

Juni 2022

BSL- Nachrichten



Ergebnisse zur Studie „Erwerb von Wortbetonung, Genus und Verbstellung im Deutschen durch ein- und zweisprachige Kinder“

Sprachlicher Input ist das Wichtigste
beim Erwerb von einer oder mehreren Sprachen.



Ein herzliches Dankeschön!

Wir möchten uns ganz herzlich bei allen Kindern und Eltern bedanken, die an unserer Studie teilgenommen haben. Ein weiterer Dank gilt allen Kitas, Schulen, LehrerInnen, Spielgruppen und weiteren Institutionen und Personen, die uns geholfen haben, Türkisch-Deutsche und Italienisch-Deutsche Familien für unsere Studie zu gewinnen. Wir danken auch allen Einrichtungen, in denen wir Räume für die Studie nutzen durften. Sie alle haben unsere Forschung in erheblichem Maße unterstützt. Vielen herzlichen Dank für diese kooperative Geste. Dank Ihrer Hilfe konnten wir eine große Menge an Daten gewinnen, deren Auswertung einige Zeit in Anspruch genommen hat, aber interessante und hoffentlich auch für Sie wissenswerte Ergebnisse hervorgebracht hat. Wir freuen uns, Ihnen davon zu berichten.

Zusammenfassung

Wir haben untersucht, wie Türkisch-Deutsche, Italienisch-Deutsche und Deutsch-einsprachige Kinder zwischen 3 und 10 Jahren verschiedene sprachliche Phänomene des Deutschen erwerben. Den Wortakzent produzierten alle Gruppen gleich. Unterschiede gab es beim Genus (der/die/das) und der Verbstellung. Wir untersuchten daher, welche Faktoren den Erwerb von Genus und Verbstellung unterstützen. Am wichtigsten ist hierfür die Menge und die Qualität des sprachlichen Inputs. Daher benötigen Kinder, besonders wenn aus der Familie nicht ausreichend sprachlicher Input in der Zielsprache kommen kann, viel und guten Input außerhalb der Familie.

Ziel der Studie

In Deutschland wachsen viele Kinder mit zwei (oder mehr) Sprachen auf. Etwa jedes fünfte Kita Kind zwischen 3 und 5 Jahren spricht zuhause überwiegend eine Herkunftssprache, also die Sprache der Eltern oder Großeltern, die nach Deutschland eingewandert sind [1]. Es hat viele Vorteile, mehrsprachig aufzuwachsen und zuhause die Herkunftssprache zu sprechen [2]. Neben der Herkunftssprache als Familiensprache wird außerhalb der Familie häufig Deutsch gebraucht, z.B. in Kita und Schule. Wir wollten herausfinden:

Welche Faktoren helfen ein- und mehrsprachigen Kindern, damit sie erfolgreich Deutsch erwerben?

Aus früheren Studien kennen wir verschiedene Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen [3-6]. Meist wurde in der Forschung nur ein einzelner Einflussfaktor und der Erwerb eines einzelnen sprachlichen Phänomens untersucht. Wir wissen aber auch, dass die Faktoren miteinander zusammenhängen [6, 7]. Daher haben wir uns genauer angeschaut, welche der folgenden Faktoren am wichtigsten sind:

- der sprachliche Input?
- die Herkunftssprache?
- das Erwerbsalter?
- die Bildung der Eltern?

Hierfür haben wir die folgenden sprachlichen Phänomene untersucht:

Zum Hintergrund: Wortakzent, Genus und Verbstellung

Der **Wortakzent** liegt auf der betonten Silbe in einem Wort. Im Deutschen wird der Wortakzent hauptsächlich dadurch realisiert, dass die betonte Silbe länger ist und die unbetonten Silben kürzer sind. Im Italienischen ist dies ähnlich, aber mit etwas geringeren Dauer-Unterschieden. Im Türkischen unterscheiden sich die Dauern der Silben nicht so stark [z.B. 8, 9, 10]:

	BA	NA	NE	
	LA	VO	RO	blau = betonte Silbe
	LO	KAN	TA	

Das **Genus** ist z.B. am bestimmten Artikel sichtbar. Im Deutschen gibt es die Genus-Kategorien Maskulinum, Femininum und Neutrum (*der, die, das*). Im Italienischen gibt es Maskulinum und Femininum (*il, la*). Das Türkische benötigt die Kategorie Genus und den bestimmten Artikel nicht:

	Maskulinum der Apfel		Femininum die Tomate		Neutrum das Gemüse	
	Maskulinum il pomodoro		Femininum la mela			
		Ø	elma domates sebze	  		

Die **Verbstellung** ist in Deutschen Haupt- und Nebensätzen unterschiedlich. Im Hauptsatz ist das Verb immer das zweite Satzglied und steht meist vor dem Objekt. Im Nebensatz steht das Verb immer am Satzende und nach dem Objekt. Die italienische Verbstellung gleicht der Verbstellung im deutschen Hauptsatz. Die Türkische Verbstellung gleicht der Verbstellung im deutschen Nebensatz [11-13]:

	Hauptsatz			Nebensatz, z.B. Relativsatz			
	Subjekt Die Maus	Verb isst	Objekt den Käse	Das ist die Maus,	Subjekt die	Objekt den Käse	Verb isst
	Subjekt Il topo	Verb mangia	Objekt il formaggio	Questo è il topo,	Subjekt che	Verb mangia	Objekt il formaggio
	Subjekt Fare	Objekt peyniri	Verb iyor	Bu fare	Objekt peyniri	Verb iyen	Subjekt fare

Unsere Studie

Die TeilnehmerInnen waren 161 Kinder zwischen ca. 3 und 10 Jahren. Die Kinder waren zweisprachig Türkisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch oder einsprachig Deutsch. In der Studie verwendeten wir ein Bildbenennungsspiel und ein Satzergänzungsspiel. Bei diesen Spielen sprachen die Kinder die Wörter und Sätze aus, die wir untersuchen wollten.



In dem Bildbenennungsspiel, dem **Zauberspiel**, durften die Kinder mit einem Zauberspruch Dinge oder Tiere auf Bildern zu einer Puppe hinzubauern oder wegzaubern [vgl. 14]. Dabei sagten die Kinder z.B.:

„Hokuspokus, **die Biene** soll zu Elmo“

Das markierte Wort mit dem Artikel (*die Biene*) ist in diesem Beispiel das Zielwort. So konnten wir in verschiedenen Wörtern untersuchen, wie die Kinder die Silbendauern im Wortakzent realisieren und welches Genus (der/die/das) sie verwenden.

In unserem **Satzergänzungsspiel** haben Elmo oder das Krümelmonster Bilder beschrieben und die Kinder durften angefangene Sätze zu Ende sprechen [vgl. 15]:



Elmo: (zeigt auf linkes Bild) Das ist der Bäcker, der die Pizza backt (zeigt auf rechtes Bild) und der Bäcker ...

Kind: ... **backt** den Kuchen.

oder

Elmo: (zeigt auf linkes Bild) Der Bäcker backt die Pizza

(zeigt auf rechtes Bild) und das ist der Bäcker, der ...

Kind: ... den Kuchen **backt**.

Wie das Beispiel zeigt, haben die Kinder Haupt- und Nebensätze (Relativsätze) ergänzt. So konnten wir untersuchen, in welcher Position die Kinder das Verb im Hauptsatz und im Nebensatz verwenden.



In unserem **Fragebogen** waren dann die Eltern an der Reihe. Hier haben wir Informationen über das sprachliche Umfeld, den Sprachgebrauch und den sozialen Hintergrund der Kinder gesammelt.

Ergebnisse

Wortakzent: ähnliche Silbendauern in allen drei Gruppen

Beim **Wortakzent** sind in allen drei Gruppen die unbetonten Silben kürzer als die betonten Silben, wie es im Deutschen typisch ist.

Genus und Verbstellung: Unterschiede durch Input und die Herkunftssprache

Insgesamt verwendeten die Kinder das Genus und die Verbstellung überwiegend korrekt. Wir fanden aber auch Unterschiede, je nachdem wie viel Deutsch die Kinder sprechen und hören.

Der Einfluss des Inputs

Abbildung 1 zeigt: Je mehr deutschen Input die Kinder bekommen, z.B. in der Kita, umso mehr richtige Artikel (der/die/das) verwenden sie.

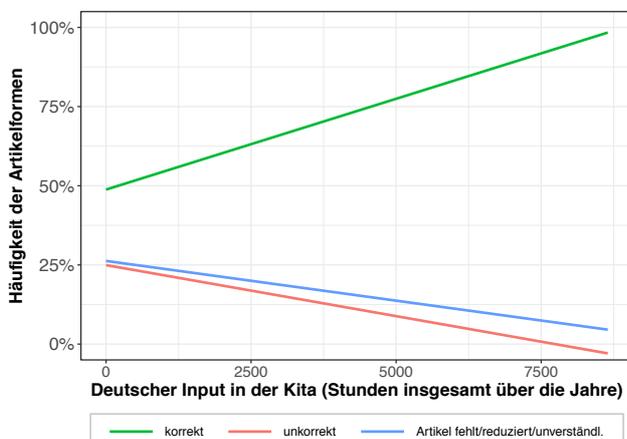


Abbildung 1: Korrekte Artikel (grün) nach der Menge des Inputs. In der Abbildung entsprechen 1000 Stunden Input ungefähr einem Jahr mit 5 Std pro Woche in einer deutsch-sprachigen Kita.

Unterschiedliche Input-Mengen

Die zweisprachigen Kinder erhalten Input in zwei Sprachen. Deshalb ist es ganz natürlich, dass sie zuhause weniger deutschen Input erhalten als die einsprachigen Kinder (Abbildung 2). Dies erklärt, warum die einsprachigen Kinder Genus und Verbstellung im Durchschnitt etwas schneller erwerben als die zweisprachigen Kinder.

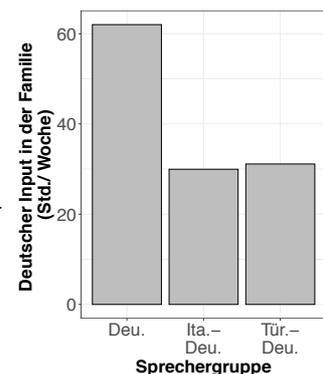


Abbildung 2: Durchschnittliche Menge des Deutschen Inputs in der Familie pro Woche in den drei Gruppen

Aber wie wir in Abbildung 1 sehen: Auch Input außerhalb der Familie ist hilfreich, also z.B. in der Kita, oder mit Freunden, in Vereinen, etc. Es ist also nicht problematisch, wenn zuhause weniger Deutsch gesprochen wird und die Kinder dafür außerhalb der Familie viel mit Deutsch in Kontakt kommen. Es ist ja auch wichtig, zu Hause die Herkunftssprache zu sprechen. Denn für beide Sprachen gilt¹:

Je mehr Input, umso besser und schneller erwerben Kinder die Sprache.

Der Einfluss der Herkunftssprache

Die italienisch-deutschen Kinder machen bei ‚der‘ und ‚die‘ weniger Fehler als bei ‚das‘. Sie kennen Maskulinum (il/ der) und Femininum (la/ die) aus dem Italienischen. Möglicherweise hilft ihnen hier also ihre Herkunftssprache. Die türkisch-deutschen Kinder lassen häufiger Artikel aus und benötigen etwas mehr Zeit um das deutsche Genus zu erwerben. Dies könnte daran liegen, dass sie bestimmte Artikel nicht aus ihrer Herkunftssprache kennen. Sie müssen das Phänomen also komplett neu erwerben und meistern damit eine größere Herausforderung als die italienisch-deutschen Kinder.

¹ Zum Input in der Herkunftssprache siehe z.B. [16]

Wie die Einflussfaktoren zusammenhängen

Neben dem **Input** und der **Herkunftssprache** spielt es auch eine Rolle, mit welchem Alter die Kinder beginnen Deutsch zu erwerben (**Erwerbssalter**) und welche **Bildung** die Eltern haben. Alle diese Faktoren hängen aber auch mit dem Input zusammen (Abbildung 3).

1. **Herkunftsgruppe und Input:** Kinder mit italienischer Herkunftssprache bekommen mehr deutschen Input als Kinder mit türkischer Herkunftssprache.
2. **Erwerbssalter und Input:** Je früher Kinder beginnen Deutsch zu erwerben, umso mehr Deutschen Input bekommen sie.
3. **Bildungshintergrund und Input:** Kinder, deren Eltern einen hohen oder mittleren Bildungsabschluss haben, bekommen etwas mehr Input als Kinder, deren Eltern eine niedrige Bildung haben.²

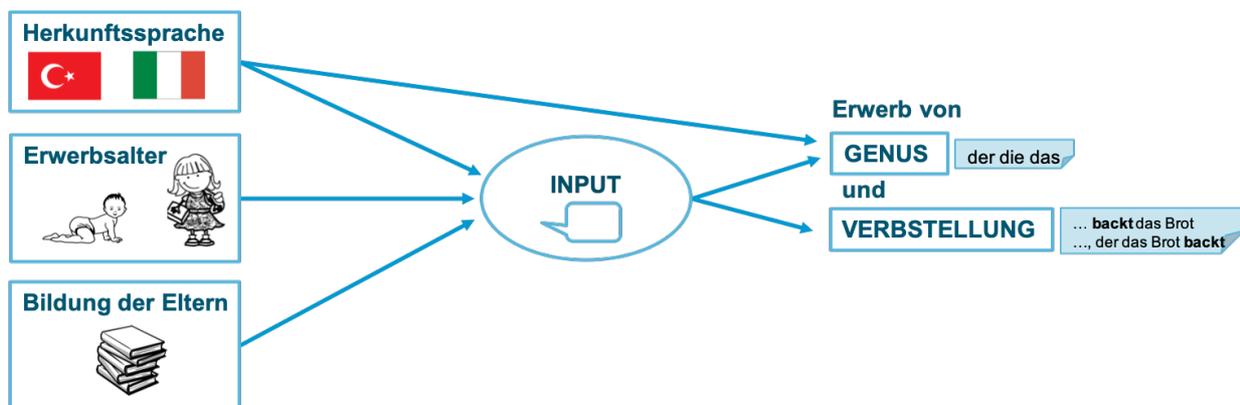


Abbildung 3: Zusammenfassung der Ergebnisse.

Von den vier Einflussfaktoren ist der Input also der zentrale, wichtigste und am einfachsten veränderbare Faktor. Das heißt auch: Wenn Kinder viel Input erhalten, dann werden die anderen Faktoren weniger wichtig.

Was wir über den bilingualen Spracherwerb gelernt haben

1. Manche sprachlichen Bereiche, wie z.B. Silbendauern im Wortakzent beherrschen ein- und zweisprachige Kinder gleich gut.
2. Unterschiede liegen hauptsächlich am sprachlichen Input. **Je mehr Input, umso besser beherrschen die Kinder Genus und Verbstellung.** Auch wenn Kinder Deutsch nicht von Geburt an erwerben und egal welche Bildung die Eltern haben, solange die Kinder viel Input bekommen, können sie Genus und Verbstellung erfolgreich erwerben.
3. Manchmal ist es schwieriger ein Phänomen zu erwerben, wenn es das Phänomen in der Herkunftssprache nicht gibt. Dann sollte man berücksichtigen, dass die Kinder möglicherweise etwas mehr Zeit benötigen.
4. Auch **deutscher Input außerhalb der Familie** (z.B. KiTa, Spielgruppen, Vereine, Schule, Freunde) hilft beim Erwerb des Deutschen. Die Familie ist oft der einzige Ort, wo Kinder ihre Herkunftssprache erwerben. Deshalb muss viel deutscher Input von außerhalb der Familie kommen. Input in der Herkunftssprache ist natürlich ebenso wichtig.

² Hier spielt es außerdem noch eine Rolle, wie lange die Eltern bereits in Deutschland leben. In der untersuchten Gruppe bekommen die italienisch-deutschen Kinder von Müttern mit hoher Bildung etwas weniger deutschen Input als die Kinder von Müttern mit mittlerer Bildung. Die meisten italienischen Mütter mit hoher Bildung sind erst seit wenigen Jahren in Deutschland. Die meisten italienisch-deutschen Mütter mit mittlerer Bildung sind in Deutschland geboren.

Das EU-Projekt „Advancing the European Multilingual Experience“ (AThEME)

Die Studie wurde im Rahmen des EU-Projekts „Advancing the European Multilingual Experience“ (AThEME) durchgeführt. In diesem Projekt forschten WissenschaftlerInnen an 17 europäischen Universitäten in acht verschiedenen Ländern über kognitive, sprachliche und soziologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. Am Ende des Projektes wurden fünf Berichte mit Empfehlungen an die EU-Kommission verfasst. Mit Ihrer Teilnahme haben auch Sie dazu beigetragen.



This project has received funding from the European Union's Seventh Framework Programme for research, technological development and demonstration under grant agreement no. 613465.



Weitere Informationen und Kontakt



E-Mail: bsl@uni-konstanz.de | Internet: <http://ling.uni-konstanz.de/bsl>

Nochmals vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Literatur

Lindauer, Monika. In Vorbereitung. The acquisition of German by Italian and Turkish heritage language speaking children: Sociolinguistic aspects and production experiments on proficiency in German word stress, grammatical gender and verb placement. Dissertation der Universität Konstanz.

Hier zitierte Literatur:

1. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2020 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. 2020, Bielefeld: wbv Media.
2. Bialystok, E., *Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009. 12(01): p. 3-11.
3. Unsworth, S., *Assessing the Role of Current and Cumulative Exposure in Simultaneous Bilingual Acquisition: The Case of Dutch Gender*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2013. 16(1): p. 86-110.
4. Müller, N., et al., *Zum Spracheneinfluss im bilingualen Erstspracherwerb: Italienisch-Deutsch*. *Linguistische Berichte*, 2002. 190: p. 157-206.
5. Meisel, J.M., *Second Language Acquisition in Early Childhood*. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 2009. 28(1): p. 5-34.
6. Hoff, E., *Causes and Consequences of SES-Related Differences in Parent-to-Child Speech*, in *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*, M.H. Bornstein and R.H. Bradley, Editors. 2003, Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah/ London. p. 147-160.
7. Jia, G. and D. Aaronson, *A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States*. *Applied Psycholinguistics*, 2003. 24(01): p. 131-161.
8. Dogil, G., *The phonetic manifestation of word stress in Lithuanian, Polish and German and Spanish*, in *Word prosodic systems in the languages of Europe*, H.v.d. Hulst, Editor. 1999, De Gruyter: Berlin. p. 273-311.
9. Bertinetto, P.M., *A Contrastive Study on the Production and Perception of Stress by English and Italian Speakers*, in *Sprache im Kontext. Akten des 12. Linguistischen Kolloquiums*, M.-E. Conte, G. R.A., and P. Ramat, Editors. 1977, Niemeyer: Tübingen. p. 79-92.
10. Konrot, A., *Physical correlates of linguistic stress in Turkish*. University of Sussex Language Centre Occasional Papers 24, 1981: p. 26-52.
11. Duden, *Duden - Die Grammatik*. 8 ed. 2009, Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag.
12. Schwarze, C., *Grammatik der italienischen Sprache*. 1988, Tübingen: Niemeyer.
13. Kornfilt, J., *Turkish*. 1997, New York: Routledge.
14. Ruberg, T., *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder*. 2013, Hamburg: Kovac.
15. Hulk, A. and L. Cornips, *Between 2L1- and Child L2 Acquisition: An Experimental Study of Bilingual Dutch*, in *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation*, C. Lleó, Editor. 2006, Benjamins: Amsterdam, Netherlands. p. 115-137.
16. Biedinger, N., B. Becker, and O. Klein, *Turkish-language ability of children of immigrants in Germany: which contexts of exposure influence preschool children's acquisition of their heritage language?* *Ethnic and Racial Studies*, 2015. 38(9): p. 1520-1538.