diesen Sprachen ein sicherer Umgang mit der Genuskongruenz bereits recht früh erworben ist (vgl. Snape & Kupisch 2017: 197-199).

Zum Testen der Genuskongruenz ist die Korrektheit der ersten Leerstelle des Cloze-Tests überprüft worden (Bsp. 1).

(1) Certa dia, uma cadelinha muito divert_ e um alegre coelho, que são amigos, [...]

Zum Testen der einfachen Infinitivkonstruktion ist die Korrektheit der achten Leerstelle überprüft worden (Bsp. 2).

(2) para bri___ com a sua amiga.

Die zwei komplexeren, später erworbenen Phänomene sind die adverbiale konsekutive Konjunktion *que* und eine Konstruktion mit flektierten Infinitiv (*infinitivo pessoal*) im Konzessivsatz, der mit der Konjunktion *apesar de* eingeleitet wird. Die zwei Phänomene sind auf Grundlage von Rinke et al. (in Vorbereitung) ausgewählt worden.

Zum Testen der adverbialen konsekutiven Konjunktion *que* ist die Korrektheit der 15. Leerstelle des Cloze-Tests überprüft worden (Bsp 3).

(3) A cadelinha está tão zangada, ___ começa a gritar e a discutir em voz alta com o seu amigo.

Zum Testen des flektierten Infinitivs im Konzessivsatz, der mit der Konjunktion *apesar de* eingeleitet wird, ist die Korrektheit der 28. Leerstelle des Cloze-Tests überprüft worden (Bsp. 4).

(4) Apesar de eles pedir__ com muita educação, [...]

Im Fall der einzelnen grammatischen Phänomene sind die Ergebnisse, wie bei den Gesamtergebnissen, in die zwei Blöcke ‚korrekt‘ und ‚falsch‘ eingeteilt worden. Anschließend sind die Ergebnisse der einzelnen Phänomene für alle Testpersonen addiert worden. Diese Ergebnisse sind dann durch die Gesamtheit der Testpersonen der jeweiligen Gruppe geteilt worden, um die Korrektheitswerte jeder Gruppe für das jeweilige Phänomen in Prozent ermitteln zu können.

4.5 Resultate

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie präsentiert werden, damit sie im nächsten Kapitel in Bezug auf die Forschungsfrage, die Subfragen und Hypothesen diskutiert werden können.

Es werden zwei Arten von Ergebnissen präsentiert. Zuerst wird das Ergebnis der erreichten Gesamtpunktzahl der Testpersonen bei den Cloze-Tests vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der zwei früh und zwei spät erworbenen Phänomene präsentiert.

In den Cloze-Tests konnten maximal 40 Punkte erreicht werden. Wie aus der Tabelle 2 ersichtlich wird, erreichte die Gruppe der simultan bilingualen Kinder im Durchschnitt 25,69 Punkte, was einem prozentualen Korrektheitswert von 64,23% entspricht. Die sukzessiv bilinguale Gruppe erreichte 31,26 Punkte und somit einen prozentualen Korrektheitswert von 78,15%. Daraus lässt sich ein deutlicher Unterschied von 13,92% zwischen den beiden Gruppen zugunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe feststellen.

Tabelle 2: Gesamtergebnisse der Cloze-Tests

Gruppe	Gesamtergebnisse in Punkten	Ergebnisse in Prozent
36 simultan bilingual Kinder	25,69	64,23%
23 sukzessiv bilingual Kinder	31,26	78,15%

Im Folgenden sollen nun die zwei weniger komplexen und früher erworbenen grammatischen Phänomene betrachtet werden. Zuerst werden die Ergebnisse der Genuskongruenz vorgestellt. Als zweites werden die Ergebnisse zu der Konstruktion mit dem einfachen Infinitiv vorgestellt. Da es bei den einzelnen Phänomenen jeweils nur die Möglichkeit gibt, Korrektheitswerte zu ermitteln, ist die erreichbare Gesamtpunktzahl identisch mit der Gesamtzahl der teilgenommenen Testpersonen pro Gruppe. Dabei wird ein korrektes Ergebnis als (1) gewertet und ein inkorrektes als (0). Die erreichten Korrektheitswerte in Prozent sind daher aus der Gesamtzahl der Korrektheitswerte einer Gruppe, geteilt durch die Gesamtzahl der Testpersonen der betreffenden Gruppe, ermittelt worden.

Betrachtet man die Tabelle 3, stellt man fest, dass sich bei dem weniger komplexen grammatischen Phänomen der Genuskongruenz kein eindeutiger Unterschied zwischen der simultan und der sukzessiv bilingualen Gruppe feststellen lässt. Beide Gruppen haben Korrektheitswerte von über 85% und unterschieden sich nur um die 5,19% voneinander. Es lässt sich eventuell ein kleiner Vorteil zugunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe erkennen. Allerdings sollte man mit der geringen Anzahl an

Testpersonen bei der Interpretation dieses geringen Unterschiedes von nur 5,19% aus statistischen Gründen vorsichtig sein. Es ist daher festzuhalten, dass bei diesem Phänomen von keinem nennenswerten Unterschied zwischen beiden Gruppen ausgegangen werden kann.

Tabelle 3: Genuskongruenz

Gruppe	Ergebnisse in Punkten	Ergebnisse in Prozent
36 simultan bilinguale Kinder	31	86,11%
23 sukzessiv bilinguale Kinder	21	91,30%

Betrachtet man die Tabelle 4, stellt man fest, dass sich auch bei dem weniger komplexen grammatischen Phänomen der Konstruktion des einfachen Infinitivs kein eindeutiger Unterschied zwischen der simultan und der sukzessiv bilingualen Gruppe feststellen lässt. Beide Gruppen haben Korrektheitswerte von über 75% und unterschieden sich nur um die 4,83% voneinander. Hier ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen noch geringer als bei der Genuskongruenz. Allerdings zeigen beide Gruppen im Vergleich zur Genuskongruenz etwas niedrigere Korrektheitswerte von um die 10%.

Tabelle 4: einfacher Infinitiv

Gruppe	Ergebnisse in Punkten	Ergebnisse in Prozent
36 simultan bilinguale Kinder	28	77,78%
23 sukzessiv bilinguale Kinder	19	82,61%

Im Folgenden sollen nun die zwei komplexeren und später erworbenen grammatischen Phänomene betrachtet werden. Zuerst werden die Ergebnisse der Konstruktion mit *que* als adverbialer konsekutiver Konjunktion vorgestellt. Als zweites werden die Ergebnisse zu der Konstruktion mit *apesar de* + flektiertem Infinitiv vorgestellt.

Betrachtet man die Tabelle 5, stellt man fest, dass sich bei dem komplexeren grammatischen Phänomen mit *que* als adverbialer konsekutiver Konjunktion ein eindeutiger Unterschied zugunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe erkennen lässt. Der Unterschied beträgt in den Ergebnissen 21,85%. So kann davon ausgegangen werden, dass die simultan bilinguale Gruppe mit der Konstruktion mit *que* als adverbialer konsekutiver Konjunktion erheblich größere Probleme hat als die

sukzessiv bilinguale Gruppe. Durch diesen eindeutigen Unterschied lässt sich auch ausschließen, dass die geringe Anzahl an Testpersonen das Ergebnis verfälscht haben könnte.

Tabelle 5: *que als adverbiale konsekutive Konjunktion*

Gruppe	Ergebnisse	Ergebnisse in Prozent
36 simultan bilinguale Kinder	25	69,45%
23 sukzessiv bilinguale Kinder	21	91,30%

Betrachtet man die Tabelle 6, stellt man fest, dass die Ergebnisse bei der Konstruktion mit *apesar de* + flektiertem Infinitiv noch eindeutiger sind. Auch hier zeigt die sukzessiv bilinguale Gruppe erheblich bessere Ergebnisse als die simultan bilinguale Gruppe. Während die sukzessiv bilinguale Gruppe immerhin noch Korrektheitswerte von 78,26% erreicht, liegen diese bei der simultan bilingualen Gruppe nur noch bei 36,11%. Das ist ein Unterschied von 42,15%. Die Korrektheitswerte sind somit bei der sukzessiv bilingualen Gruppe mehr als doppelt so hoch als bei der simultanen Gruppe, sodass hier der Unterschied am deutlichsten wird.

Tabelle 6: *apesar de + flektierter Infinitiv*

Gruppe	Gesamtergebnisse	Ergebnisse in Prozent
36 simultan bilinguale Kinder	13	36,11%
23 sukzessiv bilinguale Kinder	18	78,26%

Betrachtet man die Ergebnisse der zwei weniger komplexen und der zwei komplexeren Phänomene zusammen, wird vor allem im Vergleich zwischen den Korrektheitswerten bei der Genuskongruenz und den Korrektheitswerten bei *apesar de* + flektiertem Infinitiv deutlich, dass es auch einen leichten Abfall der Korrektheitswerte bei der sukzessiv bilingualen Gruppe gibt. So hat nicht nur die simultan bilinguale Gruppe größere Probleme mit dem flektierten Infinitiv, sondern auch die sukzessiv bilinguale Gruppe. Der Unterschied besteht jedoch in dem überproportional stärkeren Abfall der Korrektheitswerte bei der simultanen Gruppe im Vergleich zur sukzessiven Gruppe.

Betrachtet man die beiden frühen und die beiden späten Phänomene zusammen (siehe Tabelle 7), wird die Asymmetrie zwischen der simultanen und sukzessiven Gruppe einerseits und den frühen und späten Phänomenen andererseits deutlich. Sowohl die

simultan als auch die sukzessiv bilingualen Kinder zeigen bei der Gesamtheit der früh erworbenen grammatischen Phänomene ähnlich hohe Korrektheitswerte von 81,95% bis 86,96%. Daraus ließe sich höchstens ein geringer Vorteil der sukzessiv bilingualen Gruppe ableiten, der wie bereits erwähnt, aus statistischen Gründen mit Vorsicht betrachtet werden sollte. Bei den spät erworbenen grammatischen Phänomenen lässt sich in ihrer Gesamtheit ein starkes Abfallen der simultanen Gruppe auf 52,78% feststellen, während die sukzessive Gruppe fast unveränderte Korrektheitswerte von 84,78% zeigt.

Tabelle 7: frühe Phänomene zusammen und späte Phänomene zusammen

Gruppe	Frühe Phänomene zusammen	Späte Phänomene zusammen
36 simultan bilinguale Kinder	81,95%	52,78%
23 sukzessiv bilinguale Kinder	86,96%	84,78%

Es lässt sich abschließend feststellen, dass die sukzessiv bilinguale Gruppe sowohl bei den Gesamtergebnissen der Cloze-Tests als auch bei den Korrektheitswerten der spät erworbenen grammatischen Phänomene einen deutlichen Vorsprung gegenüber der simultan bilingualen Gruppe vorweisen kann. Auch bei den früh erworbenen Phänomenen lässt sich ein kleiner Unterschied zugunsten der sukzessiven Gruppe feststellen. Aufgrund der geringen Anzahl an Testpersonen, sollte jedoch bedacht werden, dass Unterschiede von um die 5% nicht aussagekräftig genug sind, um von einem echten Unterschied zwischen den beiden Gruppen sprechen zu können.

5 Diskussion

Nachdem in den vorherigen Kapiteln der theoretische Hintergrund, die Forschungsfrage, die sich aus ihr ergebenden Subfragen und Hypothesen, und die Studie sowie ihre Resultate präsentiert worden sind, soll in den folgenden drei Unterkapiteln das Gesamtbild schließlich zusammengefügt werden. Zu diesem Zweck sollen die Resultate auf Grundlage des theoretischen Hintergrunds diskutiert werden, um so die Subfragen beantworten, die Hypothesen verifizieren und schließlich die Forschungsfrage beantworten zu können.

Die Unterkapitel sind so strukturiert, dass zuerst diejenigen Subfragen beantwortet und diskutiert werden sollen, aus deren Beantwortung ein eventueller quantitativer Unterschied feststellbar ist, bevor diejenigen Subfragen beantwortet werden sollen, aus denen sich zusätzlich ein eventueller qualitativer Unterschied ableiten lässt. Jede Subfrage wird diskutiert, indem sie zuerst wiederholt wird und anschließend die Resultate mit den Hypothesen verglichen werden, sodass die betreffende Subfrage beantwortet werden kann und die Konsequenzen der Beantwortung präsentiert werden können. Auf dieser Grundlage soll im letzten Schritt die Forschungsfrage abschließend beantwortet werden.

5.1 Quantitative Unterschiede

Als erstes soll folgende Subfrage diskutiert werden:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe in ihren Gesamtergebnissen voneinander?

Wie in Kapitel 4.5 beschrieben, zeigt die sukzessiv bilinguale Gruppe bei den Gesamtergebnissen Korrektheitswerte von 78,15% und liegt damit 13,92% über dem Wert der simultan bilingualen Gruppe von 64,23%.

Auf Grundlage von Montrul (2008; 2016b) ist vorausgesagt worden, dass die sukzessiv bilinguale Gruppe, deren *AoA of Bilingualism* bei vier Jahren, d.h. dem Ende der kritischen Phase nach Meisel (2011), oder älter liegt, in ihrer Herkunftssprache bei den Gesamtergebnissen quantitativ besser abschneiden sollte als die simultan bilinguale Gruppe, die von Beginn an reduzierten Input sowohl in der Herkunftssprache wie auch in der Umgebungssprache erhalten hat.

Es lässt sich anhand der Gesamtergebnisse in der Tat ein quantitativer Unterschied zwischen den beiden Gruppen zugunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe feststellen.

Damit lässt sich die Annahme von Montrul (2008: 161) bestätigen, dass das *AoA of Bilingualism* zumindest quantitativ einen Einfluss auf das Sprachniveau in der Herkunftssprache haben kann. Da in der hier vorliegenden Studie die Inputmenge in der Herkunftssprache durch das *AoA of Bilingualism* bedingt wird, weil die in dieser Studie getesteten simultan bilingualen Kinder von Geburt an reduzierten Input in ihrer

Herkunftssprache erhalten haben und die sukzessiv bilingualen Kinder bis zu dem Alter von vier Jahren faktisch monolingual und dadurch mit vollem Input in ihrer Herkunftssprache bis zum Ende der kritischen Phase nach Meisel (2011) aufgewachsen sind, lassen sich die Aussagen von Montrul (2008: 161) bezüglich des Inputs verifizieren. Die Ergebnisse untermauern ihre Argumentation, dass das *AoA of Bilingualism* mit der Menge an Input, die ein Kind während des Spracherwerbsprozesses in beiden Sprachen erhält, korreliert.

5.2 Qualitative Unterschiede

Aus den Gesamtergebnissen lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass sich ein quantitativer Unterschied zugunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe zeigt und dass diese auf das *AoA of Bilingualism* in Korrelation mit Input-Effekten nach Montrul (2008) zurückgeführt werden kann. Um auch einen eventuellen qualitativen Unterschied zwischen den beiden Gruppen untersuchen zu können, sind zwei weitere Forschungsfragen formuliert worden, die sich mit der Komplexität und dem *timing* des Erwerbs bestimmter grammatischer Phänomene befassen und auf der Grundlage der Arbeiten von Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) basieren. Die erste Subfrage, die diesbezüglich diskutiert werden soll, lautet:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe in ihren Ergebnissen bei früh erworbenen grammatischen Strukturen voneinander?

Wie in Kapitel 4.5 beschrieben, zeigen beide Gruppen bei den früh erworbenen Phänomenen sehr ähnliche Ergebnisse. So zeigt die sukzessiv bilinguale Gruppe bei dem früh erworbenen grammatischen Phänomen der Genuskongruenz Korrektheitswerte von 91,30% und die simultan bilinguale Gruppe Korrektheitswerte von 86,11%. Bei dem früh erworbenen Phänomen des einfachen Infinitivs zeigt die sukzessiv bilinguale Gruppe Korrektheitswerte von 82,61% und die simultan bilinguale Gruppe Korrektheitswerte von 77,78%. Da sich die Werte der beiden früh erworbenen Phänomenen zwischen der sukzessiv und der simultan bilingualen Gruppe um nur etwa 5% unterscheiden, kann zwar über einen eventuellen kleinen Vorteil der sukzessiv bilingualen Gruppe spekuliert werden, dieser geringe Unterschied sollte

aber, wie bereits in Kapitel 4.5 erwähnt, aus statistischen Gründen nicht überbewertet werden. Beide Gruppen können daher bei beiden Phänomenen als ähnlich gut betrachtet werden.

Auf Grundlage von Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) ist vorausgesagt worden, dass bei den früh erworbenen grammatischen Phänomenen beide Gruppen ähnlich gute Ergebnisse zeigen müssten, da hier grammatische Komplexität eine Rolle spiele, die dafür verantwortlich sei, dass früh erworbene Phänomene nicht in dem Maße wie komplexere Phänomene auf weitere Faktoren wie den Input angewiesen seien.

Es lässt sich anhand der Ergebnisse in der Tat, wie vorausgesagt, kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich der früh erworbenen Phänomene feststellen. Damit lassen sich die auf Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) basierenden Annahmen dahingehend verifizieren, dass früh erworbene Phänomene von sukzessiv wie auch von simultan bilingualen Sprechern auf einem ähnlichen Niveau erworben werden.

Um abschließend feststellen zu können, ob es in der Tat einen qualitativen Unterschied zwischen beiden Gruppen gibt, muss noch diskutiert werden, ob sich die beiden Gruppen bei den spät erworbenen Phänomenen unterscheiden. Die Subfrage, die diesbezüglich formuliert worden ist, lautet:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe in ihren Ergebnissen bei spät erworbenen grammatischen Strukturen voneinander?

Wie in Kapitel 4.5 beschrieben, zeigen beide Gruppen bei den spät erworbenen Phänomenen unterschiedliche Ergebnisse. Bei dem ersten Phänomen (*que* als adverbialer konsekutiver Konjunktion) zeigt die sukzessive Gruppe Korrektheitswerte von 91,30% und die simultane Gruppe Werte von 69,45%. Es lässt sich bei den Korrektheitswerten folglich ein Unterschied von etwas über 20% erkennen. Im Fall des zweiten Phänomens (*apesar de* + flektierter Infinitiv) hat die sukzessive Gruppe Korrektheitswerte von 78,26% und die simultane Gruppe Werte von nur 36,11%. Das ist eine Differenz von über 40%.

Auf Grundlage von Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) ist für die spät erworbenen Phänomene vorausgesagt worden, dass die simultan bilinguale Gruppe im Vergleich zu der sukzessiv bilingualen Gruppe

schlechtere Ergebnisse aufweisen sollte. Außerdem ist vorausgesagt worden, dass die Ergebnisse der simultanen Gruppe im Vergleich zu den frühen Phänomenen beider Gruppen schlechter sein sollten.

Es lässt sich anhand der Ergebnisse in der Tat, wie vorausgesagt, ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich der spät erworbenen Phänomene feststellen. Betrachtet man die Durchschnittswerte der früh und spät erworbenen Phänomene (siehe Tabelle 7), lässt sich feststellen, dass die sukzessiv bilinguale Gruppe sowohl bei den früh erworbenen als auch bei den spät erworbenen Phänomenen hohe und sehr ähnliche Korrektheitswerte um die 85% hat. Die simultan bilinguale Gruppe zeigt bei den früh erworbenen Phänomenen im Mittel nur 5% schlechtere Ergebnisse, bei den spät erworbenen Phänomenen fällt diese Gruppe aber, wie vorausgesagt, stark ab, sowohl im Vergleich zu den früh erworbenen Phänomenen als auch im Vergleich zu der sukzessiv bilingualen Gruppe im Allgemeinen. Damit lassen sich die auf Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) basierenden Annahmen dahingehend verifizieren, dass simultan bilinguale Kinder im Schulalter ein niedrigeres Sprachniveau bei spät erworbenen Phänomenen in ihrer Herkunftssprache haben müssen als sukzessiv bilinguale Kinder. Das lässt sich auf Grundlage der genannten Autoren damit erklären, dass spät erworbene Phänomene auch von monolingualen Kindern wegen ihrer höheren Komplexität erst spät erworben werden und mehr Input benötigen. Da bei bilingualen Kindern im Allgemeinen Input reduziert ist und die Kinder mit früher einsetzendem *AoA of Bilingualism* weniger Input erhalten als bei spät einsetzendem, brauchen diese Phänomene bei bilingualen Kindern erstens generell mehr Zeit, um sich zu entwickeln und sorgen zweitens dafür, dass simultan bilinguale Kinder mit ihnen mehr Schwierigkeiten haben als sukzessiv bilinguale Kinder. Das liegt daran, dass der Input bei simultan Bilingualen in ihrer Herkunftssprache im Vergleich zu monolingualen Sprechern oder sukzessiv bilingualen Sprechern mit einem *AoA of Bilingualism* erst am Ende bzw. nach dem Ende der kritischen Phase stark reduziert ist.

Auf Grundlage von Tsimpli (2014), Schuld & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) ist vorausgesagt worden, dass sich nicht nur ein quantitativer Unterschied zwischen der simultan und sukzessiv bilingualen Gruppe feststellen lassen sollte, sondern auch ein qualitativer. Dieser qualitative Unterschied ist festgestellt worden, da beide Gruppen, wie vorausgesagt, bei den früh erworbenen

Phänomenen ähnliche Korrektheitswerte gezeigt haben und bei den spät erworbenen Phänomenen unterschiedliche Korrektheitswerte zugunsten der sukzessiv bilingualen Gruppe gezeigt haben.

5.3 Gesamtbeurteilung

Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, auf Grundlage der mithilfe der theoretischen Basis formulierten und beantworteten Subfragen und Hypothesen, die konkrete Fragestellung und sich daraus ergebend die Forschungsfrage abschließend zu beantworten. Konkret sind zwei Fragen formuliert worden:

- Unterscheiden sich die simultan und die sukzessiv bilinguale Gruppe bei der Performanz in ihrer Herkunftssprache voneinander?
- Zeigen sich bei den beiden Gruppen sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede bei der Performanz in ihrer Herkunftssprache?

Die erste dieser zwei Fragen kann dahingehend beantwortet werden, dass es einen Unterschied zwischen der simultan und sukzessiv bilingualen Gruppe bei der Performanz in ihrer Herkunftssprache gibt. Die Resultate zeigen eindeutig einen quantitativen Unterschied in der Performanz der beiden Gruppen bei den durchgeführten Cloze-Tests. Das ist im Einklang mit den Voraussagen von Montrul (2008; 2016b), wonach ein früher einsetzendes *AoA of Bilingualism* in Korrelation mit daraus resultierend geringerem Input in der Herkunfts-L1 zu einem geringeren Niveau von bilingualen Kindern in derselben Sprache führen kann. Der Frage, ob es sich dabei um Formen von *incomplete acquisition* oder *language attrition* handelt, wie sie bei Montrul (2008: 161) aufgeworfen wird, ist bei der hier vorliegenden Studie nicht nachgegangen worden.

Die zweite Frage kann dahingehend beantwortet werden, dass es nicht nur einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen Unterschied zwischen den beiden Gruppen bei der Performanz in ihrer Herkunftssprache gibt. Die Resultate zeigen deutlich, dass bei den früh erworbenen Phänomenen beide Gruppen ähnliche Ergebnisse haben, während die sukzessiv bilinguale Gruppe bei den spät erworbenen Phänomenen deutlich bessere Ergebnisse hat. Das stimmt überein mit den

theoretischen Überlegungen bezüglich Komplexität, *timing* und Input, wie sie von Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) formuliert worden sind.

Daraus ergibt sich die Beantwortung der Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit. Die eingangs formulierte Forschungsfrage lautet:

- Inwiefern hat das *AoA of Bilingualism* einen Einfluss auf das erreichte Sprachniveau von Schulkindern in ihrer Herkunftssprache-L1?

Es konnten mit der hier vorliegenden Studie die Subfragen dahingehend beantwortet werden und die Hypothesen dahingehen verifiziert werden, dass sich daraus ergibt, dass das *AoA of Bilingualism* einen Einfluss auf das Sprachniveau von Schulkindern in ihrer Herkunftssprache hat. Dieser Einfluss ist sowohl quantitativ als auch qualitativ feststellbar. Die sukzessiv und simultan bilingualen Kinder der Studie haben in den Cloze-Tests in der Gesamtperformanz Resultate gezeigt, wie sie auf Grundlage von Montrul (2008) vorausgesagt worden sind. Die ähnlichen Resultate der sukzessiv und simultan bilingualen Kinder bei den weniger komplexen Phänomenen, sowie die unterschiedlichen Resultate der beiden Gruppen bei den komplexeren Phänomenen haben die qualitativen Unterschiede deutlich gemacht, wie sie auf Grundlage von Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) formuliert worden sind. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Phänomene vor allem für Schwierigkeiten bei der simultan bilingualen Gruppe gesorgt haben, die mit Input assoziiert werden (vgl. Tsimpli 2014). Daraus lässt sich auch die Schlussfolgerung ziehen, dass es eine Korrelation zwischen *AoA of Bilingualism* und Input gibt, wie sie mehrfach beschrieben worden ist (vgl. Montrul 2008; Tsimpli 2014).

6 Fazit

Abschließend soll die hier vorliegende Arbeit kurz zusammengefasst werden. Das Ziel der hier vorliegenden Arbeit sollte sein, zu untersuchen, ob das *AoA of Bilingualism* einen Einfluss auf die Herkunftssprache von Kindern hat, die in einem bilingualen Kontext aufwachsen. Dabei ist von der Prämisse ausgegangen worden, dass die wenigsten bilingualen Sprecher genau das gleiche Niveau in beiden Sprachen

erreichen. Die hier vorliegende Arbeit ist dabei von dem theoretischen Standpunkt ausgegangen, dass es eine kritische Phase für den Erwerb von Sprache gibt, egal ob L1 oder L2, wie sie u.a. bei Lenneberg (1967), Johnson & Newport (1989) und Meisel (2011) formuliert worden ist. Daraus folgt die Annahme, dass das AoA entscheidend dafür ist, wie eine Sprache erworben wird, d.h. ob sie als Muttersprache erworben wird oder nicht. Durch das AoA lassen sich darüber hinaus Aussagen über das Sprachniveau machen, welches ein Sprecher erreichen kann. Das gilt insbesondere, wenn es sich nicht um den Erwerb der L1, sondern der L2 handelt. In dem Fall ist das *AoA of Bilingualism* ein entscheidender Faktor bezüglich der zu erwerbenden L2. Es entscheidet, ob eine weitere Sprache als 2L1, cL2, oder aL2 erworben wird und lässt gewisse Rückschlüsse über das Sprachniveau eines Sprechers zu. Hierbei muss noch einmal erwähnt werden, dass auch cL2-Sprecher ein einem Muttersprachler ähnliches Niveau erreichen können. Es wird mit zunehmendem Alter jedoch unwahrscheinlicher. Die Forschung hat sich extensiv mit der Erforschung der L2 in diesem Zusammenhang auseinandergesetzt. Da im Migrations- und Integrationskontext vor allem der Erwerb der L2, d.h. der Umgebungssprache, im Vordergrund steht, ist die Herkunftssprache dieser Gruppen etwas ins Hintertreffen geraten, obgleich sich das auch ändert. In diesem Kontext ist es das Ziel der hier vorliegenden Arbeit gewesen, einen Beitrag zu der Erforschung der Herkunfts-L1 von Schulkindern, die in einer Einwanderergesellschaft aufwachsen, zu leisten. Zu diesem Zweck ist die Korrelation zwischen dem *AoA of Bilingualism*, d.h. dem Zeitpunkt, ab dem die Umgebungssprache der Mehrheitsgesellschaft erworben wird, und dem Sprachniveau der Schulkinder in ihrer Herkunftssprache genauer untersucht worden.

Wenn man den Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf das erreichte Sprachniveau in der Herkunftssprache von Schulkindern untersucht, gibt es mehrere Faktoren, die man beachten muss. So sind Reifungsprozesse im Gehirn des Kindes zu nennen, aus denen sich die kritische Phase des Spracherwerbs ergibt. Wenn nun die Herkunftssprache eines Kindes und der Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf diese Herkunftssprache untersucht werden sollen, ist das AoA der L1 immer ab Geburt, das AoA der L2 aber variabel. In dem Fall muss vor dem Hintergrund der Hypothese der kritischen Phase überlegt werden, welches *AoA of Bilingualism* mit dem AoA der L1 verglichen werden soll. Nach Meisel (2011) endet die kritische Phase im Alter von etwa vier Jahren. Aus diesem Grund sind die zwei Gruppen von Schulkindern, die in ihrer Herkunftssprache untersucht worden sind, in eine simultan bilinguale Gruppe mit einem *AoA of*

Bilingualism von Geburt an, und in eine sukzessiv bilinguale Gruppe mit einem *AoA of Bilingualism* mit vier Jahren oder älter, eingeteilt worden. So kann vor dem Hintergrund der kritischen Phase untersucht werden, ob der Erwerb der 2L1 bzw. cL2 einen Einfluss auf die Herkunftssprache L1 hat. Der zweite Faktor, der eine Rolle beim Erwerb von Sprache spielt, ist der Input, den ein Kind in einer Sprache erhält. Die Korrelation zwischen *AoA of Bilingualism* und Input ist bei Montrul (2008) diskutiert worden. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Kind, das simultan bilingual ist, automatisch weniger Input in seiner Herkunftssprache erhält als ein Kind, das sukzessiv bilingual aufwächst und bis zu diesem späteren *AoA of Bilingualism* dieselbe Art und Menge an Input wie ein monolinguales Kind erhält.

Um die Korrelation zwischen *AoA of Bilingualism* und dem Sprachniveau in der Herkunftssprache von Schulkindern nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ untersuchen zu können, ist in der hier vorliegenden Arbeit der Komplexität grammatischer Phänomene besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden. Die Grundlage dafür ist die Annahme, dass weniger komplexe Phänomene früher und komplexere Phänomene später erworben werden und u.a. mehr Input benötigen, wie dies u.a. bei Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) besprochen worden ist.

Auf dieser Grundlage sind die Subfragen und Hypothesen formuliert worden, welche die Forschungsfrage nach dem Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf die *proficiency* in der Herkunftssprache beantworten sollten. Es ist konkret gefragt worden, ob sich ein Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf die Performanz von simultan und sukzessiv bilingualen portugiesisch-französischen Schulkindern, die in der Schweiz leben, feststellen lässt und ob dieser Einfluss sowohl quantitativer als auch qualitativer Natur ist. Dabei sind die bilingualen Kinder in eine simultan bilinguale Gruppe mit einem *AoA of Bilingualism* von Geburt an und eine sukzessiv bilinguale Gruppe mit einem *AoA of Bilingualism* ab dem Alter von 4-7 Jahren definiert worden. Um die Forschungsfrage beantworten zu können, sind Daten einer Studie von 2019 analysiert worden. Beide Gruppen sind mithilfe von Cloze-Tests aus diesen Daten auf ihre *proficiency* in ihrer Herkunftssprache getestet worden. Von der Forschungsfrage sind mehrere Subfragen und Hypothesen abgeleitet worden, die hauptsächlich auf der Grundlage von Meisel (2011), Montrul (2008), Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) und Rinke et al. (in Vorbereitung) basieren. Es ist gefragt worden, ob die beiden

Gruppen bei den Gesamtergebnissen Unterschiede zeigen. Es ist vorausgesagt worden, dass sich Unterschiede zeigen sollten. Es ist gefragt worden, ob diese Unterschiede sowohl quantitativer als auch qualitativer Natur seien. Es ist vorausgesagt worden, dass sich sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede erkennen lassen werden. Es ist, um einen qualitativen Unterschied nachweisen zu können, gefragt worden ob sich bei früh erworbenen, weniger komplexen grammatischen Phänomenen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen. Es ist vorausgesagt worden, dass sich bei diesen Phänomenen wenig bis keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen zeigen. Zum Schluss ist gefragt worden, ob sich bei spät erworbenen, komplexeren Phänomenen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen. Hier ist vorausgesagt worden, dass sich zwischen den beiden Gruppen ein Unterschied dahingehend zeigen wird, dass die sukzessiv bilinguale Gruppe höhere Korrektheitswerte als die simultan bilinguale Gruppe haben wird.

Die Ergebnisse der zwei getesteten Gruppen haben alle Subfragen positiv beantwortet und die Hypothesen dahingehend bestätigt, dass

- das *AoA of Bilingualism* mit dem Sprachniveau der Herkunftssprache korreliert, da die sukzessiv bilinguale Gruppe gegenüber der simultan bilingualen Gruppe einen Vorteil hat.
- der Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf die Herkunftssprache nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ ist, da bei den früh erworbenen grammatischen Phänomenen beide Gruppen ähnliche Ergebnisse gezeigt haben und sich bei den spät erworbenen Phänomenen dahingehend unterscheiden haben, dass die sukzessiv bilinguale Gruppe gegenüber der simultan bilingualen Gruppe einen erheblichen Vorteil hat.

Auch eine Korrelation zwischen Input-Effekten und *AoA of Bilingualism*, wie sie von Montrul (2008) beschrieben wird, konnte sich feststellen lassen, da vor allem die komplexeren Phänomene, die laut Tsimpli (2014) besonders auf ausreichenden Input angewiesen sind, für die simultan bilinguale Gruppe problematisch waren.

Die Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit ist aus den hier genannten Gründen dahingehend beantwortet worden, dass sich ein Einfluss des *AoA of Bilingualism* auf die Herkunftssprache von Kindern im Schulalter feststellen lässt, dass dieser Einfluss nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Natur ist und dass im Zusammenhang mit dem *AoA of Bilingualism* Input eine wichtige Rolle spielt.

Auf Grundlage der in der hier vorliegenden Arbeit gefundenen Erkenntnisse, wäre es durchaus interessant, in einer zukünftigen Studie zu erforschen, ob sich die hier gefundenen Unterschiede zwischen simultan und sukzessiv bilingualen Schulkindern nach der Pubertät noch einmal verändern oder nicht. In Hinsicht auf den von Schulz & Grimm (2019) formulierten *internal need for time* wäre es in einer zukünftigen Studie beispielsweise interessant zu untersuchen, ob die Kinder der hier vorliegenden Studie nach der Pubertät in ihren Gesamtergebnissen und den spät erworbenen Phänomenen weiterhin Unterschiede zeigen, oder ob die simultan bilinguale Gruppe nach der Pubertät aufgeholt hat und ähnliche Ergebnisse wie die sukzessive Gruppe zeigt.

Resumo da Tese de Mestrado em Português

O objetivo deste estudo é examinar a correlação entre o Idade de Início de Aquisição Bilingue (*Age of Onset of Acquisition of Bilingualism*), ou seja, a idade em que uma língua que não a língua materna é adquirida, e o nível linguístico alcançado na língua de herança das crianças bilingues em idade escolar (8-15 anos). Para isso será tomado como base a hipótese teórica da fase crítica da aquisição linguística formulada por Meisel (2011) e outros, e a influência de fatores como a Idade da Aquisição e o Input tal como formulada por Montrul (2008) e outros, será investigado até que ponto a Idade de Aquisição Bilingue tem influência no nível linguístico alcançado pelas crianças em idade escolar na sua L1 de herança. Será investigado se tem uma influência quantitativa e qualitativa sobre o nível linguístico das crianças. A fim de atingir este objetivo, esta tese está estruturada de tal forma que a base teórica é resumida em primeiro lugar. Inicialmente, a fase crítica será descrita detalhadamente (cf. entre outros Lenneberg 1967; Johnson & Newport 1989; Montrul 2008; Meisel 2011; Montrul 2016b). Em seguida, o bilinguismo e o perfil linguístico dos falantes de língua de herança são examinados com mais pormenor antes de discutir a Idade de Aquisição Bilingue, o input e as consequências para a aquisição de línguas de herança (cf. entre outros Johnson & Newport 1989; Montrul 2008; Montrul 2016b; Meisel 2011; Montrul & Ionin 2010; Unsworth 2016; Snape & Kupisch 2017). O último ponto teórico importante é a complexidade dos fenómenos gramaticais e o seu *timing* (cf. Tsimpli 2014; Schulz & Grimm 2019; Rinke et al. em preparação).

Nesta base, a pergunta de investigação é formulada:

- Em que medida é que o Idade de Início de Aquisição Bilingue tem uma influência no nível linguístico alcançado pelas crianças em idade escolar na sua L1 de herança?

A partir da pergunta de investigação, pode-se derivar as perguntas específicas, com base nas quais o estudo pode ser construído:

- Os grupos bilingues simultâneos e os sucessivos diferem uns dos outros no seu desempenho na sua língua de herança?
- Os dois grupos apresentam diferenças quantitativas e qualitativas no seu desempenho na sua língua de herança?

O presente estudo baseia-se nestas perguntas, que foi realizado com 59 falantes bilingues de português como língua de herança na Suíça francófona. As crianças foram testadas quanto ao seu nível linguístico utilizando *Cloze-tests*. Para isso, foram divididos num grupo bilingue simultâneo (36 crianças), cuja Idade de Início de Aquisição Bilingue é idêntica à do seu nascimento, e num grupo bilingue sucessivo (23 crianças), cuja Idade de Início de Aquisição Bilingue é de 4 anos ou mais, que se encontra no final da fase crítica.

A fim de poder responder à pergunta de investigação, surgiram as seguintes subquestões e hipóteses derivadas das mesmas. As subquestões são:

- Os grupos bilingues simultâneos e os sucessivos diferem uns dos outros nos seus resultados totais?
- Será que os grupos bilingues simultâneos e sucessivos diferem no seu desempenho em estruturas gramaticais adquiridas cedo?
- Será que os grupos bilingues simultâneos e sucessivos diferem no seu desempenho em estruturas gramaticais adquiridas tarde?

Com a ajuda da primeira subquestão, pode-se analisar se existe uma diferença quantitativa geral nos bilingues simultâneos e sucessivos e, como resultado, uma influência do Idade de Início de Aquisição Bilingue na língua de herança das crianças em idade escolar. Com base em Montrul (2008), prevê-se que deverá haver uma diferença nos resultados totais a favor do grupo bilingue sucessivo.

As duas últimas subquestões surgem da base teórica de Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) e Rinke et al. (em preparação), que afirma que fenómenos gramaticais menos complexos são adquiridos mais cedo e fenómenos mais complexos são adquiridos mais tarde, e que os fenómenos mais complexos requerem mais input. Nesta base, os dois grupos foram testados pelo seu desempenho em dois fenómenos gramaticais menos complexos e dois fenómenos gramaticais mais complexos nos *Cloze-tests*. Desta forma, as duas últimas subquestões podem ser respondidas e podem ser feitas declarações sobre a existência de uma diferença qualitativa para além de uma quantitativa. A hipótese é que ambos os grupos deveriam mostrar resultados semelhantes para os fenómenos menos complexos e que os fenómenos mais complexos deveriam mostrar diferenças. O grupo bilingue sucessivo deveria mostrar melhores resultados e, portanto, uma vantagem sobre o grupo bilingue simultâneo.

Os resultados do estudo mostram que as hipóteses podem ser verificadas. O grupo bilingue sucessivo mostra nos resultados totais, de facto, uma vantagem sobre o grupo bilingue simultâneo, como se supõe com base em Montrul (2008). Para os fenómenos menos complexos, ambos os grupos mostram pontuações corretas semelhantes. Para os fenómenos mais complexos, o grupo bilingue sucessivo mostra uma vantagem considerável sobre o grupo bilingue simultâneo. Isto verifica as condições formuladas com base em Tsimpli (2014), Schulz & Grimm (2019) e Rinke et al. (em preparação), com as quais também pode ser estabelecida uma diferença qualitativa entre os dois grupos. Uma vez que o grupo bilingue simultâneo reduziu o input na língua de herança desde o início, isto está de acordo com Tsimpli (2014).

A pergunta de investigação pode ser respondida no sentido de que o Idade de Início de Aquisição bilingue tem uma influência tanto quantitativa como qualitativa no nível linguístico das crianças em idade escolar (8-15 anos) sobre a sua língua de herança. Para afirmar se esta influência se tornará menor com o aumento da idade, ou seja, se após a puberdade as diferenças mostradas na língua de herança se tornaram menores, especialmente nos fenómenos gramaticais mais complexos, serão necessários estudos futuros.

Literaturverzeichnis

Au, T., Oh, J., Knightly, L., Jun, S. & Romo, L. (2008): Salvaging a childhood language, in: *Journal of Memory and Language*, 58, S. 998-1011.

Birdsong, D. & Vanhove, J. (2016): Age of Second-Language Acquisition. Critical Periods and Social Concerns, in: E. Nicoladis & S. Montrul (Hrsg.): *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency*, Berlin: De Gruyter (Language and the Human Lifespan Series) S. 163-181.

Bloom, E. (2003): *From root infinitive to finite sentence. The acquisition of verbal inflections and auxiliaries*, Utrecht: Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap.

Bloomfield, L. (1933): *Language*, New York: Holt.

Bridges, K. & Hoff, E. (2014): Older siblings influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes, in: *Applied Psycholinguistics*, 32, S. 221-241.

Chomsky, N. (1981): *Lectures on government and binding. The Pisa lectures*, Dordrecht: Foris Publications (Studies in Generative Grammar 9).

Flores, C. (2008): Um período de estabilização no desenvolvimento da competência linguística de falantes bilingues, in: C. Flores (Hrsg.): *Temas em bilinguismo*, Braga: Universidade do Minho (Linguística 7) S. 111-138.

Flores, C., Rinke, E., Torregrossa, J. & Gonçalves, L. (2021): *The role of type of structure, input variables and cross-linguistic effects in the performance on a cloze-test by heritage Portuguese children in Switzerland*, [PowerPoint Präsentation gehalten am 27.04.2021].

Flores, C., Rinke, E., Torregrossa, J. & Weingärtner, D. (in Vorbereitung): *Language separation and stable syntactic knowledge: verbs and verb phrases in bilingual children's narratives*.

Gathercole, V. (2016): 6 Quantity and quality of language input in bilingual language development, in: Nicoladis & Montanari 2016: *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency*, Berlin: De Gruyter Mouton, S. 123-140.

Genesee, F. (1989): Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16 (1), S. 161-179.

Grosjean, F. (1999): Individual Bilingualism, in: B. Spolsky (Hrsg.): *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford: Elsevier, S. 284-290.

Grosjean, F. (2010): *Bilingualism*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Hulk, A. & Müller, N. (2000): Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics, in: *Bilingualism. Language and Cognition*, 3 (3), S. 227-244.

Johnson, J. & Newport, E. (1989): Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language, in: *Cognitive Psychology*, 21, S. 60-99.

- Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*, New York: Wiley.
- Meisel, J. (2004): The bilingual child, in: T. Bathia & W. Ritchie (Hrsg.): *The handbook of bilingualism*, Oxford: Blackwell.
- Meisel, J. (2008): Child second language acquisition or successive first language acquisition?, in: B. Haznedar (Hrsg.): *Current trends in child second language acquisition. A generative perspective*, Amsterdam: Benjamins (Language Acquisition & Language Disorders 49) S. 55-82.
- Meisel, J. (2011): *First and second language acquisition. Parallels and differences*, Cambridge, New York: Cambridge University Press (Cambridge textbooks in linguistics).
- Meisel, J. (2020): Shrinking structures in heritage languages. Triggered by reduced quantity of input?, *Bilingualism. Language and Cognition*, 23 (1), S. 33–34.
- Montrul, S. (2008): *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*, Amsterdam: Benjamins (Studies in Bilingualism 39).
- Montrul, S. (2016a): 8 Age of onset of bilingualism effects and availability of input in first language attrition, in: Nicoladis & Montanari 2016: *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency*, Berlin: De Gruyter Mouton, S. 141-161.
- Montrul, S. (2016b): *The acquisition of heritage languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Montrul, S. & Ionin, T. (2010): Transfer effects in the interpretation of definite articles by Spanish heritage speakers, in: *Bilingualism. Language and Cognition*, 13 (4), S. 449-473.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001): Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition. Italian and French as recipient languages, in: *Bilingualism. Language and Cognition*, 3 (3), S. 227-244.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959): *Speech and brain mechanism*, New York: Atheneum.
- Rinke, E., Flores, C. & Torregrossa, J. (in Vorbereitung): *How different types of complexity can account for difficult structures in bilingual and monolingual language acquisition*.
- Schulz P. & Grimm A. (2019): The age factor revisited. Timing in acquisition interacts with age of onset in bilingual acquisition, in: *Frontiers in Psychology*, 9, S. 1-18.
- Schwartz, B. (2004): On child L2 development of syntax and morphology, in: *Lingue e Linguaggio*, 3, S. 97–132.
- Sopata, A. (2010): V2 phenomenon in child second language acquisition, in: M. Prior (Hrsg.): *Selected proceedings of the 2008 second language research forum*, Somerville, Mass: Cascadilla Proceedings Project, S. 211-228.
- Snape, N. & Kupisch, T. (2017): *Second language acquisition. Second language systems*, London: Palgrave.

- Stadthagen-González, H., Gathercole, V., Pérez-Tattam, R., & Yavas, F. (2013): Vocabulary assessment of bilingual adults. To cognate or not to cognate, in: V. Gathercole (Hrsg.): *Solutions for the assessment of bilinguals*, Bristol: Multilingual Matters, S. 125-145.
- Thomas, E., Williams, N., Jones, L., Davies, S. & Binks, H. (2014): Acquiring complex structures under minority language conditions. Bilingual acquisition of plural morphology in Welsh, in: *Bilingualism. Language and Cognition*, 17 (3), 478-494.
- Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late?, in: *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4 (3), S. 283–313.
- Unsworth, S. (2016): 6 Quantity and quality of language input in bilingual language development, in: Nicoladis & Montanari 2016: *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency*, Berlin: De Gruyter Mouton, S. 103-121.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978): The Acquisition and development of language by bilingual children, in: *Journal of Child Language*, 5, S. 311-326.
- Yow, W. Q., Patricia, F., & Flynn, S. (2016): Code-switching in childhood, in: S. Montanari & E. Nicoladis (Hrsg.): *Bilingualism across the lifespan. Factors moderating language proficiency*, Berlin: De Gruyter Mouton, S. 81-100.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verlauf einer Kritischen Phase (Meisel 2011: 205)

Abbildung 2: Verläufe der Kritischen Phasen mit und ohne anschließender Spracherosion (Montrul 2008: 10)

Abbildung 3: Arten des bilingualen Spracherwerbs (Montrul 2008: 18)

Abbildung 4: Sprachprofile von Herkunftssprechern (Montrul 2016b: 94)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Altersprofile der Testpersonen

Tabelle 2: Gesamtergebnisse der Cloze-Tests

Tabelle 3: Genuskongruenz

Tabelle 4: einfacher Infinitiv

Tabelle 5: *que* als adverbiale konsekutive Konjunktion

Tabelle 6: *apesar de* + flektierter Infinitiv

Tabelle 7: frühe Phänomene zusammen und späte Phänomene zusammen

Anhang 1: Anonymisiertes Beispiel eines ausgefüllten Cloze-Tests

Neste texto faltam palavras inteiras ou partes de palavras. O número de letras em falta corresponde ao número de espaços. Podes ajudar-nos a preencher as lacunas? Lembra-te, cada espaço corresponde apenas a uma letra.

A cadela, o coelho e o balão

Certo dia, uma cadelinha muito divertida e um alegre coelhinho, que são amigos, decidiram ir passear pela floresta. O sol brilha e as flores cheiram bem.

O coelhinho repeke, que a sua amiga tem um carrinho com um balão lindíssimo. O coelhinho quer tirá-lo para brincar com a sua amiga. A cadelinha explica-lhe que têm de o desprender primeiro. Então o coelhinho começa a desatar o balão e a sua amiga fica ansiosa ela por começarem a brincar. Mas sem querer, o coelhinho larga o balão, ele voa para longe. Enquanto a cadelinha salta para o tentar apanhar, grita: "Ó não, o meu balão está a desaparecer!". A cadelinha está tão zangada, que começa a gritar e a discutir em voz alta com o seu amigo. Assustado, este ouve-a a gritar e não sabe, como deve resolver o problema.

Ele tem de encontrar rapidamente uma solução. Então vê um coelho mais velho com um molho de balões. Ele pensa, que pode ir buscar um balão para a sua amiga. Esta parece ser a única maneira de a animar novamente. Então ele começa a correr rapidamente, em direção do coelho mais velho e pergunta-lhe qual é o balão mais bonito que ele tem, para o oferecer à sua amiga triste. O coelho mais velho quer que o coelhinho pague o balão. Este procura mochas nos bolsos das suas calças, mas ele encontra dinheiro nenhum. Então ele fica triste, por que não pode oferecer o balão à sua amiga.

A cadelinha aproxima-se. Os dois amigos olham, tristes, para o vendedor, mas, apesar de eles pedirem com muita educação, o vendedor não lhes quer dar o balão. Mas eles têm sorte, porque vai aí a mãe do coelhinho. Ele despacha-se e vai ao seu encontro. Exaltado, o coelhinho explica à mãe, o que tinha acontecido, e pergunta se poderia ajudá-lhe.

A mãe ouve com atenção o relato feito por aquele ele, vai ter com ele o coelho vendedor, e pergunta-lhe pelo preço do balão. Decide então comprar logo dois balões em vez de um, para fazer uma alegria às duas crianças.

O novo balão da cadelinha é ainda mais bonito que o balão, que o coelhinho tinha perdido. Agora cada um deles tem o seu próprio balão. E eles estão felizes.

FIM

Nome: [Redacted]

Professor(a): [Redacted]



Anhang 2: Anonymisiertes Beispiel eines ausgewerteten Cloze-Tests

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	código da criança	exemplo	preenchimento esperado	de acordo com o	incorreto	forma incorreta	não esperado, mas possível	não preenchido
2	CH01 FRPT_VC_200319	Certo dia, uma cadelinha muito divert____ e um alegre coelhinho, que são amigos,	[divertida]	1				
3		decidem ir passear p____ floresta	[pela]	1				
4		O s____ brilha e	[sol]	1				
5		as flo____ cheiram bem	[flores]	1				
6		O coelhinho rep____, que a sua amiga tem um carro	[repara]		1	repete		
7		com um balão lind____.	[lindíssimo]	1				
8		O coelhinho quer tirá____.	[lo]	1				
9		para br____ com a sua amiga.	[brincar]	1				
10		A cadelinha explica____ que tem de o desprender primeiro.	[lhe]	1				
11		Então o coelhinho começa____ desatar o balão.	[a]	1				
12		e a sua amiga fica sas____ por começarem a brincar	[ansiosa]	1				
13		Mas sem querer, o coelhinho larga o balão,____ vos para longe.	[que]		1	ele		
14		Enq____ a cadelinha salta para o tentar spanhar, grita: "O não, o meu balão está a desaparecer!"	[enquanto]	1				
15		A cadelinha está tão enxada,____ começa a gritar e a discutir em voz alta com o seu amigo.	[que]	1				
16		Assustado, este ouve____ a gritar.	[a]	1				
17		e não sabe, c____ deve resolver o problema.	[como]	1				
18		Ele tem de encontrar rapidamente ____ solução.	[uma]	1				
19		Então vê um coelho mais velho com um molho de balões. Ele pensa, ____ pode ir buscar um balão para a sua amiga.	[que]	1				
20		Esta parece ser a única maneira de a animar nova,____.	[novamente]	1				
21		Então ele começa a correr rapidamente, em direção____ coelho mais velho e pergunta-lhe q____ o balão mais bonito que ele tem, para o oferecer à sua amiga triste	[ao]		1	do		
22		O coelho mais velho quer que o coelhinho pague o balão. Este procura moe____ nos bolsos	[moedas]	1				
23		das s____ calças,	[suas]	1				
24		mas ____ encontra dinheiro nenhum.	[não]		1	ele		
25		Então ele fica triste, po____ não pode oferecer o balão à sua amiga.	[porque]	1				
26		A cadelinha aproxima____.	[se]	1				
27		Os dois amigos olh____, tristes, para o vendedor, mas,	[olham]	1				
28		Apesar de elez pedir____ com muita educação,	[pedirem]	1				
29		o vendedor não lhes q____ dar o balão.	[quer]	1				
30		Mas eles têm sorte, porque v____, aí a mãe do coelhinho.	[vem]		1	vai		
31		Ele despacha-se e vai ao s____ encontro	[seu]	1				
32		Exaltado, o coelhinho explica à mãe, o que ti____ acontecido,	[tinha]	1				
33		e pergunta-lhe, se poderia ajudá____.	[ajudá-los]		1	lhe		
34		A mãe ouve com atenção o relato feito ____ ele,	[por]	1				
35		vai ter ____ o coelho vendedor, e pergunta-lhe pelo preço do balão.	[com]	1				
36		Decide então comprar logo dois bal____ em vez de um, para fazer uma alegria às duas crianças.	[balões]	1				
37		O novo balão da cadelinha é ainda m____ bonito que o balão, que	[mais]	1				
38		o coelhinho tinha per____.	[perdido]	1				
39		Agora cada um de____ tem o seu próprio balão.	[deles]	1				
40		E eles estão fel____.	[felizes]	1				
41	CH01 FRPT_VC_200319							
42					34	6		
43			Total					

Rechtsverbindliche Erklärung

Ich habe diese Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst. Ich habe keine Texte kopiert und sie als meine eigenen ausgegeben. Zitate und Paraphrasierungen wurden entsprechend der Regeln guter wissenschaftlicher Praxis kenntlich gemacht. Die Quellen meiner Informationen sind vollständig und korrekt aufgelistet. Diese Erklärung schließt auch im Internet zugängliche Daten ein.

Außerdem habe ich diese Arbeit oder Teile dieser Arbeit nicht in einer anderen Veranstaltung eingereicht.

Mir ist bewusst, dass bei Missachtung dieser Regeln Maßnahmen ergehen werden.

Fronhofen a. Mein, 30.08.2022, Daniel Lejart

Ort, Datum, Unterschrift