Aufgaben Trilinguismusbuch

Kapitel 1

1. Einen neueren Ansatz zum Erwerb einer L3 bzw. zweiten Fremdsprache stellt Slabakova (2016) vor, das sogenannte Skalpellmodell. Lesen Sie den Artikel und erklären Sie, inwiefern es sich vom *Typological Primacy* Modell unterscheidet.

Literaturquelle:

Slabakova, R. 2016. The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism* 21(6), 651-665.

2. Nennen Sie jeweils ein Beispiel für die vier unterschiedlichen Umfelder, die Hoffmann (2001) postuliert.

3. Grosjean (1992) hat für bilinguale Sprecher vorgeschlagen, dass sie auf einem Kontinuum zwischen einem monolingualen und einem bilingualen Sprachmodus, was ihre Sprachwahl und die Aktivierung beider Sprachen betrifft, bewegen können. Auch in einer späteren Arbeit desselben Autors aus dem Jahr 2001 und kürzlich von Stavans & Porat (2019) wurde das bilinguale Modell auf die Situation des trilingualen Sprechers angepasst. Beschreiben Sie die folgende Abbildung aus der Arbeit von Stavans & Porat (2019:127).

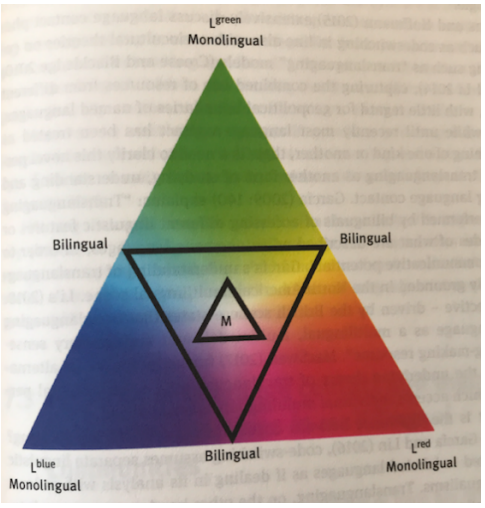

Abbildung 1. Modell zur trilingualen Verarbeitung (Stavans & Porat 2019:127). Die Farben an den Ecken spiegeln die monolinguale Modi eines trilingualen Sprechers wider. Das kleine Dreieck in der Mitte entspricht der Mischung aller Farben (daher die Farbe weiß). M steht für multilingualer Sprecher.

4. Die drei im Buch vorgestellten Erwerbsmodelle werden am Beispiel derjenigen Sprachen vorgestellt, zu denen die Vertreter der Ansätze gearbeitet haben. Stellen Sie Überlegungen dahingehend an, welche Vorhersagen Vertreter des *Cumulative Enhancement* Modells, des *Typological Primacy* Modells und des *L2 Status Factor* Modells für die Kombination Französisch-Spanisch-Deutsch machen würden mit Blick auf die folgenden grammatischen Bereiche, die Sie auch schon im Buch kennengelernt haben:
   a. Die Position der Negation in Bezug auf finite Verben (*ne ... pas*, *no*, *nicht*)
   b. die Position attributiver Adjektive innerhalb von Nominalphrasen
   c. die Position finiter Verben in konjunktional eingeleiteten Nebensätzen (wie z.B. im Deutschen *ich weiß dass ich die Aufgaben im Lehrbuch lösen muss*).

Gehen Sie davon aus, dass einmal das Französische die L1, das Spanische die L2 und das Deutsche die L3 ist bzw. das Spanische die L1 usw.

5. Diskutieren Sie den Ausdruck "simultan" kritisch.

6. Geben Sie Gründe dafür an, weshalb der Erwerb von drei Sprachen im Kindesalter relativ selten Gegenstand von Spracherwerbsforschungen ist.

Kapitel 2

1. Zwei Möglichkeiten Sprachdaten für die Untersuchung der kindlichen Sprachentwicklung zu erheben sind anhand einer Langzeit- und einer Querschnittstudie. Nennen Sie Vor- und Nachteile beider Erhebungsmethoden.

2. Die Berechnung der Sprachdominanz für ein bilinguales Kind kann beispielsweise anhand der Differenz der MLU-Werte in den beteiligten Sprachen zu zwei untersuchten Zeitpunkten erfolgen. Welche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Berechnung der Sprachdominanz eines trilingualen Kindes? Welche Lösungen werden im Kapitel diesbezüglich vorgeschlagen?

3. Überlegen Sie sich ein spielerisches Experiment, um eines der folgenden Phänomene bei drei- bis sechsjährigen bi-, tri- und multilingualen Kindern zu untersuchen.
   a. Wahl des Auxiliarverbs *avoir* bzw. *être* im Französischen (*J'ai coupé le gâteau* / *Je suis allé à Paris*)
   b. Pluralbildung am Nomen im Deutschen (*der Hund* - *die Hunde*)
   c. Markierung von direkten Objekten durch die Form *a* im Spanischen (*He visto a Carlotta* / *a mi perra* / *la nueva casa de mi tía*)

4. Beschreiben Sie die Abbildung 2.4 und interpretieren Sie sie. Nimmt der MLU bei allen Kinder stetig zu? Falls nein, wieso ist das ein Problem?

5. Eine Untersuchung mit 60 Kindern zu zwei Zeitpunkten, mit 3;0 und mit 3;6, ist welche Art von Erhebungsmethode?

6. Der Wortschatz von trilingualen Kindern kann neben standardisierten rezeptiven Testverfahren auch wie in Montanari (2011: 22) beim Kind Kathryn, das auf der Seite 24 dieses Buches vorgestellt wird, erhoben werden. Betrachten Sie die nachfolgende Abbildung 1 und versuchen Sie die Erhebungsmethode abzuleiten. Die Daten für die Grafik sind Montanari (2011) entnommen.

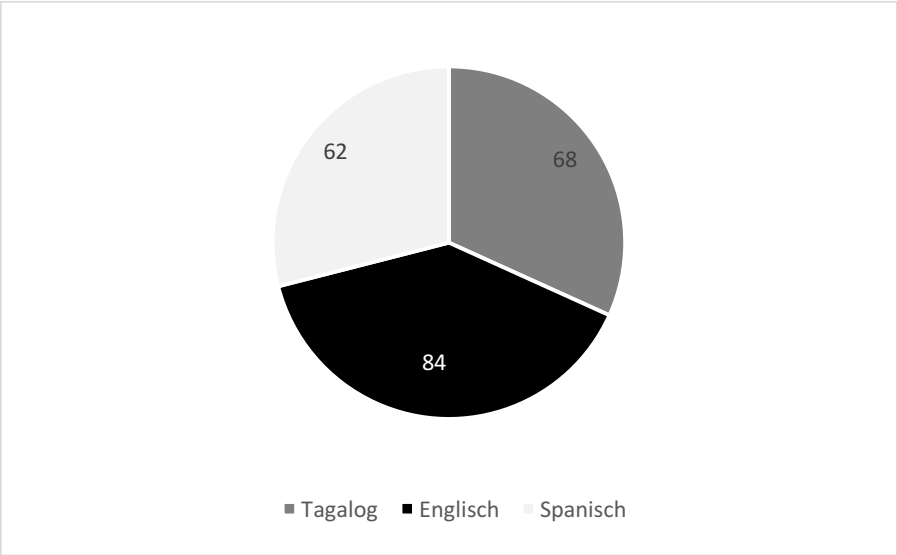

Abbildung 1. Wortschatz des trilingualen Kindes Kathryn (absolute Zahlen) im Alter von 1;4-2;0 (Daten aus Montanari 2011)

Kapitel 3

1. Erklären Sie anhand der Abbildung 3.4, was man unter einer Gaußschen Normalverteilung versteht. Spiegelt die Abbildung 3.6 diese wider?

2. Ermitteln Sie die Sprachdominanz der folgenden bi-, tri- und multilingualen Kinder mit Hilfe der IQ-Werte der mit dem Peabody getesteten Sprachen. Orientieren Sie an der Tabelle 3.4 auf der Seite 63.

Sprachen	Kind	IQ-Wert Sprache A	IQ-Wert Sprache B	IQ-Wert Sprache C	Kategorie
frz-kat-sp	Biel	76	127	116	
dt-frz	Finn	86,5	73		
dt-frz-eng	Claire	100	105		
dt-sp-it	Mael	82	84		
dt-sp	Rosa	110,5	114		
dt-frz-sp	Killari	82	76	94	

3. Lesen sie den Forschungsartikel von Bialystok et al (2010) zum Wortschatzerwerb des Englischen durch monolinguale und bilinguale Kinder.

Literaturquelle:

Bialystok, E., G. Luk, K. F. Peets & S. Yang. 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (04), 525-531. doi:10.1017/S1366728909990423.

Welches ist das Hauptergebnis mit Bezug auf den Effekt der Bilingualität? Welche Erwartungen lassen sich aufgrund des Artikels für trilinguale und multilinguale Kinder hinsichtlich der Wortschatzgröße ableiten?

4. Rekapitulieren Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Peabodytests für Spanisch, Französisch und Deutsch, indem Sie die in 3.2 genannten Punkte in der Übersicht 3.5 fortführen. Welche Schwierigkeiten ergeben sich, wenn man die Tests, wie im Buch präsentiert, bei Kindern anwendet, die trilingual mit Spanisch, Französisch und Deutsch aufwachsen?

5. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie an einem rezeptiven (im Vergleich zu einem produktiven) Wortschatztest?

6. Gehen Sie davon aus, dass Sie mehrsprachige Kinder in ihrer Stichprobe haben, die das Italienische erwerben, eine Sprache, für die der standardisierte Peabodytest nicht vorliegt. Wie können Sie die Kinder trotzdem mit dem Test testen? Stellen Sie die Vor- und Nachteile ihrer Lösung heraus.

Kapitel 4

1. Zu den quantitativen Faktoren zählt die Inputmenge. Stellen Sie anhand der linguistischen Strategien der Sprecherziehung (LS) auf den Seiten 72 und 73 Überlegungen dazu an, in welchem prozentualen Verhältnis die zu erwerbenden Sprachen im konkreten Fall stehen. Zum Beispiel: Für die LS 1 könnte man ein Verhältnis von 40%-60% zwischen Minderheits- und Mehrheitssprache annehmen. Durch welche Faktoren können die ermittelten Verhältnisse verändert werden?

2. Die linguistischen Strategien der Sprecherziehung berücksichtigen nicht nur die Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, sondern auch solche aus der direkten Umgebung des Kindes. Wenn die

Mehrheitssprache zu Hause nicht vertreten ist und das Kind noch nicht den Kindergarten besucht, welche Möglichkeiten haben mehrsprachige Kinder, vor Eintritt in den Kindergarten in Kontakt mit der Mehrheitssprache zu kommen?

3. Tabelle 4.1 auf der Seite 80 führt zu den einzelnen Faktoren, die den Elternfragebögen entnommen und in die anschließende linguistische Analyse aufgenommen wurden. Überlegen Sie sich weitere Einflussfaktoren quantitativer und/oder qualitativer Natur, die für die Sprachbeherrschung der jeweiligen L1n der Kinder eine wichtige Rolle spielen könnten.

4. Hinterfragen Sie den Begriff des aktiven Trilinguismus.

5. Betrachten Sie die Abbildung 4.2. Vergleichen Sie die drei Sprachen hinsichtlich der Streuung miteinander. Welche Schlüsse ziehen Sie aus den Beobachtungen?

6. Die bisherige Forschung rückt das mehrsprachige Kind in den Fokus der linguistischen Analyse. Stellen Sie Überlegungen an, weshalb und in welcher Form es sinnvoll sein könnte, in zukünftigen Forschungen die Eltern der mehrsprachigen Kinder in den Fokus zu nehmen.

Kapitel 5

1. Die folgenden Sprachmischungen stammen aus zwei Longitudinalstudien (2;6-6;4 und 5;5-9;3) von Hoffmann & Stavans (2007) und wurden von zwei trilingualen Kindern produziert, die mit Spanisch (Vater), Hebräisch (zum ersten Erhebungszeitpunkt durch die Mutter, dann durch die Umgebung) und Englisch (zum ersten Erhebungszeitpunkt durch die Umgebung, dann durch die Mutter) aufgewachsen sind. Warum sagen die Autorinnen, dass diese Sprachmischungen die hohe Kompetenz der Kinder in ihren drei Sprachen zeigen?

Literaturquelle:

Hoffmann, C. & A. Stavans (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism* 11 (1), 55-72.

(2) **el** owl **está** *yoce*
Spanish: **el** = the + 3rd prs.sing.def.masc.; **está** = is + 3rd prs.sg.pres.aux.; English: owl;
Hebrew: *yoce* = coming (out) + 3rd prs.sg.pres.masc.
'the owl is coming'

(3) then **están** *mevuhalim*
English: then; **Spanish**: **están** = is + 3rd prs.pl.pres.aux.;
Hebrew: *mevuhalim* = frightened + 3rd prs.pl.masc.
'then they are frightened'

http://ijb.sagepub.com/

(9) Lexico-phonetic switches such as:
Gar**di***na*
English: garden **Spanish: jardín** *Hebrew*: *gina*

Morpho-phonemic switches such as: The three versions of forming plurals in Hebrew and English as in the above "pits" example:
*garinim*s — *gar*s — *garin*s

2. Entscheiden Sie anhand der Kriterien zu den CS-Prozessen nach Muysken, ob die Sprachmischungen (2) und (3) aus der vorherigen Aufgabe Fälle von Insertion oder Alternation sind.
3. Hoffmann & Stavans (2007) berichten über zwei Kinder, M und E, die im Laufe ihrer Kindheit die Umgebungssprache gewechselt haben. Beide Kinder wuchsen zunächst in den USA (Zeitpunkt T1) auf, bis die Familie nach Israel umgezogen ist (Zeitpunkt T2). Vergleichen Sie die gemischten Kategorien zu beiden Zeitpunkten. M war bei T1 2;4-4;0, E 5;5-6;11. Beim Zeitpunkt T2 war M 6;4 und E 9;3. T1 umfasst Sprachaufnahmen der Kinder im Beisein mehrerer Interaktionspartner unterschiedlicher Muttersprachen, also in mehrsprachigen Situationen, T2 umfasst Sprachaufnahmen in einsprachigen Situationen. Interpretieren Sie die Abbildung 1 mit Hinblick auf den Einfluss des Wechsels der Umgebungssprache auf die Sprachmischungen der Kinder. Diskutieren Sie mögliche Zusammenhänge zwischen Dominanz (Domänen) und Anzahl an Sprachmischungen. Die Zahlen in der Grafik basieren auf Hoffmann & Stavans (2007).

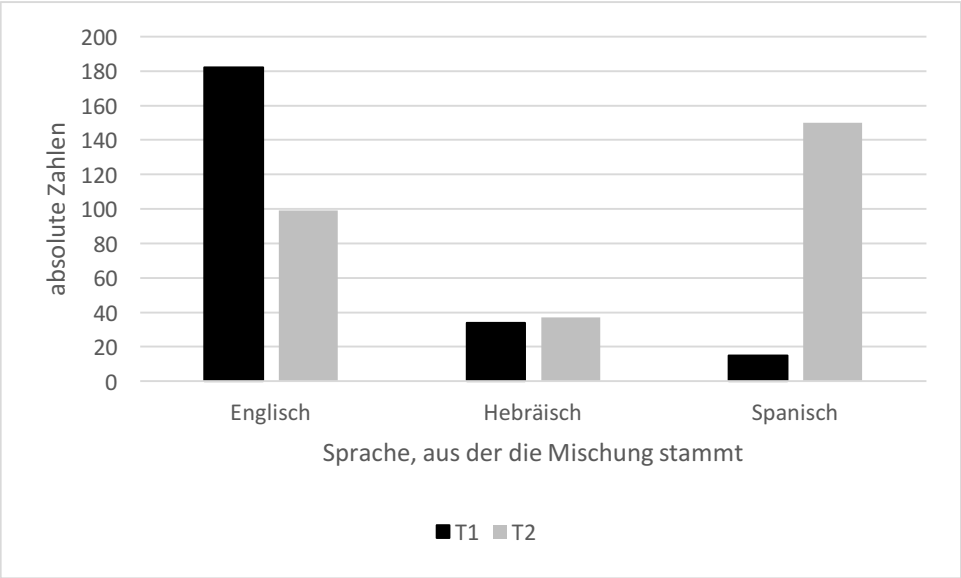

Abbildung 1. Intra-sententiale Mischungen von M und E zu den Zeitpunkten T1 und T2 (Daten aus Hoffmann & Stavans 2007)

4. Sie haben im vorherigen Kapitel den Forschungsartikel von Bialystok et al. (2010) zum Wortschatzerwerb des Englischen bei monolingualen und bilingualen Kindern gelesen. Wie können wir anhand der Begriffe von Domänen und Dimensionen der Sprachdominanz nach Birdsong (2016) die Ergebnisse interpretieren?

5. Chevalier (2015) (siehe auf der Seite 25) untersucht den Spracherwerb von zwei trilingualen Kindern. Lina wächst in der deutschsprachigen Schweiz auf. Ihre Mutter spricht mit ihr Deutsch, ihr Vater Französisch und die regelmäßig anwesende Tante Englisch. Die nachstehende Abbildung 2 ist auf Basis der Angaben in Chevalier (2015) entstanden. Bewerten Sie die Sprachwahl der Erwachsenen.

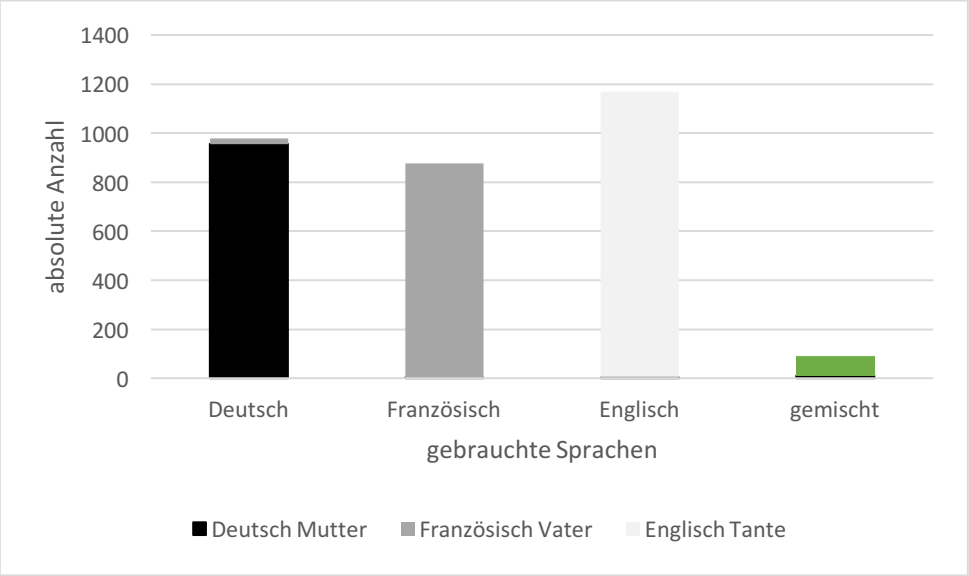

Abbildung 2. Sprachverwendung von Linas Interaktionspartnern (aus Chevalier 2015)

6. Linas Sprachgebrauch wird von Chevalier (2015) über einen Zeitraum von 2;1-3;1 untersucht. Bewerten Sie in der nachfolgenden Abbildung 3 das Verhältnis zwischen intra- und intersententialen Mischungen. Die für die Grafik notwendigen Zahlen stammen aus Chevalier (2015). Berücksichtigen Sie dabei, dass die allermeisten Fälle von intersententialen Mischungen deutsche Äußerungen im englischen bzw. französischen Sprachkontext betreffen. Diskutieren Sie die Beobachtungen hinsichtlich der domänenspezifischen Dominanz.

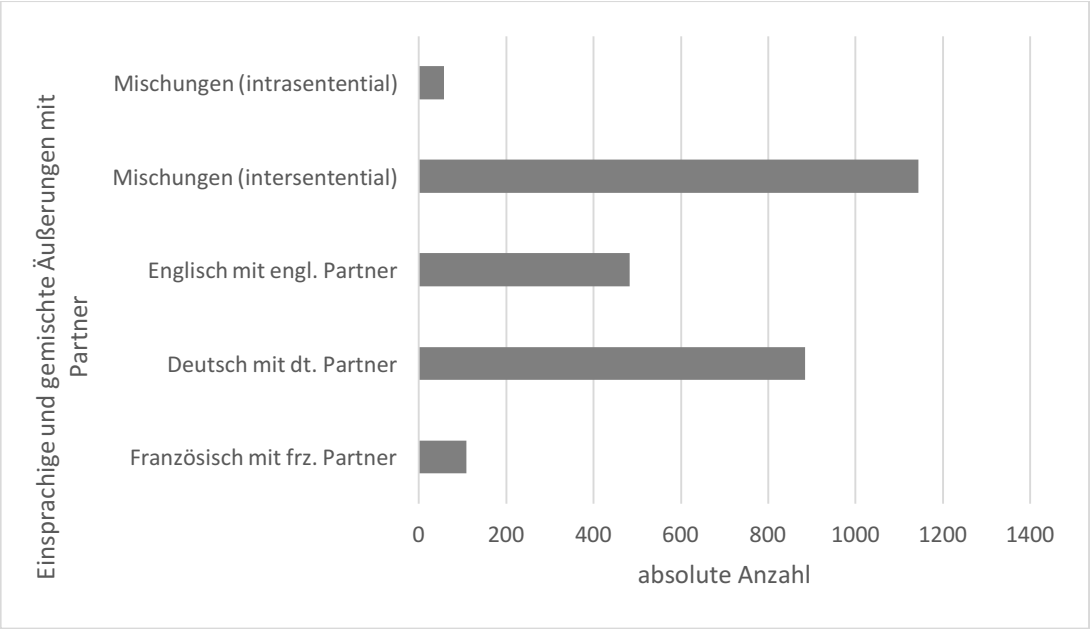

Abbildung 3. Linas Sprachgebrauch mit unterschiedlichen Interaktionspartnern (aus Chevalier 2015)

Kapitel 6

1. Überlegen Sie, welche Hypothesen aufgestellt werden könnten bzgl. des Erwerbs der deutschen Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen bei bilingual deutsch-portugiesisch und deutsch-katalanisch aufwachsenden Kindern.

2. Lesen Sie den Forschungsartikel von Repetto & Müller (2010) für die Sprachkombination deutsch-italienisch oder den von Schmeißer & Jansen (2016) für die Kombination deutsch-französisch.

Welche Vorhersagen erlauben diese Ergebnisse zu bilingualen Kindern für die Untersuchung trilingual deutsch-italienisch-französischer Kinder?

Literaturquelle:

- Repetto, V. & N. Müller (2010): The acquisition of German V2 in bilingual Italian-German children residing in Germany and Italy: a case of acceleration. In V. Torrens, L. Escobar, A. Gavarró & J. Gutiérrez (Hgg), *Movement and Clitics: Adult and Child Grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 155-184.
- Schmeißer, A. & V. Jansen (2016). Finite verb placement in French language change and in bilingual German-French language acquisition. In K. Schmitz, P. Guijarro-Fuentes & N. Müller (Hgg), *The Acquisition of French in Its Different Constellations*. Bristol: Multilingualism Matters.

3. Sie haben im Kapitel 1, Übung 1, den Artikel von Slabakova (2016) über das Skalpellmodell gelesen. Könnte dieses Modell die Ergebnisse im Bereich des Erwerbs der deutschen Wortstellung bei bi-, tri- und multilingualen Kindern erklären?

4. Der Crazy-House-Test war erfolgreich, da viele Kinder mit einer Äußerung geantwortet haben, die ein finites Verb enthält. Welche Probleme sehen Sie bei dem Test? Überlegen Sie sich einen Test, der die aufgeworfenen Nachteile umgeht.

5. Im Deutschen stehen finite Verben im Hauptsatz in der V2-Position, im Nebensatz erscheinen Sie satzfinal. Wieso ist dieser Umstand wichtig, wenn man das Hauptergebnis interpretieren möchte, nämlich dass mehrsprachige Kinder die V-End-Phase im Deutschen überspringen?

6. Kathryn (siehe Seite 24) erwirbt Tagalog, Spanisch und Englisch gleichzeitig. Montanari (2010: 86) zeigt, dass sich die Sprachen hinsichtlich der Abfolge von Argumenten (Subjekt) und Prädikaten (VP) unterscheiden: Das Tagalog weist die Abfolge Prädikat-Argument auf, das Englische umgekehrt die Abfolge Argument-Prädikat. Im Spanischen gibt es beide Abfolgen, Argument-Prädikat (*María canta en el jardin*) und Prädikat-Argument (*¿Quién cocina un pastel*? *Cocina María*). Die nachfolgende Abbildung 1 basiert auf Daten aus Montanari (2010). Beurteilen Sie die Sprachentrennung bei Kathryn.

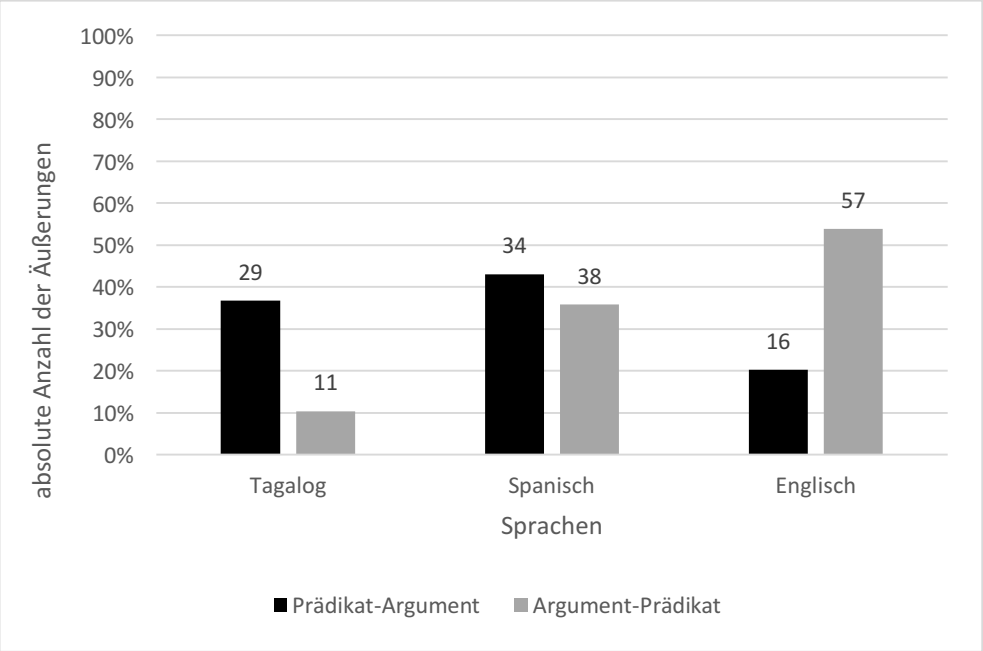

Abbildung 1. Struktur von Kathryns Äußerungen in % im Alter von 1;7-2;1 (Daten aus Montanari 2010)

Kapitel 7

1. Abbildung 7.3 auf der Seite 136 zeigt deutlich, dass 23 Kinder die Peabody-Kategorie unterdurchschnittlich im Französischen erzielt haben. Die folgende Abbildung 1 zeigt diese 23 Kinder je nach Geburtsland und Art der Einrichtung, die sie besucht haben. Beschreiben Sie die Abbildung und überlegen Sie die Gründe dafür, warum 36,51% aller teilgenommenen bilingualen deutsch-französischen Kinder Peabody-Ergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich erreicht haben.

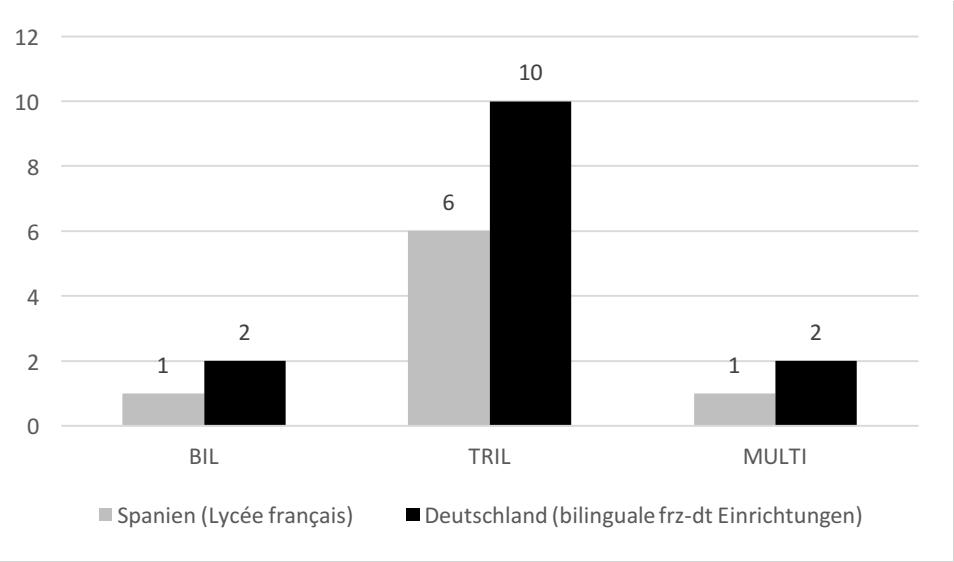

Abbildung 1. Bi-, tri- und multilinguale Kinder, die mit Französisch aufwachsen: Geburtsland und besuchte Institution

2. Im Gegensatz zum Französischen erlaubt das Spanische postverbale Subjekte. Bewerten Sie vor diesem Hintergrund die Ergebnisse im Spanischen in der Abbildung 1 aus der Aufgabe 6 (Kapitel 6) und vergleichen Sie die Struktur von Kathryns spanischen Äußerungen mit der im Kapitel 7 vorgestellten Struktur der französischen Äußerungen der bi-, tri- und mulitlingualen Kinder.

3. Im Französischen sind Dislokationen nach links und an den rechten Satzrand möglich. Postverbale Subjekte vom spanischen Typ *Trabaja María* sind ungrammatisch. Überlegen Sie, inwiefern die Tatsache, dass es im gesprochenen Französisch Rechtsdislokationen des Subjekts vom Typ *Elle aime chanter, cette fille* gibt, das Ergebnis der Elizitationsstudie untermauert, dass mehrsprachige Kinder die Phase der postverbalen Subjekte im Französischen überspringen, also Akkzelerierungseffekte gegenüber monolingualen Kindern aufweisen.

4. Formulieren Sie Gründe, weshalb es für die Feststellung eines Akkzelierungseffekts günstig ist, dass die französische Stichprobe immerhin 23 Kinder enthält, die im Peabodytest unterdurchschnittlich abgeschnitten haben.

5. Betrachten Sie in Abbildung 7.1 die monolingual französischen Kinder. Verhalten sich die Kinder einheitlich hinsichtlich des Gebrauchs von postverbalen Subjekten? Interpretieren Sie dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der bilingualen Kinder in der Abbildung. Wo liegt der Unterschied und wie könnte man ihn erklären?

6. Monolingual französische Kinder produzieren in dem Zeitraum, der für den Gebrauch von postverbalen Subjekten charakteristisch ist, auch präverbale Subjekte. Diskutieren Sie, weshalb diese Beobachtung in Erwerbsstudien wichtig ist.

7. Diskutieren Sie den Verstehenstest der spanischen postverbalen Subjekte kritisch und überlegen Sie, wie er verbessert werden könnte.

Kapitel 8

1. Überlegen Sie sich für jedes Kriterium der Adjektivposition auf der Seite 146 (außer bei Frequenz) ein Beispiel aus der von Ihnen studierten romanischen Sprache.

2. Betrachten Sie die Anzahl französischer alternierender Tokens in der Abbildung 8.1. Was fällt Ihnen auf, wenn Sie diese Adjektivgruppe in den unterschiedlichen Diskursarten vergleichen? Was fällt besonders bei der an Kinder gerichteten Sprache auf?

3. Lesen Sie den Forschungsartikel zum Erwerb der Adjektivstellung in den romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch von Rizzi et al. (2013).

Literaturquelle:

Rizzi, S., L. Arnaus Gil, V. Repetto, J. Geveler & N. Müller. 2013. Adjective placement in bilingual Romance-German and Romance-Romance children. *Studia Linguistica* 67(1): 123-147.

Fassen Sie die Hauptergebnisse zum Erwerb bei bilingualen Kindern zusammen und formulieren Sie Vorhersagen für tri- und multilinguale Kinder.

4. CHILDES (childes.talkbank.org) ist eine frei zugängliche Datenbank, die kindliche Sprachdaten zur Analyse zur Verfügung stellt. Untersuchen Sie anhand der monolingualen kindlichen Sprachdaten von Leveillé für das Französische und/oder Ornat für das Spanische exemplarisch in 3-4 Aufnahmen den Gebrauch der Adjektivstellungen durch monolinguale Kinder für die folgenden Adjektive:

Französisch: grand(e)(s), long(ue)(s), Farbadjektive
Spanisch: gran(d)(e)(s), largo, Farbadjektive

Literatur- und Datenquelle:

Suppes, P., R. Smith & M. Leveillé (1973). The French syntax of a child's noun phrases. *Archives de Psychologie* 42, 207-269.

CHILDES: https://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=French/Leveille/

López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.

CHILDES: https://childes.talkbank.org/browser/index.php?url=Spanish/Ornat/

5. Aus den in der Übung 4 beschriebenen Sprachdaten analysieren Sie die kindgerichtete Sprache derselben Aufnahmen in Bezug auf die Stellung der Adjektive.

6. Vergleichen und diskutieren Sie Ihre Ergebnisse aus den Übungen 4 und 5 mit den Ergebnissen der Elizitationsstudie für das Französische und Spanische aus Kapitel 8 des Einführungsbuches.

7. Die Analyse der Longitudinaldaten von sieben bilingualen Kindern, die als eine ihrer Erstsprachen Französisch erwerben, ergibt folgende Abbildung:

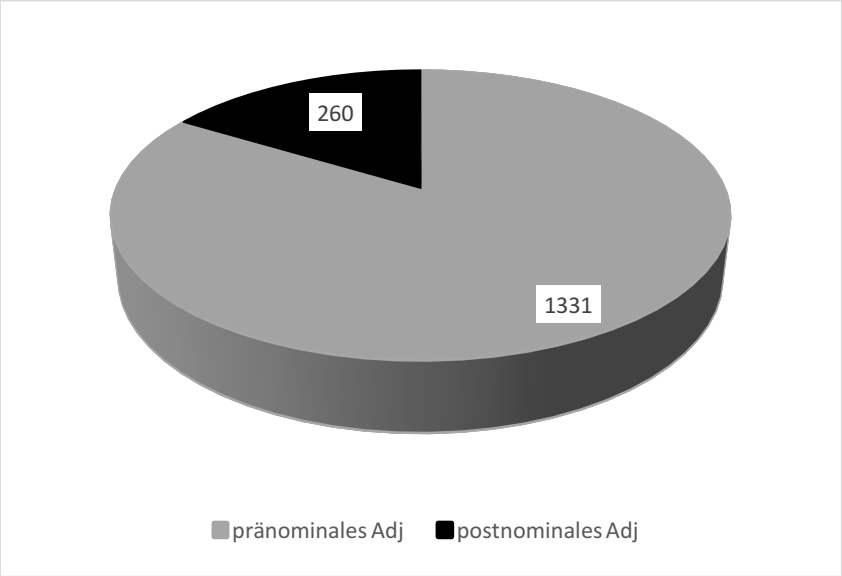

Abbildung 1. Bilinguale Kinder (Französisch)

Diskutieren Sie, ob das Ergebnis vor dem Hintergrund der Abbildung 8.1 erwartet ist.

8. Die Analyse der Longitudinaldaten von sechs bilingualen Kindern, die als eine ihrer Erstsprachen Spanisch erwerben, ergibt folgende Abbildung:

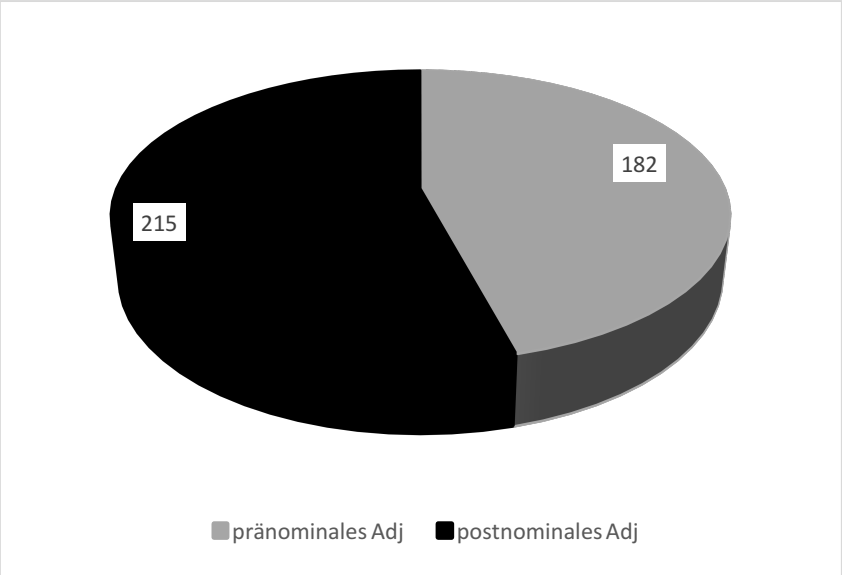

Abbildung 2. Bilinguale Kinder (Spanisch)

Diskutieren Sie, ob das Ergebnis vor dem Hintergrund der Abbildung 8.4 erwartet ist.

9. Bei zwölf Longitudinalstudien mit bilingualen Kindern mit insgesamt 89.339 Äußerungen in den romanischsprachigen Aufnahmen (Französisch, Italienisch, Spanisch) und 95.094 Äußerungen im Deutschen enthalten 2035 Nominalphrasen in den romanischen Sprachen und 2254 Nominalphrasen im Deutschen ein attributives Adjektiv. Wieso stellt das ein Problem für die Analyse der Adjektivstellung im Erwerb dar? Die Zahlen können Sie dem folgenden Artikel entnehmen:

Literaturquelle:

Arnaus Gil, L., N. Eichler, V. Jansen, M. Patuto & N. Müller (2012). The syntax of mixed DPs containing an adjective. Evidence from bilingual German-Romance (French, Italian, Spanish) children. In: K. Geeslin & M. Díaz-Campos (Hgg.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville: Cascadilla Press, 242-257.

Kapitel 9

1. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Pilotstudie erneut für das Katalanische. Darüber hinaus werden die Ergebnisse des spanischen Produktionstests derselben Kinder mit aufgeführt. Diese Kinder haben also sowohl am katalanischen als auch am spanischen Test teilgenommen. Berücksichtigen Sie den Sprachbeherrschungsgrad und die -dominanz, wie aus den Abbildungen 9.3 und 9.4 ersichtlich. Welche Aussagen können Sie insgesamt über den Produktionstest machen?

		zielsprachlich (in%)	nicht-zielsprachlich (in%)
SER/ÉSSER	SP	53,85	46,15
	KAT	54,17	45,83
ESTAR	SP	62,5	37,5
	KAT	63,64	36,36

2. Diskutieren Sie, inwieweit die Tatsache, dass in manchen katalanischen Konstruktionen beide Kopulaverben möglich sind, für den Erwerb ein Problem darstellt.

3. Lesen Sie den Forschungsartikel von Cuza & Guijarro-Fuentes (2018) zum Erwerb der spanischen und katalanischen Kopulaverben bei Kindern. Fassen Sie die Studie zusammen und diskutieren Sie die Ergebnisse vor dem Hintergrund der im Kapitel 8 präsentierten Elizitationsstudie.

Literaturquelle:

Cuza, A. & P. Guijarro-Fuentes (2018). The distribution of copulas ser and estar in Spanish/Catalan bilinguals. In A. Cuza & P. Guijarro-Fuentes (Hgg.), *Language Acquisition and Contact in the Iberian Peninsula*. Mouton de Gruyter (SOLA series), 63-90.

4. Diskutieren Sie den Produktionstest zu den katalanischen Kopulaverben kritisch anhand der Kategorisierung der kindlichen Antworten in der Tabelle 9.2 auf Seite 174.

5. Lesen Sie erneut die Beschreibung der spanischen und katalanischen Sprachsysteme bzgl. der Kopulaverben im Unterkapitel 9.1 und diskutieren Sie, welche Kontexte besonders interessant für eine Untersuchung wären und warum.

6. Informieren Sie sich über das Portugiesische und sein Kopulasystem. Ähnelt es der spanischen oder katalanischen Kopulaselektion?

Kapitel 10

1. Analysieren Sie die nachfolgend aufgeführten Genusfehler mit Blick auf das Genus des Übersetzungsäquivalents im Italienischen bzw. im Spanischen. Ist der Fehler über das Genus des übersetzungsäquivalenten Nomens erklärbar?

   le maman, la zèbre, la bateau, le musique, la vélo, du salade, la tigre, du tomate, la caca

   un voiture, un boule, un poule, un maison, un poire, une livre, un fraise, un porte, une feu

2. Wenn das Genus des übersetzungsäquivalenten Nomens eine Rolle beim Erwerb spielt, welche Vorsagen können für die Sprachkombinationen Französisch-Spanisch-Deutsch und Französisch-Spanisch-Englisch gemacht werden? Berücksichtigen Sie bei der Antwort auch die Tatsache, dass typologisch nahe Sprachen (siehe Seite 76) in Kombination im Wortschatz stärker überlappen als typologisch voneinander entfernte Sprachen.

3. Neutrale deutsche Nomen sind besonders interessant hinsichtlich der Genusmarkierung durch mehrsprachige Kinder. Analysieren Sie die nachfolgenden Genusmarkierungen von deutsch-französischen Kindern.

   der Krokodil, der Feuer, die Auto, eine Pferd, die Boot, der Baby, die Papier, die Motorrad, der Schiff, der Wasser

Überlegen Sie, weshalb die Neutra einen besonderen Stellewert bei der Diskussion über die Sprachentrennung einnehmen.

4. Die folgende Grafik basiert auf den Auswertungen von Hager (2014) und auf der Genusanalyse des Französischen Diegos von Hüppop. Vergleichen Sie die Genusakkuratheit (auf der y-Achse in % angegeben) vom trilingualen Diego mit der von bilingualen Kindern mit Französisch (Dt, Frz, Sp, It = betrachtete Sprache, dt, sp, k, fr, it = Sprachkombinationen der Kinder, Deutsch, Spanisch, Katalanisch, Französisch, Italienisch). Was fällt Ihnen auf? Die x-Achse gibt jeweils die MLU-Phase an, die für die Auswertung der Daten relevant ist. Die Grafik abstrahiert somit vom Alter der Kinder.

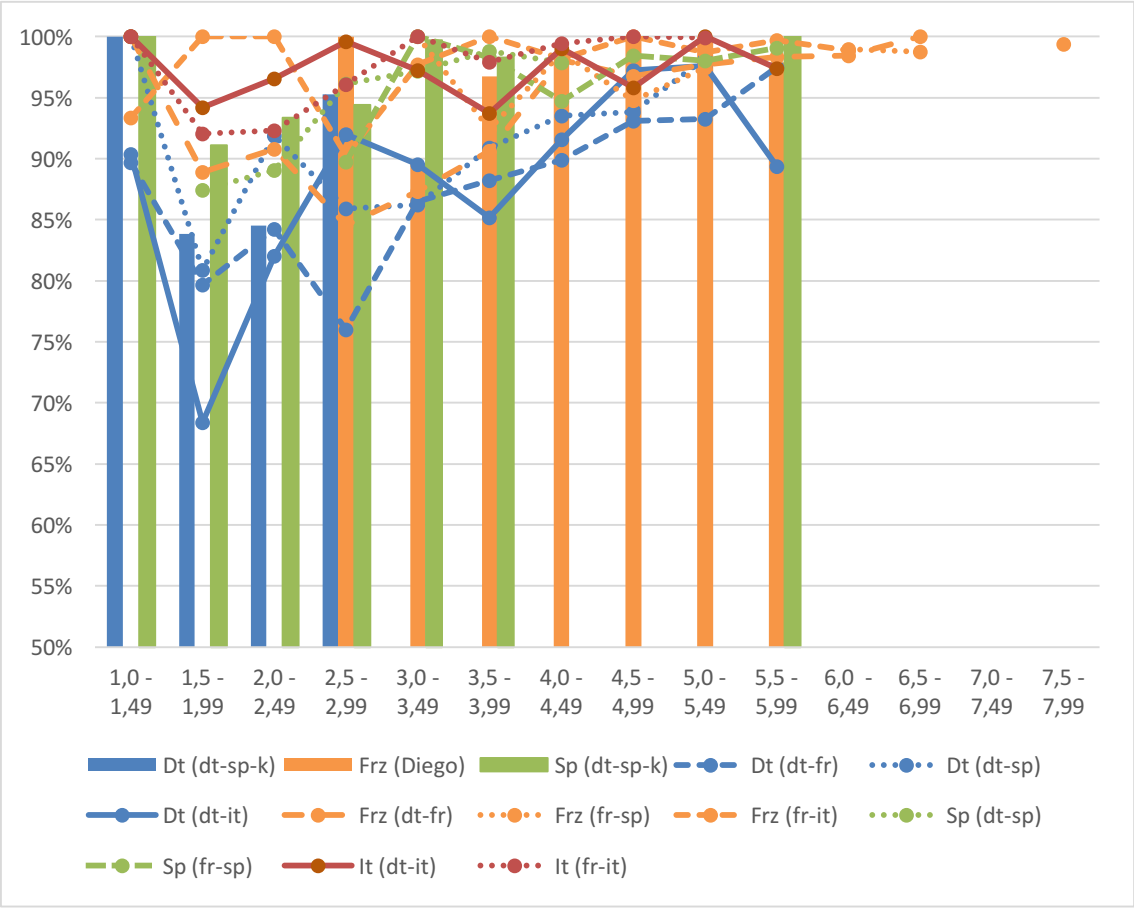

Abbildung 1. Genusanalyse vom trilingualen Kind Diego (aus Kapitel 10) vor dem Hintergrund der von Hager (2014) analysierten bilingualen und trilingualen Kinder (Daten aus Hager 2014)

5. Vergleichen Sie die Genusakkuratheit nach Sprachkombination. Was fällt Ihnen auf?

6. Im Kapitel wird die hohe Genusakkuratheit im Französischen des trilingualen Kindes Diego vor dem Hintergrund der Tatsache vorgestellt, dass die drei romanischen Sprachen, die Diego erwirbt, viele Kognate aufweisen, die zudem noch dasselbe Genus haben. Interpretieren Sie die Ergebnisse vor dem Hintergrund von *Cumulative Enhancement* und machen Sie eine Vorhersage für die

Genusakkuratheit bei trilingualen Kindern, die neben romanischen Sprachen auch das Deutsche oder das Englische erwerben.

7. Erläutern Sie warum die Klasse spanischer Nomen, die auf Konsonant oder -e enden, besonders interessant für einen Genusanalyse im Spracherwerb sind.

8. Laut Schepens et al. (2013) stehen sich das Italienische und das Spanische sehr nah, da in diesen Sprachen häufiger als bei anderen Kombinationen Übersetzungsäquivalente und phonetische Kognate auftreten (s. Abbildung 10.4, S. 183). Überlegen Sie sich 3 phonetische Kognate und 3 *False Friends* aus dieser Sprachkombination und aus der Kombination Deutsch-Italienisch/Spanisch.

9. Überlegen Sie, welche Hypothese bzgl. der Genusakkuratheit im Französischen für die Sprachkombinationen (a) Französisch-Deutsch-Englisch und (b) Französisch-Spanisch-Englisch aufgestellt werden könnte.

Kapitel 11

1. De Houwer (2004) hat 244 Familien mit mehrsprachigen Kindern in Flandern analysiert. Die Ergebnisse der Studie sind auf den Seiten 127 und 129 zusammengefasst und werden durch die nachfolgende Abbildung 1 auf Basis der Daten in de Houwer (2004) illustriert. Diegos Eltern können die Sprache des Partners und die Umgebungssprache, das Französische, sprechen. Zu ihrem Kind sprechen Sie ihre jeweilige Muttersprache, in der Familie sprechen Sie Italienisch und Spanisch. Setzen Sie die Ergebnisse zu Diegos Sprachbeherrschungsgrad in Bezug zu der Studie von de Houwer (2004) und berücksichtigen Sie die Verwendung der Umgebungssprache zu Hause und die Sprachkenntnisse der Eltern in den Minderheitensprachen.

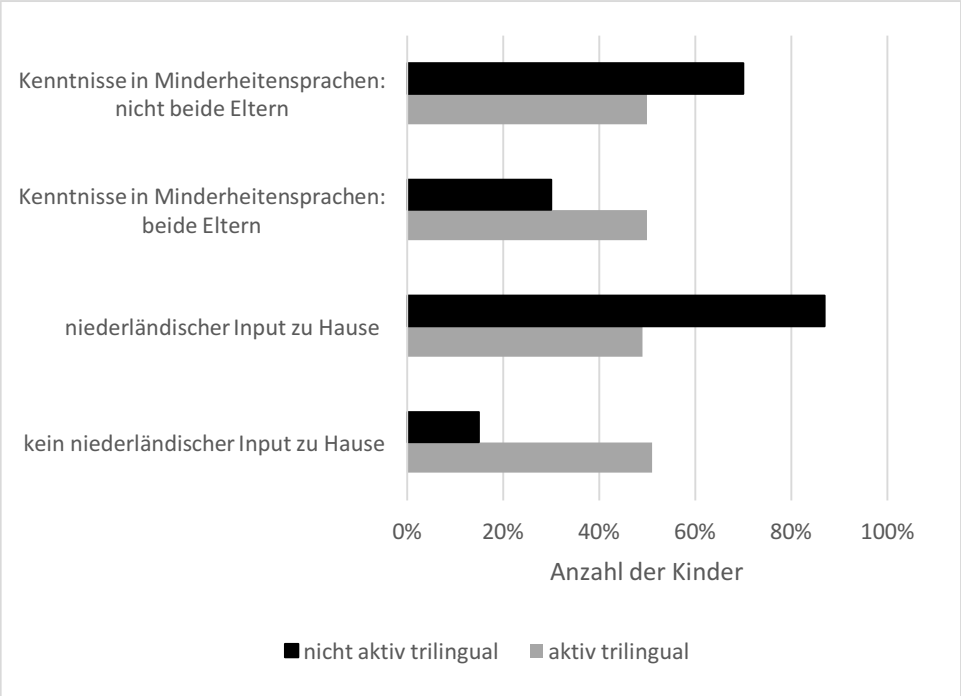

Abbildung 1. Aktiver Trilinguismus und Umgebungssprache zu Hause / Kenntnisse der Partner in Minderheitensprachen (Daten aus de Houwer 2004)

2. In der nachfolgenden Abbildung 2 sehen Sie die absolute Anzahl der Verbtypen über den gesamten Untersuchungszeitraum in Diegos drei Sprachen im Vergleich. Was fällt Ihnen hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den drei Sprachen auf?

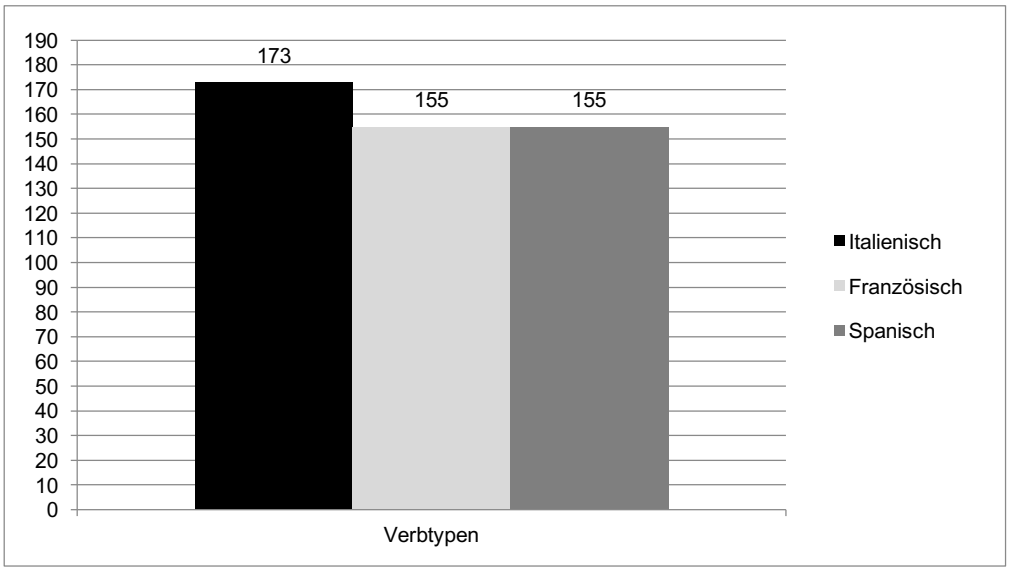

Abbildung 2. Gesamte Anzahl an Diegos Verbtypen in allen drei Sprachen

3. Wenn eine schwache Sprache nicht gleichzeitig eine Sprache darstellt, in der das Kind weniger kompetent ist als in seinen anderen Sprachen, wozu ist die Erhebung der Sprachdominanz dann nützlich? Überlegen Sie, für welche Sprachbereiche ein Zusammenhang mit der Sprachdominanz sinnvoll sein könnte und für welche Bereiche dies nicht sinnvoll ist.

4. Welche Kompetenz zeigt das folgende Beispiel aus Diegos Sprachaufnahmen im Spanischen (vgl. Sivakumar 2017: 88, 89):

Situation: D. und seine Mutter spielen Schenken. Diego wendet sich an seinen Vater und gibt ihm sein Geschenk.

IP: ahí no está / no te preocupes /

D.: es eh – eso eso eh eh / ecco me – questo per te / tiene il tuo legalo / quello è il mio legalo / quello due è legalo /

IP: y mi regalo ↑ / es mi cumpleaños hoy lo sabes diego ↑ /

(Diego 3;1,13)

5. Welche Kompetenz zeigt das folgende Beispiel aus Diegos Sprachaufnahmen im Spanischen (vgl. Sivakumar 2017: 90):

Situation: Diego (D.) und seine Mutter (IP) spielen ein Rollenspiel, bei dem sie so tun, als ob sie mit einem gewissen Mario aus Italien telefonieren:

IP: hola mario ↑ / cómo estás mario? / sí nos hubiera gustado mucho ir pero se ha roto el avión / por el volcán sí / es que - dice diego que el avión se pone triste porque tiene mucho calor / explícaselo tú que no lo entiende / es que mario mh no lo entiende / explícaselo /

D.: mm eh eh è tutto perché - perché - perché - perché - perché l´aereo è tisse pe- da- dal vulcano / chi ? / dai fuki ↑ / ejeje / cia- ciao cos- /

IP: diego ↑ / ajajeji /

D.: no- non è pepe mai / è f- è mario / ciao ↑ / ciao ↑ / non è cloclodilo / mh perché - perché mio doudou / si - ma co- cloclodilo / soy bene dalle - dalle bur- da - / si ↑ / aaaahohhh /

IP: es para mi ↑ / mario ↑ / díle a pepe que se ponga / estás con pepe no ↑ /

(Diego, 3;2,8)

6. Die Elizitationsstudie hat im Verstehenstests zu den postverbalen Subjekten im Spanischen bei den bi- und trilingualen Kindern schlechte Ergebnisse erzielt (vgl. Abbildung 7.7). Stellen Sie dieses Ergebnis in Bezug zum Balanciertheitsgrad der Kinder im Spanischen in der Abbildung 11.3. Kann die Sprachdominanz das schlechte Testergebnis erklären?

7. Diskutieren Sie, warum eine Untersuchung der Wortschatzgröße nach Typen und Token sinnvoll ist.

8. Erklären Sie, warum das Ergebnis überraschend ist, dass Diego in der französischen Aufnahme öfter ins Spanische als ins Italienische mischt.

9. In der Zusammenfassung des Kapitels in 11.3 wird die Rolle der Sprachdominanz als Beweis für die allgemeine Kompetenz in den Sprachen eines multilingualen Kindes hinterfragt. Finden Sie Hinweise für diese berechtigte Kritik anhand der Ergebnisse des Kapitels zur Wortschatzgröße beim trilingualen Kind Diego.