

Technische Universität Dortmund
Fakultät Kulturwissenschaften

Endpunktmarkierungen
in der Beschreibung von zielorientierten Ereignissen
in der kindgerichteten Sprache
bei bilingualen russisch-deutschen Sprechern
im Vergleich zu monolingualen russischen Sprechern

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (M.A.)
im Studiengang
Angewandte Sprachwissenschaften

vorgelegt von Elena Panfilova



Dortmund, 12. Juni 2019

Erstprüferin: Prof. Dr. Barbara Mertins
Zweitprüferin: Dr. Renate Delucchi-Danhier

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen lieben Menschen bedanken, die mich begleitet und unterstützt, ihre Kritik und Ideen beigesteuert und somit zur Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Einen besonderen Dank möchte ich zuallererst an Barbara Mertins aussprechen. Durch ihre unerschöpfliche Energie und ihr tiefgründiges Wissen konnte sie mich für die Wissenschaft allgemein und für die experimentelle Sprachforschung insbesondere begeistern. Danke, liebe Barbara, für deinen Glauben, deine Offenheit und deine Motivation.

Ich bedanke mich bei allen Familien, die freiwillig und ehrenamtlich an diesem Projekt teilgenommen haben, und bei der Leiterin des Interkulturellen Sprach- und Kulturvereins Lukomorje Tatiana Gavrylyako. Mein tiefster Dank geht auch an meine Cousine, Tatjana Juljugina, die die Erhebung der Daten in Moskau übernommen und durchgeführt hat. Спасибо Танечка, без тебя мне никогда бы не удалось осуществить этот проект.

Ich danke dem gesamten Team der *psycholinguistics laboratories*, insbesondere Anna Marklová, die das spannende und kreative Projekt, in dessen Rahmen diese Masterarbeit entstanden ist, kreiert hat und mir jeder Zeit mit Rat und Tat zur Seite stand. Ich bedanke mich bei He Huang für seine Unterstützung bei der statistischen Auswertung und bei Kim Meitner für die grammatischen und stilistischen Korrekturen. Danke Kim, dass du das gesamte Wochenende für meine Masterarbeit geopfert hast!

Ich danke meiner lieben Freundin und Validatorin, Natalia Galiapa, dafür, dass sie sich Zeit genommen hat die Kodierungsregeln zu verstehen und die Datenanalyse durchzuführen. Наташа, спасибо тебе большое!

Abschließend möchte ich mich bei von Herzen meinem Mann, meinen Kindern und meiner Mutter Lidia bedanken. Ich danke euch, dass ihr die letzten Monate viel Geduld und Verständnis aufgebracht und mich stets aufgemuntert und motiviert habt. Спасибо, что вы есть!

Witten im Juni 2019

I. Inhaltsverzeichnis

I.	Inhaltsverzeichnis	iii
II.	Abbildungsverzeichnis.....	vi
III.	Tabellenverzeichnis.....	viii
IV.	Abkürzungsverzeichnis	x
1.	Einleitung.....	1
2.	Theoretischer Teil	3
2.1	Bilingualismus	3
2.1.1	Auf der Suche nach einer einheitlichen Definition.....	3
2.1.1.1	Sprachliche Kompetenz	3
2.1.1.2	Erwerbsalter	5
2.1.2	Sprachmodi	7
2.2	Sprachproduktion	9
2.2.1	Konzeptualisierungsebene	11
2.3	Forschungsüberblick: Zielorientierte Bewegungsereignisse.....	13
2.3.1	Forschung auf dem Gebiet der Bewegungsereignisse	13
2.3.2	Perspektivierung in zielorientierten Bewegungsereignissen von Muttersprachlern .	16
2.3.3	Studien zur Konzeptualisierung und Versprachlichung von Bewegungsereignissen in der L2	20
2.3.4	Studien zur Konzeptualisierung und Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei bilingualen Sprechern.....	23
2.3.5	Fazit Forschungsüberblick: Zielorientierte Bewegungsereignisse	25
2.4	Bilinguale Eltern-Kind Kommunikation	26
2.4.1	Bilingualer Erstspracherwerb vs. früher Zweitspracherwerb	27
2.4.2	Familiäre Sprachmodelle	28

2.4.3	An das Kind gerichtete Sprache (KGS)	30
2.4.4.1	Merkmale und Funktionen der KGS	30
2.4.4	Erwerb von sprachspezifischen Mustern	32
2.5	Fazit und Einordnung des eigenen Forschungsvorhabens	34
3.	Empirischer Teil	37
3.1	Studie	37
3.1.1	Studie mit tschechisch monolingualen Eltern-Kind-Paaren	37
3.1.2	Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen	38
3.1.3	Probanden	39
3.1.3.1	Die kritische Gruppe: bilinguale russisch-deutschen Probanden.....	40
3.1.3.1.1	Bilinguale Eltern	40
3.1.3.1.2	Bilinguale Kinder.....	41
3.1.3.2	Die Kontroll-Gruppe: monolinguale russischen Probanden	43
3.1.3.2.1	Eltern.....	43
3.1.3.2.2	Kinder	43
3.1.4	Forschungsdesign und Methodik	44
3.1.4.1	Stimulus Material.....	45
3.1.4.2	Datenerhebung	48
3.1.4.3	Datenaufbereitung.....	51
3.1.4.3.1	Transkription und Segmentierung.....	51
3.1.4.3.1	Kodierung	53
3.2	Darstellung der Ergebnisse	61
3.2.1	Erste Forschungsfrage: Wird ein Endpunkt in Beschreibungen realisiert?	61
3.2.1.1	Welche Komponente eines Bewegungsereignisses wird in der ersten Äußerung der Bezugsperson am meisten realisiert?	65
3.2.2	Zweite Forschungsfrage: In welcher Form wird der Endpunkt ausgedrückt?	71
3.2.3	Dritte Forschungsfrage: Was wird in der ersten Äußerung einer Bezugsperson, die keinen Endpunkt enthält, realisiert? Wie wird diese Komponente ausgedrückt?.....	73
3.2.3.1	Welche Komponenten eines Bewegungsereignisses außer einen Endpunkt werden in der ersten Aussage der Bezugsperson am meisten realisiert?.....	76

3.2.4 Vierte sekundäre Forschungsfrage: Wie wird ein Endpunkt vom Kind im Gespräch realisiert?	80
3.3 Diskussion	83
3.4 Fazit und Ausblick	90
V. Literaturverzeichnis.....	vii
VI. Anhangsverzeichnis.....	xii

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Monolinguale und bilinguale Sprachmodi. Angepasst aus Grosjean & Li, 2013:	14
.....	8
Abbildung 2: Sprachproduktionsmodell nach Levelt (vgl. 1989:9)	10
Abbildung 3: Vergleich der Meilensteine von bilingualer und monolingualer Sprachentwicklung (entnommen aus Delucchi & Mertins 2018; nach De Houwer 2009)	27
Abbildung 4: Ausgewählte Stimulus Bilder der Kategorie „klarer Endpunkt“	45
Abbildung 5: Ausgewählte Stimulus-Bilder der Kategorie „verdeckter Endpunkt“	46
Abbildung 6: Ausgewählte Stimulus Bilder der Kategorie „Ausgangs- und Endpunkt“	46
Abbildung 7: Beispiel vom rechts- und linksorientierten Stimulus	47
Abbildung 8: Verteilung von Kategorien in drei Bedingungen im Gruppenvergleich	64
Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der Endpunkt-Versprachlichungen pro Stimulus im Gruppenvergleich	65
Abbildung 10: Anzahl der jeweiligen verbalisierten Komponenten eines Bewegungsereignisses in der ersten Äußerung der bilingualen Teilnehmer	67
Abbildung 11: Anzahl der jeweiligen verbalisierten Komponenten eines Bewegungsereignisses in der ersten Äußerung der monolingualen Teilnehmer	68
Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der verbalisierten Komponenten eines Bewegungsereignisses im Gruppenvergleich	69
Abbildung 13: Verteilung der Kategorien in drei Bedingungen im Gruppenvergleich	70
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Äußerungsarten und Kinderäußerungen im Gruppenvergleich	72
Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der Komponenten eines Bewegungsereignisses im Gruppenvergleich	74
Abbildung 16: Prozentuale Verteilung der Komponenten eines Bewegungsereignisses im Gruppenvergleich	76
Abbildung 17: Gesamtanzahl der Endpunktenkodierungen im Vergleich zwischen bilingualen Eltern und Kindern	81
Abbildung 18: Gesamtanzahl der Endpunktenkodierungen im Vergleich zwischen monolingualen Eltern und Kindern	81

Abbildung 19: Prozentuale Verteilung verschiedener Äußerungsarten von Endpunkten in den Versprachlichungen der Bezugspersonen und Kindern.....	82
--	----

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vier Grundmuster des elterlichen bilingualen Inputs und deren Erfolgsrate	29
Tabelle 2: Zusammensetzung der Probandengruppen	44
Tabelle 3: Persönliche Daten der russisch monolingualen Probanden	49
Tabelle 4: Angaben zum Sprachumfeld der bilingualen Probanden	50
Tabelle 5: Übersicht. Kodierungskategorie I.....	59
Tabelle 6: Übersicht: Kodierungskategorie II.....	60
Tabelle 7: Beispiele für präferierte Enkodierungen von Bewegungsereignissen unter der drei Bedingungen	62
Tabelle 8: Übersicht der Gesamtäußerungsanzahl und prozentualer Verteilung im Gruppenvergleich.....	62
Tabelle 9: Übersicht der Ergebnisse der kritischen Gruppe unterteilt in drei Stimulus-Kategorien.	63
Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisse der kritischen Gruppe in drei Kategorien unterteilt.....	67
Tabelle 11: Übersicht der Ergebnisse von der Kontroll-Gruppe in drei Kategorien unterteilt.....	68
Tabelle 12: Übersicht der Ergebnisse im Gruppenvergleich in drei Kategorien unterteilt.....	70
Tabelle 13: Übersicht der Äußerungsarten von der kritischen Gruppe	71
Tabelle 14: Übersicht der Äußerungsarten von der Kontroll-Gruppe	72
Tabelle 15: Übersicht der Komponenten eines Bewegungsereignisses innerhalb der kritischen Gruppe.....	73
Tabelle 16: Übersicht der Komponenten eines Bewegungsereignisses innerhalb der Kontroll-Gruppe.....	74
Tabelle 17: Übersicht der Äußerungsarten der kritischen Gruppe	75
Tabelle 18: Übersicht der Äußerungsarten der Kontroll-Gruppe	75
Tabelle 19: Übersicht der weiteren Komponenten, die in der ersten Äußerung innerhalb der kritischen Gruppe realisiert werden	77
Tabelle 20: Übersicht der Ergebnisse in drei Stimulus-Kategorien unterteilt	78
Tabelle 21: Übersicht der weiteren Komponenten, die in der ersten Äußerung bei der Kontroll-Gruppe realisiert werden.....	78
Tabelle 22: Übersicht der Ergebnisse in drei Stimulus-Kategorien unterteilt	79
Tabelle 23: Übersicht der Ergebnisse zu Endpunktenkodierungen der Kinder	80

Tabelle 24: Prozentuale Verteilung der Äußerungsarten im Gruppenvergleich.....	82
--	----

IV. Abkürzungsverzeichnis

Abb. = Abbildung

AoI = *Area of Interest*

bzw. = beziehungsweise

ca. = circa

CS = Code Switching

ET = Eye-Tracking/Eye-Tracker

insg. = insgesamt

Kap. = Kapitel

KGS = kindgerichtete Sprache/ an das Kind gerichtete Sprache

L1 = Erstsprache

L2 = Zweitsprache

MLU = Mean Lengths of Utterance / durchschnittliche Äußerungslänge

s. = siehe

Tab. = Tabelle

u.a. = unter anderem

v.a = vor allem

vgl. = vergleiche

vs. = versus

z.B. = zum Beispiel

z.T. = zum Teil

1. Einleitung

In den letzten Jahren liefern vor allem empirische Studien aus der Psycholinguistik immer mehr Belege dafür, dass Sprache unsere Kognition enorm beeinflusst. So, zum Beispiel, belegte Levinson et al. (2002), dass die Muttersprache die Raumkognition stark prägt. Ähnliche Effekte wurden auch in solchen Domänen wie Zeitkognition (Fuhrman et al., 2011), Farbe (Roberson et al., 2004) und Genus (Everett, 2011) belegt. Eine Reihe von Studien wiesen auf den Zusammenhang zwischen dem Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein des grammatischen Aspekts in der Sprache und der Wahl einer Wahrnehmungsperspektive in Bewegungsereignissen hin (Schmiedtová, 2011, 2013; Schmiedtová et al., 2011 u.a.). So wird eine holistische Perspektive von Sprechern von Nicht-Aspekt-Sprachen (wie Deutsch, oder Norwegisch) bevorzugt, d.h. diese Sprecher sind bei der Versprachlichung und kognitiven Verarbeitung sehr stark auf Endpunkte fokussiert, im Gegensatz zu Sprechern von Aspekt-Sprachen (z.B. Arabisch, Spanisch und einige slawische Sprachen), die sich mehr auf den Verlauf des Ereignisses konzentrieren und insgesamt weniger auf die Endpunkte achten. Diese sprachlichen Präferenzen werden von Kindern in der sozialen Interaktion mit Eltern, Großeltern und anderen wichtigen Bezugspersonen während der Kindheit erworben. Slobin nennt dieses Zusammenspiel von lexikalischen und grammatischen Merkmalen, das für eine bestimmte Sprache typisch ist und das den Sprecher beeinflusst, bestimmte Präferenzen bei der Konzeptualisierung und Versprachlichung eines Events anzunehmen, „*rhetorical style*“ (Slobin, 1996: 77).

Die vorliegende Masterarbeit knüpft an die Erkenntnisse der obenerwähnten Studien an. Als Untersuchungsgegenstand stehen hier bilinguale Sprecher des Russischen (einer Aspekt-Sprache) und des Deutschen (einer Nicht-Aspekt-Sprache) und ihre jeweiligen Präferenzen in der Konzeptualisierung und Versprachlichung zielorientierter Bewegungsereignisse im Vordergrund. Des Weiteren wird auch auf die Besonderheiten der bilingualen Eltern-Kind-Kommunikation/Interaktion näher eingegangen. Darüber hinaus wird darüber diskutiert, wie bilinguale Kinder bestimmte kognitive Präferenzen in der Ontogenese erwerben und welche Kriterien für den Erwerb einer holistischen Perspektive bzw. einer Verlaufsperspektive ausschlaggebend sind.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wird zunächst in Kapitel 2.1 auf das Phänomen des Bilingualismus eingegangen, sowie über das Definitionsproblem diskutiert. Des Weiteren werden hier Besonderheiten der bilingualen Kommunikation und die Sprachmodi (nach

Grosjean) dargestellt. Darauf aufbauend wird im nächsten Abschnitt auf das Sprachproduktionsmodell von Levelt und dessen Erweiterung auf bilingualen Sprecher eingegangen. Kapitel 2.3 des Theorieteils beschäftigt sich mit der Forschung auf dem Gebiet von zielorientierten Bewegungsereignissen. Die wichtigsten theoretischen Grundlagen und empirische Studien, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, werden in diesem Kapitel präsentiert und zusammengefasst. Darauf aufbauend folgt im vierten Kapitel die Beschreibung von Besonderheiten der bilingualen Eltern-Kind-Kommunikation. Darüber hinaus wird hier über elterliche sprachvermittelnde Strategien diskutiert, die für den kindlichen Erwerb von kognitiven Präferenzen von Bedeutung sind. Der theoretische Teil wird mit einem Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse abgeschlossen.

Im empirischen Teil der Masterarbeit wird die durchgeführte Studie ausführlich dargestellt. Einführend wird die Studie mit tschechischen Probanden vorgestellt, die eine thematische und methodische Basis für die vorliegende Untersuchung darstellt. In Kapitel 3.1.2 werden die Zielsetzung, die primären und sekundären Forschungsfragen sowie die daraus abgeleiteten Hypothesen vorgestellt. Im Zuge dessen wird initial die Zusammensetzung der Stichprobe skizziert. Die darauffolgenden Kapitel umfassen die Beschreibung des Forschungsdesigns und der Methodik. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel das Stimulus-Material, die Datenerhebung sowie Aufbereitung, die die Methoden der Datenauswertung beinhaltet, erläutert. Kapitel 3.2 fasst anschließend die Ergebnisse der Auswertung zusammen. In Kapitel 3.3 werden nachfolgend die Ergebnisse zu jeder Forschungsfrage im Hinblick auf die zuvor generierten Hypothesen diskutiert und zusammengefasst.

Die Arbeit wird mit einem Fazit und Ausblick (Kap. 3.4) abgeschlossen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten erzielten Erkenntnisse präsentiert sowie für die weitere Forschung relevante Fragestellungen ausformuliert.

2. Theoretischer Teil

2.1 Bilingualismus

2.1.1 Auf der Suche nach einer einheitlichen Definition

Zunächst ist es notwendig, den in dieser Arbeit verwendeten Begriff „Bilingualismus“ näher zu bestimmen. Das Phänomen des Bilingualismus ist eine komplexe Erscheinung. Es beinhaltet so viele Variablen, dass es tatsächlich nicht möglich ist eine einheitliche Definition des Begriffes zu liefern. Sprachkompetenz (Blocher, 1909; Bloomfield, 1933), Dauer und Qualität des Inputs (De Houwer, 2009), Erwerbsalter der Zweitsprache, sozioökonomische Hintergründe, individuelle kognitive und sprachliche Entwicklung, Sprachumgebung, Lernumfeld, Motivation und Emotionen beim Spracherwerb erweisen sich für den bilingualen Spracherwerb als relevant. All diese Kriterien sind zur Begriffsbestimmung des Bilingualismus von Bedeutung. In den zwei folgenden Abschnitten wird auf einige dieser Variablen näher eingegangen.

2.1.1.1 Sprachliche Kompetenz

In der Sprachwissenschaft und der Psycholinguistik gibt es unterschiedliche und zum Teil entgegengesetzte Meinungen, inwiefern die Kompetenz zweier Sprachen für die Definition einer bilingualen Person von Bedeutung ist. Beispielsweise in den Arbeiten von Blocher (1909) und Bloomfield (1933) werden sehr hohe Ansprüche an die Sprachkompetenz in beiden Sprachen gestellt. Als Voraussetzung für die Kennzeichnung eines Sprechers als bilingual wird demnach die muttersprachliche Kompetenz in beiden Sprachen gesehen. Auf die Frage, was unter muttersprachlicher Kompetenz verstanden wird, und wie diese zu messen ist, wird in den Arbeiten jedoch nicht eingegangen. Die Autoren behaupten, dass Bilingualismus erst dann vorhanden ist, wenn eine Person beide Sprachen vollständig und gleich verteilt in allen sprachlichen Bereichen, sprich in allen vier Modalitäten (Sprechen, Schreiben, Lesen, Verstehen), beherrscht. Das heißt, von einem bilingualen Sprecher wird die gleiche Sprachkompetenz in beiden Sprachen verlangt, wie von einem „idealen“ monolingualen Muttersprachler. Die Maßstäbe der sprachlichen Kompetenz sind in diesen Schriften sehr hoch gesetzt, sodass es kaum genügend, nicht nur

bilinguale, sondern auch monolinguale Muttersprachler, geben würde, die dieser Norm mühelos und unter allen Bedingungen gerecht werden können.

Weinreich benutzt in seinen Schriften den Terminus „ideale Zweisprachige“ (*ideal bilingual*). Er sagt, dass diese Sprecher nur dann von einer Sprache zur anderen wechseln, wenn dies die Redesituation verlangt (Gesprächspartner, Gesprächsthema). Nach Weinreich schalten diese idealen Sprecher nie mitten im Satz in die andere Sprache, weil sie über eine bewusste Kontrolle über die Umschaltungsprozesse aus einer Sprache in die andere verfügen (Weinreich, 1979: 53). Die Ursache für „eine abnormale Neigung zur Sprachwechsel“ sieht er in der „inkorrekten“ bilingualen Erziehung. Diese Sprecher wurden nach seiner Meinung in früher Kindheit von denselben vertrauten Gesprächspartnern unterschiedslos in beiden Sprachen angesprochen (ibid. 54). Somit wird in dieser Arbeit das Code-Switching (CS) implizit als ein Defizit bzw. als eine unzureichende Sprachkompetenz betrachtet. Diese Annahme kann allerdings aufgrund der Ergebnisse aktueller Studien nicht mehr standhalten (siehe z.B. in Grosjean, 2008). Es ist wissenschaftlich belegt, dass bilinguale Kinder bereits im Alter von einem Jahr unabhängig vom Sprachmodell der Familie¹ im Stande sind, die „korrekte“ Sprache für den jeweiligen Gesprächspartner auszuwählen und zu benutzen (De Houwer, 2009: 238). Darüber hinaus ist das Switchen zwischen zwei Sprachen in einem Gespräch zwischen zwei Bilingualen, die zwei gemeinsame Codes teilen, natürlich und deutet nicht auf unzureichende Sprachkenntnisse hin, sondern auf eine besondere Kompetenz, die in einem bilingualen Modus zu erwarten ist (siehe Kap. 2.1.2)

Andere Linguisten wie Haugen (1953) und MacNamara (1969) nehmen die Gegenposition zu Blochers und Weinreichs Definitionen der Zweisprachigkeit ein. Sie gehen davon aus, dass eine minimale Sprachkompetenz genügt, um ein Individuum als bilingual bezeichnen zu können. Für Haugen ist ein Sprecher bilingual, wenn er vollständige, sinnvolle Äußerungen in einer anderen Sprache formulieren kann (Haugen, 1953: 7). MacNamara vertritt die Ansicht, dass jeder, der eine minimale Kompetenz in einer der vier Modalitäten (s.o.) hat, als bilingual anzusehen ist (MacNamara, 1969: 82).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es unterschiedliche Sichtweisen auf die Rolle von Sprachkompetenz bei der Definition von Bilingualismus gibt. Da die sprachliche Kompetenz

¹ De Houwer unterscheidet mehrere Sprachmodelle, die in bilingualen Familien vorkommen, mehr dazu in Kap. 2.4.2

jedoch nur einer der vielen Variablen ist, die für das Begriffsbestimmung von Bilingualismus wichtig sind, ist es anzunehmen, dass die angeführten Definitionen unzureichend und einseitig sind.

2.1.1.2 Erwerbsalter

Die Annahme, dass das Alter im Zweitspracherwerb eine ausschlaggebende Rolle spielt, ist mit der Definition von Lenneberg verbunden (Penfield, 1957; Lenneberg 1967). Dieser hat die These aufgestellt, dass die biologische Reifung mit dem Spracherwerbprozess direkt verknüpft ist. Nach dieser Tradition dient das Lebensalter als ein Anker, mit Hilfe dessen wird es möglich unterschiedliche Erwerbstypen abzugrenzen. So wird der kindliche Zweitspracherwerb in den bilingualen Erstspracherwerb (d.h. beide Sprachen werden gleichzeitig gelernt) und den frühen Zweitspracherwerb (die zweite Sprache wird etwas zeitversetzt erworben) unterteilt (De Houwer, 2009: 5). Es ist jedoch zu beachten, dass der bilingualer Erstspracherwerb noch keine Garantie dafür ist, dass beide Sprachen der Person im Laufe des Lebens beibehalten werden. Die Veränderungen in den Lebensumständen können auch Unterschiede bezüglich des Verwendungsverhältnisses beider Sprachen hervorrufen. Dies hat Konsequenzen in Form einer Verlangsamung des Zugriffs und des Abrufes von Lexemen aus dem mentalen Lexikon oder sogar bis hin zum Sprachverlust oder Attrition² führen (Tracy, 2007: 49). Weitere Hinweise auf die überschätzte Rolle des Alters im Zweitspracherwerb liefern Befunde aus fMRT und PET Studien. Die Ergebnisse der Studien legen nahe, dass das Alter per se kein zuverlässiger Prädiktor für die spätere Sprachbeherrschung einer bilingualen Person ist. Darüber hinaus weisen diese Studien auf eine neuronale Konvergenz der beiden Sprachen hin. Dies bedeutet, dass sowohl die Muttersprache als auch die zweite Sprache, die allerdings auf sehr hohem Niveau beherrscht wird, im Gehirn von Bilingualen innerhalb desselben neuronalen Netzwerks gespeichert und verarbeitet wird (Perani et al., 1998: 1850; Consonni et al., 2013: 1252). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Bilingualismus kein statisches Konstrukt ist. In der Regel verändern sich Sprachkompetenzen in der jeweiligen Sprache je nach den entsprechenden Lebensumständen, sodass sich damit

² *Language Attrition* ist ein Prozess der, den kompletten oder partiellen Verlust von L1 oder L2 beschreibt (Nicoladis & Montanari, 2016: 141)

zusammenhängend auch die Sprachverwendung und Sprachdominanz ändern. Es ist daher auch falsch, die Muttersprache automatisch als die dominante Sprache einzustufen (Grosjean & Li, 2013: 11, 13).

Eine pragmatische Ansicht auf den Bilingualismus vertritt in seinen Studien François Grosjean. Nach seiner Definition ist derjenige bilingual, der in der jeweiligen Sprache den gegebenen Bedürfnissen entsprechend funktional kommunizieren kann (Grosjean, 1994: 1). Für ihn ist der Sprachgebrauch zentral. So verwendet ein bilingualer Mensch jede seiner Sprachen für verschiedene Zwecke, in unterschiedlichen Lebensdomänen und mit verschiedenen Gesprächspartnern. Somit kann die Sprachdominanz in der L1 oder L2 je nach Domäne variieren. Wenn z.B. die L1 nur im familiären Kontext gesprochen wird, wird das Kind das entsprechende Vokabular erwerben, das nur diesen Lebensbereich abdeckt. Daher ist es naheliegend, dass sich das Sprechen in der L1 z.B. über den schulischen Alltag für das Kind als problematisch darstellt, da das Vokabular dafür nicht vorhanden ist. Die „Vokabularslücke“ in der L1 wird durch den in der L2 bereits erworbenen Wortschatz für diese Domäne ergänzt. Diese Besonderheit des bilingualen Sprachgebrauchs nennt Grosjean Komplementaritätsprinzip (Grosjean & Li, 2013: 12). Die Tatsache, dass die Lebensdomänen einer bilingualen Person nicht immer von beiden Sprachen gleich abgedeckt sind, ist dafür verantwortlich, dass Bilinguale unterschiedliche Beherrschungsgrade ihrer beiden Sprachen aufweisen sowie nicht automatisch gut übersetzen und dolmetschen können (ibid.). Je mehr Domänen von der jeweiligen Sprache abgedeckt werden, desto intensiver ist der Sprachgebrauch und desto höher wird dementsprechend die Sprachkompetenz in dieser Sprache (ibid.). Die grundlegende Kognition³ wird allerdings auch in der nichtdominanten Sprache entwickelt (zitiert nach Delucchi & Mertins, 2018: 164). Dies legt nahe, dass eine bilinguale Person mehr als die Summe zweier Monolingualer ist, da sie als Bilingualer ein besonderes, nicht mit dem eines Monolingualen vergleichbares, Sprachverhalten entwickelt (Grosjean, 1994: 2). Bilingualität ist somit eine besondere Kompetenz, die eine bilinguale Person als eine spezifische Antwort auf eine Reihe von Bedürfnissen und Lebensumständen in der jeweiligen Sprache entwickelt.

³ Unter der grundlegenden Kognition wird ein Spektrum von hochfrequenten lexikalischen Einträgen und morphosyntaktische Strukturen der mündlichen Sprache verstanden (zitiert nach Delucchi & Mertins, 2018: 164)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine einheitliche Definition einer bilingualen Person sich wegen der dem Begriff zugrunde liegenden Komplexität als sehr schwierig bzw. unmöglich darstellt. Definitionen, die nur auf dem Beherrschungsgrad der beiden Sprachen oder auf dem Alter zum Zeitpunkt des Zweispracherwerbs basieren, sind einseitig und z. T. auch falsch und lassen die weiteren wichtigen Einflussfaktoren außer Acht. Die kritische Altershypothese hat sich als stark überschätzt erwiesen. Darüber hinaus wird sie durch empirische Studien nicht belegt. In dieser Arbeit wird die Ansicht von Grosjean vertreten, dass ein bilingualer Sprecher sich durch ein kognitives sprachliches Profil auszeichnet, das mit dem monolingualen nicht vergleichbar ist. Der Wortschatz der jeweiligen Sprache ist nicht unbedingt identisch und deckt nicht immer alle Lebensdomänen gleich ab und ist kompensatorisch aufgebaut. Des Weiteren ist Bilingualismus ein kontinuierlicher Prozess und die Sprachen können im Laufe des Lebens restrukturiert oder „vergessen“ werden, dies beeinflusst wiederum kognitive und psycholinguistische Operationen des Individuums.

Im nächsten Abschnitt wird ausführlicher auf den monolingualen sowie den bilingualen Sprachmodus eingegangen, denn die Unterscheidung dieser zwei Pole sind wichtig, um die Sprachproduktionsprozesse von bilingualen Sprecherinnen und Sprechern zu verstehen.

2.1.2 Sprachmodi

In einer bilingualen Person stehen immer zwei Sprachen im Kontakt miteinander. Empirische Untersuchungen belegen, dass diese Sprachen im Bewusstsein von Bilingualen immer mitaktiviert sind (Spivey & Marian, 1999), wenn auch die Mitaktivierung der konkurrierenden Sprache unter bestimmten Bedingungen wesentlich reduziert ist (z.B. durch monolinguale Anweisungen von einem einsprachigen Experimentleiter (Marian & Spivey, 2003), aber nie komplett deaktiviert werden kann. Konsequenterweise muss sich der Bilinguale jedes Mal entscheiden, welche Sprache in der Interaktion als Basissprache genutzt werden muss und in welchem Ausmaß die zweite Sprache kontrolliert und unterdrückt werden soll.

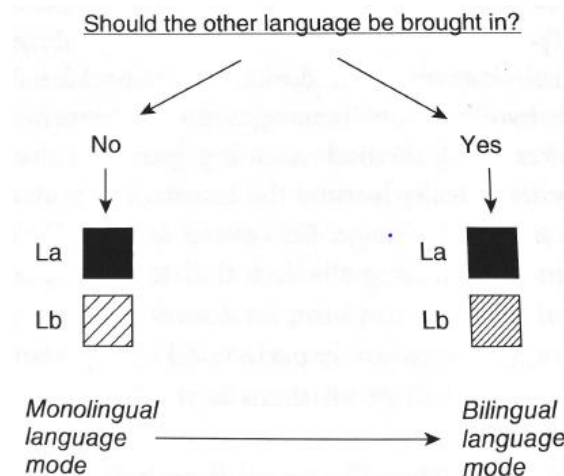


Abbildung 1: Monoglinguale und bilinguale Sprachmodi. Angepasst aus Grosjean & Li, 2013: 14

In der alltäglichen Kommunikation befindet sich der Bilinguale an verschiedenen Punkten eines situativen Kontinuums, die unterschiedliche Sprachmodi induzieren (Grosjean & Li, 2013: 15). Ein Ende dieses Kontinuums stellt der monoglinguale Modus dar. Den monoglingualen Modus nehmen Bilinguale während eines einsprachigen Kontexts (z.B. im Gespräch mit einem einsprachigen Kollegen) unbewusst und automatisch an. Dabei ist die gerade verwendete Sprache (Basissprache oder auch Matrix-Sprache genannt) am aktivsten, die Nicht-Zielsprache wird am stärksten unterdrückt, jedoch nie komplett ausgeschaltet. Mit mehrsprachigen Gesprächspartnern, mit denen gemeinsame Sprachen geteilt werden, befinden sich Bilinguale am anderen Ende des Kontinuums im sog. bilingualen Modus. In diesem Modus ist die Nicht-Zielsprache sehr aktiv, während die Basissprache auch voll aktiviert bleibt. Für diesen Modus ist das natürliche Phänomen des Code-Switching (CS) typisch. Das CS impliziert einen bewussten sowie unbewussten Wechsel zwischen zwei Sprachen innerhalb einer Äußerung. Die grammatikalischen Strukturen oder lexikalischen Einträge der anderen Sprache werden in die Basissprache integriert, ohne dass die Regeln der Basissprache verletzt werden. Aus der Sicht der Psycholinguistik ist das CS durch die neuronale Konvergenz und Mitaktivierung der beiden Sprachen zu erklären. Für eine bilinguale Person ist es einfacher und zeitsparender in eine andere Sprache zu wechseln, als die nötigen lexikalischen Beiträge oder grammatischen Strukturen seiner dominanten Sprache zu unterdrücken und nach ähnlichen Strukturen in der Basissprache zu suchen (Delucchi & Mertins, 2018: 168). Grosjean hebt hervor, dass die beiden Modi nur zwei entgegengesetzte Endpunkte des Sprachkontinuums darstellen. Im Alltag kann sich eine bilinguale Person auch in einem gemischtsprachigen Modus befinden, in welchem beide Sprachen gleichermaßen aktiv sind. Die

Wahl des Modus hängt vom Gesprächspartner, Gesprächsthema und der Situation ab (Grosjean & Li, 2013: 15). Somit stellt der Sprachmodus den Aktivierungszustand von Sprachen und Sprachverarbeitungsmechanismen von Bilingualen zu einem bestimmten Zeitpunkt dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein bilingualer Sprecher sich während der Sprachproduktion (und Rezeption) in unterschiedlichen Sprachmodi befinden kann. Im monolingualen Modus ist die Basissprache aktiviert und die Nicht-Zielsprache bis zu einem gewissen Grad unterdrückt. Im bilingualen Modus sind beide Sprachen aktiv, wobei die Basissprache für die Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion bleibt. In diesem Modus kommt es oft zum Code-Switching, das als eine besondere Sprachfähigkeit einer mehrsprachigen Person einzustufen ist. Darüber hinaus befinden sich bilinguale Personen innerhalb des von Grosjean beschriebenen Sprachkontinuums und können den Grad der Aktivierung von beiden Sprachen jederzeit entsprechend der Situation, des Gesprächspartners und des Themas ändern.

Im nächsten Kapitel wird genauer auf den Prozess der Sprachproduktion eingegangen, insbesondere auf die Unterschiede zwischen bilingualen und monolingualen Sprechern.

2.2 Sprachproduktion

Es gibt unterschiedliche Modelle der Sprachproduktion (z.B. Levelt, 1989; 1999; Vygotskiy, 1982; Luria, 1975). Alle Modelle haben viele Gemeinsamkeiten. Erstens enthält der Prozess der Versprachlichung mehrere Ebenen. Zweitens haben alle Ebenen die gleiche Struktur. Sie sind nach dem Modell „*frame - slot*“ aufgebaut, d.h. jede Ebene stellt einen Rahmen mit unterschiedlichen Schnittstellen dar, die auf der nächsten Ebene gefüllt werden bzw. leer bleiben.

Psycholinguistische Studien zur Sprachproduktion allgemein und zur Konzeptualisierung und Verbalisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen orientieren sich größtenteils am Modell „*the blueprint for the speaker*“ von Willem Levelt (1989).

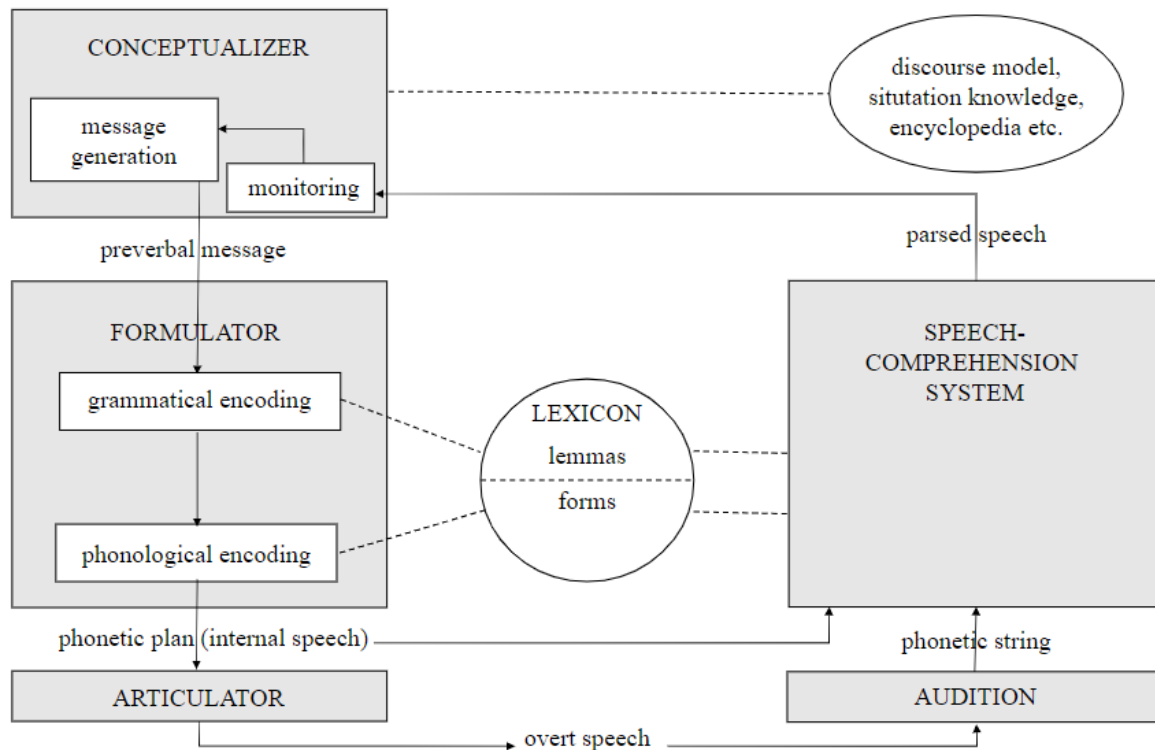


Abbildung 2: Sprachproduktionsmodell nach Levelt (vgl. 1989:9)

Levelt unterscheidet drei verschiedene Phasen des Sprachproduktionsprozesses: Konzeptualisierung, Formulierung sowie Artikulation. In der Konzeptualisierungsphase muss der Sprecher die Information, die versprochen werden soll, auswählen (Makroplanung) und organisieren (Mikroplanung). Darüber hinaus verweist Grosjean darauf, dass diese Informationsauswahl vom Hörerwissen abhängig ist (Grosjean & Li, 2013: 51). Als Ergebnis wird eine präverbale Nachricht erstellt, die unter anderem eine Reihe von lexikalischen Konzepten enthält.⁴ Auf der Ebene der Formulierung wird ein grammatischer Plan erstellt. Der Sprecher greift dabei auf das Mentale Lexikon zu: Wörter und Phrasen werden ausgewählt und angeordnet, die phonologische Form der Wörter wird aktiviert. Im dritten Schritt wird der grammatische Plan artikuliert. Im späteren Modell hat Levelt noch eine vierte Ebene, die Selbst-Überwachung, hinzugefügt. Das Gesagte wird vom Sprecher überwacht, um sicherzustellen, dass auch das gesagt wurde, was beabsichtigt war (Levelt, 1999: 88). Das Sprachproduktionsmodell von Levelt orientiert sich vor allem an monolingualen Sprechern. De Bot hat dieses Modell als Basismodell

⁴ Unter den lexikalischen Konzepten werden Konzepte verstanden, die in der gegebenen Sprache auf der lexikalischen Ebene versprochen werden können.

für sein bilinguales Sprachproduktionsmodell verwendet und erweitert (De Bot, 1992: 2). De Bot übernimmt alle Stufen der Sprachproduktion also Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation, für das bilinguale Modell und später auch für ein multilinguales Modell (De Bot 2004), allerdings mit Rücksicht auf die Tatsache, dass Bilingualen mehr als eine Sprache in der Kommunikation benutzen (ibid.: 6). Unter anderem weist De Bot darauf hin, dass die Entscheidung für die Wahl der jeweiligen Sprache bereits auf der Konzeptualisierungsebene geschieht (ibid.: 7). Lexikalische Einheiten der beiden Sprachen werden zusammen gespeichert, die Elemente jeder Sprache sind jedoch in Teilgruppen („*subsets*“) organisiert. Gleichzeitig sind Verbindungen zwischen Elementen in verschiedenen Sprachen genauso stark wie Verbindungen zwischen Elementen in einer Sprache. Vor allem bezieht es sich auf Bilinguale, die einen bilingualen Modus verwenden, oder in einer Gemeinschaft leben, in der Code-Switching eine normale Konversationsstrategie ist. (ibid: 11). Das Phänomen des Code-Switching wird von De Bot durch den Mechanismus „*language node*“ erklärt, der verschiedene Verarbeitungskomponenten in Bezug auf die benutzte Sprache kontrolliert (De Bot, 2004: 12). Allerdings muss das bilinguale Modell noch weiterentwickelt und durch empirische Belege unterstützt werden. Im nächsten Abschnitt werden die Prozesse, die auf der Konzeptualisierungsebene verlaufen, vorgestellt. Ferner wird diskutiert, ob sie universell oder sprachbezogen sind.

2.2.1 Konzeptualisierungsebene

Es ist naheliegend, dass die letzten drei Phasen (Formulierung, Artikulation und Selbst-Überwachung) sprachorientiert sind. In Bezug auf die Konzeptualisierungsebene gibt es in der Wissenschaft unterschiedliche Meinungen. So wird von einigen Linguisten angenommen, dass die Prozesse, die auf dieser Ebene verlaufen, für alle Sprachen universell sind (Jackendoff, 1990). Andere behaupten dagegen, dass kognitive Planungsprozesse als eine Komponente der Sprachproduktion immer auf sprachspezifischen Prinzipien basieren (Talmy, 1988, Slobin, 1996).

Auf der Konzeptualisierungsebene verlaufen vier unterschiedliche Planungsprozesse: *Segmentierung*, *Selektion*, *Strukturierung* und *Linearisierung* (Habel/Tappe, 1999). Bei der *Segmentierung* wird eine komplexe dynamische Situation in kleinere Ereignisse unterteilt. Während der *Selektion* wählt der Sprecher sowohl Elemente aus, die er versprachlichen möchte,

als auch die Komponente, die diese Elemente repräsentieren: Entitäten, Eigenschaften, temporale und räumliche Bedingungen. So kann sich der Sprecher z.B. bei der Konzeptualisierung eines zielorientierten Bewegungsereignisses entscheiden, ob er einen Endpunkt bei der Versprachlichung erwähnt oder nicht. Die *Strukturierung* beinhaltet eine Perspektivierung von Ereigniskomponenten nach zeitlichen und räumlichen Referenzrahmen. Die ausgewählten Elemente werden nach dem Typ des Prädikats und der Argumentrolle strukturiert, im Referenzrahmen verankert, darüber hinaus wird ihnen ein Informationsstatus zugeordnet (Topik-, Fokuszuordnung). Im Prozess der *Linearisierung* werden die für die Versprachlichung ausgewählten Elemente in ein eindimensionales Medium transformiert (Stutterheim und Nüse, 2003: 853-854). *Segmentierung* und *Selektion* als Planungsprozesse der Konzeptualisierung wurden von Stutterheim und Nüse (2003) (Arabisch, Deutsch, Englisch) untersucht. Zur Erhebung der Sprachproduktionsdaten wurde den Probanden ein kurzer Film mit Bewegungsereignissen präsentiert, den sie danach versprachlicht haben. Die Audiodateien wurden transkribiert und in kurze Sequenzen unterteilt, die Ereignissen oder Zuständen entsprachen. Danach wurden die Ereignissequenzen analysiert. Die Forscher haben systematische Unterschiede in den Segmentierungsprozessen bei Sprechern des Deutschen auf einer Seite und bei Sprechern des Arabischen und des Englischen auf der anderen Seite festgestellt. So haben die Probanden aus der ersten Sprachgruppe wesentlich weniger Ereignisse enkodiert, wohingegen die Probanden der zweiten Gruppe mehr dazu neigten, „kleinere“, ungebundene Ereignisse zu verbalisieren.

Aus den gerade zitierten einschlägigen Studien lässt sich ableiten, dass zielorientierte Bewegungsereignisse von Probanden aus unterschiedlichen Blickwinkeln/Perspektiven konzeptualisiert wurden. Somit wurden Belege dafür geliefert, dass die hochautomatisierten Prozesse, die auf der Konzeptualisierungsebene stattfinden, nicht universell sind, sondern von sprachspezifischen Prinzipien abhängen und den Sprecher beeinflussen, eine bestimmte, für seine Sprache saliente Perspektive des Ereignisses, zu übernehmen (v. Stutterheim und Nüse, 2003: 877).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Sprachproduktionsmodell sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Sprechern aus drei Phasen besteht: Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulierung. Die Konzeptualisierungsphase aus vier Planungsprozessen besteht aus: Segmentierung, Selektion, Strukturierung und Linearisierung. Darüber hinaus lässt

sich aus den empirischen Studien die Erkenntnis ableiten, dass die Prozesse auf der Konzeptualisierungsebene von sprachspezifischen Prinzipien abhängig sind.

2.3 Forschungsüberblick: Zielorientierte Bewegungsereignisse

Die Wahrnehmung eines Menschen funktioniert selektiv, d.h. es werden bestimmte Aspekte der realen Welt wahrgenommen und andere teilweise ausgeblendet. Dieses Phänomen ist dadurch zu erklären, dass unser Gehirn immer nach Mustern sucht, damit die neue Information besser in die vorhandenen Kategorien eingeordnet werden kann. Ähnliche Prozesse finden bei der Auswahl von Informationen, die zu verbalisieren sind, statt. Sprecher selektieren und verbalisieren demnach Informationen abhängig von bestimmten sprachspezifischen Strukturen, die die Ereignisrepräsentation und Konzeptualisierung beeinflussen (Schmiedtová et al. 2011: 68). Viele Studien haben belegt, dass sich sprachliche Beschreibungen der Bewegung im Raum von Sprache zu Sprache unterscheiden (Talmy, 1985; Slobin, 1996; Carroll et al., 2004; Schmiedtová et al., 2011). Typologische Untersuchungen auf dem Gebiet der Verbsemantik und sprachspezifische Präferenzen in Bezug auf Lexikalisierungsmuster sind in erster Linie mit dem Namen des amerikanischen kognitiven Semantikers Leonard Talmy verbunden (Talmy, 1985: 60-76; 102-111). Des Weiteren hat sich Dan Slobin den Ideen von Talmy angeschlossen und auf dieser Basis seine Theorie „Thinking for Speaking“ entwickelt. Da die beiden Theorien eine Grundlage für die weitere Forschung auf dem Gebiet der Konzeptualisierung und Verbalisierung von spezifischen Sprachmustern bilden, werden im folgenden Kapitel die wichtigsten Punkte kurz angerissen und zusammengefasst.

2.3.1 Forschung auf dem Gebiet der Bewegungsereignisse

Ein typisches Bewegungsereignis (basic motion event) besteht nach Talmy aus einem Objekt (figure), das sich bezüglich eines anderen Objekts (the referent object - ground) bewegt oder lokalisiert ist (Talmy, 1985: 60). Somit werden die Bewegungsereignisse in dynamische und statische Prozesse unterteilt. In dieser Arbeit wird auf das Bewegungsereignis, das einen

dynamischen Prozess darstellt, näher eingegangen. Ein Bewegungsereignis ist nach Talmy in mehrere semantischen Komponenten unterteilt:

1. der Bewegungsprozess – Bewegung (*motion*)
2. das sich bewegende Objekt – die Figur (*figure*)
3. der Hintergrund oder ein anderes Objekt, bezüglich dessen das Ereignis stattfindet – der Grund (*ground*)
4. die von der Figur angenommene Richtung – der Weg (*path*)
5. die Art und Weise wie sich die Figur bewegt (*manner*)
6. Eine weitere wichtige Charakterisierung für die Bewegungssituation, die eine externe Quelle der Bewegung beinhaltet, ist die Ursache (*cause*) (ibid: 61)

So beinhaltet der Satz „der Bleistift ist vom Tisch heruntergerollt“ die Figur (der Bleistift), den Grund (vom Tisch), den Weg (herunter), die Bewegung sowie den Verweis auf die Art und Weise dieser Bewegung (rollt) (ibid.).

Talmy kommt zu dem Schluss, dass sich die Verbalisierungsstrategien eines Ereignisses in verschiedenen Sprachen in Abhängigkeit davon unterscheiden, welche semantische Komponente der Bewegung im Verbstamm oder in dem Verb beigeordneten Elemente enthalten sind. Auf dieser Erkenntnis basierend identifiziert er zwei unterschiedliche Lexikalisierungsmuster, die z.B. im Englischen und Spanischen vorzufinden sind. Während die Bewegung immer im Verbstamm realisiert wird, beinhaltet das Verb im Englischen noch die Angabe zur Art und Weise der Bewegung. Zum Ausdruck der Information über den Weg werden dabei spezielle Morpheme genutzt (*run in, run out, run away* u.ä.): „*The bottle floated into the cave*“. Diese Einheiten nennt Talmy Satelliten. Zu Satelliten gehören außerdem trennbare und untrennbare Verbpräfixe im Deutschen sowie Verbpräfixe im Russischen (ibid.: 102). Diese Sprachen sind nach Talmy satellitenrahmende Sprachen (*satellite-framed languages*). Im Spanischen dagegen enthält der Verbstamm die Information über die Bewegung und den Weg. Die Enkodierung der Information zur Art und Weise der Bewegung ist hingegen nicht obligatorisch: *la botella entró a la cueva (flotando)*. Ausgehend davon werden Sprachen mit ähnlichem Lexikalisierungsmuster verbramende Sprachen (*verb-framed languages*) genannt.

Auf der Grundlage von Talmys Theorie hat Slobin die Idee weiterentwickelt, dass sich die Konzeptualisierung und Verbalisierung von Ereignissen nicht nur nach individuellen Präferenzen

unterscheiden, sondern sie werden auch von den grammatikalischen Ressourcen, die eine bestimmte Sprache zur Verfügung stellt, beeinflusst. Diese Unterschiede sind bereits im Kinderalter feststellbar:

Thinking for speaking involves picking those characteristics of objects and events that (a) fit some conceptualization of the event, and (b) are readily encodable in the language. I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking. (Slobin, 1996: 76)

In seiner Analyse vergleicht Slobin Bildbeschreibungen (The Frog Story, Mayer 1969) von Kindern unterschiedlicher Muttersprachen (Spanisch, Englisch, Deutsch sowie Hebräisch) mit besonderem Fokus darauf, wie zeitliche und räumliche Beziehungen in den Geschichten verbalisiert werden. Er kommt zum Schluss, dass es systematische Unterschiede in den Sprachen gibt. So beschreiben englischsprachige Kinder das Bild, auf dem zwei Ereignisse dargestellt sind, ein Junge, der vom Baum gefallen ist, sowie ein Hund, der von Bienen verfolgt wird, folgendermaßen:

He's [dog] **running**... and he [boy] **fell** off

Das erste Ereignis ist durativ und somit wird das Verb mit dem progressiven Aspekt markiert. Diese Markierung ist im Englischen obligatorisch. Die zweite Handlung ist dagegen vollendet und angeschlossen. Im Deutschen ist die grammatische Kategorie Aspekt nicht vorhanden, deswegen werden die beiden Ereignisse grammatisch nicht unterschieden:

Der Junge **fällt** vom Baum runter...und die Bienen **gehen** hinter dem Hund her.

Bei der Beschreibung derselben Situation neigen Sprecher des Deutschen und des Hebräischen dazu, das Ereignis als begrenzt zu markieren während in den Geschichten der Englisch- und Spanischsprachigen der Fokus öfter auf dem Verlauf liegt (Slobin, 1996: 81). Diesen konzeptuellen Unterschieden zugrunde liegen die strukturellen Differenzen der Sprachen, die sich auf dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein der grammatischen Kategorie Aspekt beruhen (ibid. 82). Darauf aufbauend kommt Slobin zu dem Schluss, dass die in der Sprache nicht grammatikalisierten Kategorien von den Sprechern generell ignoriert werden, während die grammatikalisierten Kategorien bereits dreijährige Kinder zum Ausdruck bringen (ibid.: 83).

Talmy hat sich mit der typologischen Distinktion von Sprachen hinsichtlich der Lexikalisierung von Bewegungsereignissen oder -zuständen befasst und Grundkonzepte von Bewegungsereignissen herausgearbeitet. Auf Talmys theoretischen Arbeiten basierend hat Slobin den Einfluss sprachlicher Strukturen auf die Perspektive, die schon während des Denkens auf die

Welt eingenommen wird, untersucht und darauffolgend die *Thinking for Speaking* Hypothese aufgestellt. Darüber hinaus stellt er fest, dass nur die grammatikalisierten sprachspezifischen Strukturen, die in einer Sprache obligatorisch sind (wie z.B. die Kategorie Aspekt im Englischen), die Aufmerksamkeit der Sprecher auf bestimmte Phasen von dargestellten Ereignissen lenkt.

2.3.2 Perspektivierung in zielorientierten Bewegungsereignissen von Muttersprachlern

Wie oben festgestellt sind die Konzeptualisierung und die Versprachlichung von Bewegungsereignissen von den sprachspezifischen Konzeptualisierungsmustern stark abhängig. In der Studie von v. Stutterheim und Nüse (2003) wurden die sprachübergreifenden Unterschiede in Bezug auf die Enkodierung der Endpunkte eines zielorientierten Bewegungsereignisses bei Muttersprachlern des Deutschen, des Englischen sowie Algerisch-Arabischen (im 2. Experiment) belegt (v. Stutterheim & Nüse, 2003: 875). Im Experiment wurde den Probanden ein Stummfilm präsentiert, dessen Inhalt sie während des Zuschauens („online“) nacherzählen mussten⁵. Die zweite Aufgabe bestand darin, sechzehn kurze Computeranimationen zu beschreiben. Es hat sich ergeben, dass die englischsprachigen Probanden insgesamt mehr Ereignisse während der Wiedergabe erwähnen im Gegensatz zu den deutschen Probanden, die sich auf die größeren Sequenzeinheiten konzentrierten. In den Beschreibungen bevorzugten Sprecher des Deutschen, Ereignisse als Ganzes wiederzugeben und sich öfter auf Endpunkte zu fokussieren (auch wenn die Endpunkte im Video nicht erreicht wurden). Die Sprecher des Englischen tendierten mehr dazu, das präsentierte Videoereignis in kurze Sequenzen oder Phasen zu unterteilen. Da sich diese Probanden mehr auf den Ereignisverlauf konzentrierten, standen die Endpunkte nicht im Vordergrund und wurden selten erwähnt. Dies bedeutet, dass deutsch- und englischsprachigen Probanden Ereignisse bei identischer visueller Eingabe unterschiedlich enkodieren (ibid.: 860).

Der Grund, weswegen diese sprachlichen Präferenzen entstehen, besteht darin, dass das Englische über eine grammatische Aspekt-Kategorie verfügt. Im Deutschen existiert dagegen keine grammatische Aspekt-Kategorie. Wichtig ist allerdings festzuhalten, dass es auch in der deutschen Sprache durchaus möglich ist, ein andauerndes oder abgeschlossenes Ereignis mit Hilfe

⁵ Die Daten zur „offline“ Wiedergabe vom selben Film wurden bereits bei Carroll and von Stutterheim im Jahre 2003 erhoben.

von lexikalischen Mitteln darzustellen⁶: *Meine Tochter ist gerade dabei die Hausaufgaben zu machen. Endlich haben Studenten die Hausaufgabe fertiggekriegt*. Allerdings sind die im Deutschen verwendeten lexikalischen Formen nicht obligatorisch. Slobin hebt hervor, dass nicht-grammatikalisierte Kategorien bei der Versprachlichung einer Situation generell ignoriert werden. Wenn allerdings eine konzeptuelle Kategorie komplett grammatikalisiert und obligatorisch ist, dann hat sie einen hohen Automatisierungsgrad der Anwendung und wird bereits von dreijährigen Kindern beim Planen einer Äußerung berücksichtigt (Slobin, 1996: 83). Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse sind die Forscher zu der Erkenntnis gekommen, dass Sprecher von Aspekt- und Nicht-Aspekt-Sprachen unterschiedliche Perspektiven einnehmen, die für die Planung auf konzeptueller Ebene grundlegend sind:

If a language marks the predicate for aspect, then speakers will parse event sequences into comparably small units, select different components for encoding (phasal structure), and prefer a global perspective under which event times are hooked up to a deictic center” (ibid.)

Diese grammatischen Kategorien gelten als „gefrorene“ Konzeptualisierungsschemata und lenken die Sprecheraufmerksamkeit auf bestimmte Elemente der Situation⁷ (Mertins, 2018: 11). Somit ist das Vorhandensein, bzw. Nichtvorhandensein der grammatischen Kategorie, in diesem Fall der Kategorie Aspekt, in den Sprachen für die Wahl der jeweiligen Perspektive zuständig.

Des Weiteren wurden die gleichen Experimente mit Sprechern des Albanisch-Arabischen (auch wie das Englische einer Aspekt-Sprache) durchgeführt. Da die Ergebnisse mit den Ergebnissen aus dem Englischen identisch waren, wurde die Erklärung aufgrund kultureller Unterschiede ausgeschlossen. Somit sind die erhaltenen Ergebnisse nur durch die strukturellen Unterschiede und zwar durch das Vorhandensein der grammatischen Kategorie Aspekt in den beteiligten Sprachen zu erklären (ibid. 873).

In den Studien von Carroll, v. Stutterheim und Nüse (2004); Schmiedtová, v. Stutterheim und Carroll (2011) und Schmiedtová & Sahonenko (2008) wurden grundlegende Unterschiede in der Konzeptualisierung und Verbalisierung auch in weiteren Sprachen (Holländisch, Norwegisch, Tschechisch, Spanisch und Russisch) belegt. Sprecher des Holländischen und Norwegischen

⁶ Im Deutschen gibt es z.B. die sog. Verlaufsform am/beim (seltener im) + substantivierter Infinitiv + sein, die einen Prozess als dauernd (durativ) gekennzeichnet. Die Verwendung dieser Form ist allerdings im Unterschied z.B. zum englischen Progressivform, die markiert werden muss, nicht obligatorisch (Mertins, 2018: 58).

⁷ Unter der Bezeichnung Konzeptualisierungsschemata werden mentale Konzepte verstanden, die bestimmten sprachlichen Unterschieden zugrunde liegen. Sie sind sprachabhängig, robust und lassen sich kaum verändern (vgl. von Stutterheim & Nüse 2003). Einerseits erleichtern sie das Prozess des Abrufens aus dem Mentalen Lexikon, andererseits können sie nur schwer unterdrückt werden (Schmiedtová, 2013).

(beide Nicht-Aspekt-Sprachen) zeigten den deutschen Sprechern ähnliche Konzeptualisierungsmuster eines Bewegungsereignisses. Muttersprachler des Spanischen und Russischen haben ähnlich wie Sprecher des Englischen mehr Acht auf die Phasen eines Bewegungsereignis gegeben, dabei wurden die Endpunkte wenig, oder gar nicht betrachtet und versprachlicht. Das Tschechische nimmt in dieser Reihe eine besondere Position ein. Trotz der Tatsache, dass im Tschechischen, wie in jeder slawischen Sprache die grammatische Kategorie Aspekt vorhanden ist, nehmen tschechische Muttersprachler eine temporale Ereignissituation, ähnlich wie die Sprecher des Deutschen, holistisch wahr (Schmiedtová & Sahonenko, 2008: 66). Diese Erkenntnisse lassen sich durch den jahrhundertandauernden, engen Sprachkontakt mit dem Deutschen erklären, der bestimmte Veränderungen im Gebrauch der tschechischen Aspekt-Form hervorrief (Mertins, 2018: 90).

Diese Erkenntnisse haben die Hypothese von strukturell induzierten Prinzipien der Informationsorganisation unterstützt (Caroll et al., 2004: 197). Die hier aufgeführten Studien zur Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen basieren nur auf der Analyse von Sprachdaten. Daher lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse nicht auf die allgemeine Ereigniswahrnehmung übertragen. Umso bedeutender erscheinen die nicht-linguistischen Belege aus Eye-Tracking-Studien zur Konzeptualisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen (Schmiedtová et al., 2011). Unter Einsatz der Eye-Tracking Methode (ET) konnte demonstriert werden, dass sich Sprecher von verschiedenen Sprachen während der Versprachlichung eines zielorientierten Ereignisses auf unterschiedliche Entitäten in den kritischen Szenen fokussierten: Sprecher des Arabischen, Englischen, Russischen und Spanischen waren mehr auf das bewegende Objekt fixiert (vor und während des Sprechens), dabei wurde das potentielle Ziel wenig oder gar nicht betrachtet (ibid.: 89). In der Studie von v. Stutterheim, Andermann, Caroll, Flecken und Schmiedtová (2012) wurden die aus den ET- und Verbalisierungsdaten gewonnenen Erkenntnisse mit einem Gedächtnistest untermauert. Den Sprechern von 7 Sprachen (Arabisch, Englisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Holländisch und Deutsch), die sich im Hinblick auf das Vorhandensein des imperfektiven/progressiven Aspekts unterscheiden, wurden 60 kurze Videoclips demonstriert. Während der Videopräsentation wurden die Fixationspunkte von Blickbewegungen der Probanden mit einem Eye-Tracker (ET) gemessen. Sobald die präsentierte Situation von Probanden erkannt wurde, mussten sie das Bewegungsereignis sprachlich beschreiben. Im Anschluss erhielten alle Teilnehmer zusätzlich eine Gedächtnisaufgabe. Sie bestand aus 15 Screenshots (10 kritische

Szenen und 5 Kontrollszenen) aus dem bereits präsentierten Stimulus-Set. In den kritischen Szenen wurde der Endpunktbereich ausgeschnitten, während in den Kontrollszenen ein bestimmtes Objekt fehlte. Die Ergebnisse des Gedächtnistests haben gezeigt, dass Sprecher von Nicht-Aspekt-Sprachen (Tschechisch inbegriffen) bei den kritischen Stimuli eine bessere Erinnerung der Endpunkte hatten als Sprecher von Aspekt-Sprachen (Russisch, Englisch und Spanisch). Bei den Kontrollszenen wiederum wurden keine statistisch relevanten Unterschiede festgestellt. Das zeigt, dass die für die kritischen Stimuli herausgefundenen zwischensprachlichen Unterschiede nicht durch individuell unterschiedliche Gedächtnisleistungen erklärt werden können (Schmiedtová et al., 2012: 856). Die Ergebnisse des Gedächtnisexperiments unterstreichen die Wechselbeziehung zwischen sprachspezifischen strukturellen Merkmalen (Kategorie Aspekt) und Aufmerksamkeitsmustern in der visuellen und kognitiven Verarbeitung. Auf der Basis von diesen Erkenntnissen wurde die *Seeing for Speaking* Hypothese aufgestellt:

Wird in einer Sprache (A) ein bestimmtes Konzept grammatisch enkodiert und wird es häufig und systematisch verwendet, dann wird die Aufmerksamkeit des Sprechers mit großer Wahrscheinlichkeit auf die visuellen Merkmale des zu versprachlichenden Ereignisses gelenkt, die mit diesem Konzept in Verbindung stehen. Wird dasselbe Konzept in einer anderen Sprache (B) lexikalisch oder durch Periphrasen enkodiert und kommt es nicht häufig bzw. nicht systematisch zum Einsatz, dann richtet sich die Aufmerksamkeit des Sprechers möglicherweise nicht oder zumindest nicht im gleichen Ausmaß auf die betreffenden Merkmale des zu versprachlichenden Ereignisses (Mertins, 2018: 96-95)

Ausgehend aus den Erkenntnissen der Studien lassen sich die Sprachen je nach der verwendeten Perspektivierung eines zielorientierten Bewegungsereignisses in zwei Gruppen unterteilen: Sprachen mit einer *Verlaufsperspektive* (z.B. Englisch, Spanisch, Russisch und Arabisch) und Sprachen mit einer *holistischen Perspektive* (u.a. Deutsch, Schwedisch, Holländisch und Tschechisch) (Schmiedtová, 2011: 94-95). Sprecher des Deutschen, Tschechischen und Holländischen betrachteten den Endpunkt des Bewegungsereignisses wesentlich länger und versprachlichten ihn öfter als Sprecher des Englischen und Russischen. Dabei wird die Situation als Ganzes (holistisch) wahrgenommen. Sprecher, die eine Verlaufsperspektive übernehmen, unterteilen ein Ereignis in kurze Sequenzen oder Phasen und achten bei der Betrachtung und Versprachlichung mehr auf den Verlauf. Der Endpunkt wird dabei selten oder überhaupt nicht konzeptualisiert und folglich auch nicht realisiert.

Auf der Basis der vorgestellten Studien lässt sich Folgendes festhalten. Die Unterschiede in der Perspektivierung von zielorientierten Bewegungsereignissen korrelieren damit, ob eine

Sprache über die grammatische Kategorie Aspekt (zurzeit mit der Ausnahme vom Tschechischen) verfügt oder nicht. Bei der Versprachlichung eines zielorientierten Bewegungsereignisses vermittelt ein Muttersprachler einer Aspekt-Sprache die Information darüber, ob die Handlung noch andauert oder bereits abgeschlossen ist, d.h. die Aufmerksamkeit des Sprechers liegt auf einer bestimmten Phase der Situation. Sprecher einer Nicht-Aspekt-Sprache tendieren bei der Beschreibung des gleichen Bildes oder eines Videoclips dazu, die Bewegungssituation als Ganzes wahrzunehmen und mehr auf die vorhandenen Endpunkte zu achten. Die in Nicht-Aspekt-Sprachen bevorzugte Perspektive wird als *holistisch*, die in Aspekt-Sprachen bevorzugte als *Verlaufsperspektive* bezeichnet.

Im nächsten Abschnitt werden Studien zur Untersuchung der Konzeptualisierung und Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei sehr fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Zweitsprache, deren Muttersprache eine Aspekt-Sprache ist, vorgestellt und zusammengefasst.

2.3.3 Studien zur Konzeptualisierung und Versprachlichung von Bewegungsereignissen in der L2

Die Präferenzen in der Konzeptualisierung und somit auch Versprachlichung von Bewegungsereignissen standen auch im Fokus der Forschung des Zweitspracherwerbs (v. Stutterheim, 2003; Schmiedtová & Sahonenko, 2008; Flecken et al. 2015, Schmiedtová et al. 2011 u.a.). Es wurde untersucht, ob sehr fortgeschrittene Sprachlerner zielsprachige Strategien zur Versprachlichung von temporalen Ereignissen nutzen. Sprich, ob eine Restrukturierung zugunsten von L2 Konzeptualisierungsmustern vorliegt⁸ oder ob die verwendeten Strategien eher von den Präferenzen aus der Muttersprache geprägt sind.

In der Studie von v. Stutterheim (2003) wurden die Präferenzen deutscher Muttersprachler mit Englisch als Zweitsprache (L2) und englischer Muttersprachler mit L2 Deutsch bei der Enkodierung von Endpunkten in zielorientierten Bewegungsereignissen untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Anzahl der von den Sprachlernern erwähnten Endpunkte in einer

⁸ Unter Restrukturierung wird die Fähigkeit verstanden, kognitive Repräsentationen der L1 zugunsten der L2 zu modifizieren. Da beide Sprachen in ständiger Wechselwirkung sind könnten potenziell auch kognitive sprachspezifische Muster der L2 auf die Muttersprache übertragen werden (Mertins, 2018: 243).

Szenenbeschreibung mit der Endpunktanzahl in der gleichen Szene von monolingualen Sprechern in ihrer jeweiligen L1 übereinstimmte oder ihr sehr nahekam (v. Stutterheim, 2003: 198). Daraus lässt sich ableiten, dass die L2 Lerner selten die Perspektivierung der Zielsprache übernehmen und die Konzeptualisierungsschemata der L1 beim Erwerb und Gebrauch von der L2 beibehalten. Diese Fehler, die von Lernern in diesem Bereich gemacht werden, sind weder grammatischer noch stilistischer Natur. Sie sind vielmehr auf eine nicht zielsprachige Präferenz zurückzuführen, durch die die Lerner als Nicht-Muttersprachler identifiziert werden können. Ähnliche Ergebnisse wurden in einer Studie mit russischen und tschechischen Deutschlernern erzielt (Schmiedtová & Sahonenko, 2008). In der Studie wurden sprachliche Präferenzen von Muttersprachlern des Deutschen, Tschechischen und Russischen und von zwei kritischen Gruppen von tschechischen und russischen Lernern des Deutschen miteinander verglichen. Die Probanden mussten 40 Videoclips, die einzelne dynamische Situationen darstellten, „online“ beschreiben, sobald sie das Geschehene beschreiben konnten (ibid.: 55). Während das Deutsche über keine Aspekt Kategorie verfügt, sind sowohl das Russische als auch das Tschechische Aspekt-Sprachen. Beide slawischen Sprachen markieren zwei grammatische Aspekte. Ein abgeschlossenes Ereignis wird mit einem perfektiven Aspekt ausgedrückt, ein Ereignis, das sich im Verlauf befindet, mit einem imperfektiven Aspekt. Semantische und grammatische Erweiterungen des Verbs geschehen durch Präfigierung und Suffigierung des Verbstammes. Abhängig davon, wie die lexikalische Ausgangsform (Simplex) mit aspektmarkierenden Präfixen bzw. Suffixen kombiniert wird, lassen sich drei Verbalformen unterscheiden. Das Simplex drückt meistens einen imperfektiven Aspekt aus (rus: *bezhat'*, *hodit'*)⁹. Bei der Präfigierung der Ausgangsform entstehen Verbalformen, die in der Regel perfektiv sind (rus: ***pribezhat'***, ***perehodit'***). Beim Gebrauch des perfektiven Aspekts muss der Endpunkt in der Äußerung immer verbalisiert werden (Schmiedtová, 2011: 76):

rus.	<i>mal'chik</i>	<i>pribezhal</i>	<i>domoj</i>
dt.	[der] Junge (sg. Nom)	kam (Perf.Past. 3 SG)	nach Hause angerannt

Die sekundären Imperfektiva entstehen durch eine Suffigierung von präfigierten Verbalformen (rus: *peredelyvat'*, *obgovarivat'*). Zu den imperfektivierenden Suffixen werden im Russischen -*iva/-yva-*, -*va-*, -*a/-ja-* gezählt (Schmiedtová & Sahonenko, 2008: 50-49). Für die Form von

⁹ Die Ausnahmen im Russischen sind *blagoslovit'* *brosit'*(sa), *vstret'it'*(sa), *konchit'*(sa), *kupit'*, *lishit'*(sa), *osh'ut'it'*, *plen'it'*, *prost'it'*(sa), *pust'it'*, *reshit'*(sa), *snabdit'*, *stupit'*, *hvat'it'*(sa), *javit'*(sa), *lech'*, *s'est'*, *stat'*, *dat'*, *past'* (Zaliznjak, 68) und eine Reihe von Verben, die sowohl den perfektiven als auch imperfektiven Aspekt ausdrücken können: *kaznit'*, *organizovat'* (Plungjan, 2012: 18)

sekundären Imperfektiva ist charakteristisch, dass sie immer imperfektiv ist und ähnlich wie die perfektive Form zusätzliche Argumente braucht. Beide imperfektiven Formen (Simplex und sekundäre Imperfektiva) können Progressivität ausdrücken, dennoch unterscheidet sich der Gebrauch von beiden Formen in semantischer Hinsicht. Die Simplexform ist multifunktional und kann Habitualität, Progressivität sowie Generizität bezeichnen, während sekundäre Imperfektiva Imperfektivität und manchmal Iterativität ausdrücken (Schmiedtová, 2011: 151). Mit Rücksicht auf die Tatsache, dass sekundäre Imperfektiva mit Bewegungsverben nicht kombinierbar sind, wird diese Form hier nicht weiter behandelt (Schmiedtová et al., 2011: 76). Trotz der Ähnlichkeiten in den aspektuellen Systemen gebrauchen Sprecher des Russischen und des Tschechischen verschiedene morphologische Verbalformen in der Darstellung einer bestimmten Szene unterschiedlich. Tschechische Muttersprachler nutzen bei der Beschreibung eines temporalen Ereignisses im Präsens die präfigierte perfektive Form des Aspekts und legen somit den Fokus auf den Endpunkt. Muttersprachler des Russischen fokussieren sich mehr auf den Ereignisverlauf und gebrauchen dabei die imperfektive Form. Die präfigierte Präsensform hat im Russischen eine Zukunftsbedeutung und wird nie in Bezug auf Hier-und-Jetzt-Situationen verwendet (Schmiedtová & Sahonenko, 2008: 58, 60). Darüber hinaus kann das russische Simplex imperfektiv ohne weitere Argumente gebraucht werden, während im Tschechischen das Simplex imperfektiv immer mit einem Argument verbunden wird. Allerdings muss dieses Argument nicht unbedingt einen Endpunkt ausdrücken (Schmiedtová et al., 2011: 77). In der Untersuchung wurden die Sprachdaten anhand von kurzen Videoclips elizitiert und danach hinsichtlich der Anzahl von Endpunkten analysiert. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die L1 Präferenzen bei der Konzeptualisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen auch bei sehr fortgeschrittenen Lernern des Deutschen erhalten bleiben. So erwähnen russische Deutschlerner wesentlich weniger Endpunkte im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern, während tschechischen Sprecher des Deutschen Endpunkte auch dann verbalisieren, wenn sie im Video nicht erreicht werden. Dies geschieht viel häufiger als sogar bei deutschen Muttersprachlern (ibid.). Diese Erkenntnisse wurden in einer Studie von Schmiedtová (2011) mit den Messungen der Augenbewegungen und Gedächtnisleistungsexperimenten untermauert. Die Ergebnisse des Eye-Tracking Experiments zeigten, dass deutsche Muttersprachler und tschechische Lerner des Deutschen in ein Cluster fallen und sich wesentlich von russischen Deutschlernern bezüglich der Endpunkte unterscheiden. Erstens fixieren die Ersteren Endpunkte in kritischen Szenen länger. Zweitens war die

Gesamtwahrscheinlichkeit, dass Sprecher mindestens einmal auf den Endpunkt schauen, bei deutschen Muttersprachlern und tschechischen Sprachlernern des Deutschen wesentlich höher, und drittens hat sich die Wahrscheinlichkeit, dass Sprecher zuerst den Endpunkt fixieren auch als sehr hoch erwiesen. Im Gedächtnisleistungsexperiment wurden ähnliche Ergebnisse erzielt. Bei deutschen Muttersprachlern und tschechischen Deutschlernern war die Erinnerungsrate von Endpunkten sehr hoch, während russische Deutschlerner sich eher weniger daran erinnerten (ibid.: 164).

Auf diesen Erkenntnissen basierend wird hier davon ausgegangen, dass bilinguale Sprecher des Russischen als L1 und des Deutschen als L2 abhängig von der Dominanz einer der Sprachen die entsprechende Perspektivierung in der Beschreibung von zielorientierten Bewegungsereignissen annehmen. Wobei aus den Belegen der hier angeführten Studien (v. Stutterheim 2003, Schmiedtová & Sahonenko 2008) hervorgeht, dass die zielorientierten Bewegungsereignisse zu denjenigen hochabstrakten Kategorien gehören, die durch ihre Komplexität sehr schwer von Zweitsprachlernern anzueignen sind. Die Restrukturierung stellt daher in diesem Bereich eher eine Ausnahme dar (Mertins, 2018: 244). Darüber hinaus benötigt die Hypothese der konzeptuellen Restrukturierung in der L1 im Bereich der zielorientierten Bewegungsereignisse weitere, linguistische und eventuell auch nicht-linguistische Belege (z.B. ET-Messungen).

2.3.4 Studien zur Konzeptualisierung und Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei bilingualen Sprechern

Der Prozess der Konzeptualisierung und Versprachlichung von Bewegungsereignissen bei bilingualen Sprechern ist zurzeit noch kaum erforscht. In diesem Kapitel wird die Studie präsentiert, die sich mit Unterschieden in der Konzeptualisierung von Bewegungsereignissen bei bilingualen Sprechern des Deutschen und des Niederländischen befasst. Im Anschluss wird über die Ergebnisse diskutiert.

In der Studie von Flecken (2011) wurden die Präferenzen von bilingualen niederländisch-deutschen Sprecher in Konzeptualisierung und Versprachlichung von zielorientierten Ereignissen untersucht. Beide Sprachen sind typologisch sehr nah. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch

darin, dass das Niederländische einen Markierer für die Progressivität grammatikalisiert hat (Konstruktion: *aan het* + V(INF) *zijn*), während der Verlauf im Deutschen überwiegend lexikalisch ausgedrückt wird (Konstruktion: *am/bei* + V(INF) *sein*) (Mertins, 2018: 57). Die Ergebnisse aus einer Studie zur Akzeptabilität weisen darauf hin, dass *aan het* -Verlaufsmarkierer in bestimmten Konstruktionen von Muttersprachlern als obligatorisch eingestuft wird (Flecken, 2011: 507). Die Verlaufskonstruktion im Deutschen gilt dagegen als regional markiert und optional (Hoffmann, 2016: 291). Trotz der scheinbar großen Ähnlichkeit zwischen den beiden Konstruktionen unterscheiden sich die Sprachen deutlich im Ausmaß der Gebrauchspräferenz. Im Niederländischen ist die *aan het*-Konstruktion hochfrequent, während im Deutschen die periphrastische Form weniger gebraucht wird. Diese Präferenzmuster sind eng mit Unterschieden in der Konzeptualisierung verbunden, die sich erst dann offenbaren, wenn empirisches Material mit Hilfe experimenteller Methoden untersucht wird.

Für das Experiment wurden 3 Probandengruppen rekrutiert: 1. monolinguale Sprecher des Niederländischen, 2. monolinguale Sprecher des Deutschen und eine kritische Gruppe von L2 bilingualen Sprechern des Deutschen und des Niederländischen. Die Daten wurden mit der ET-Methode wie in der Studie von Schmiedtová et al. (2011) erhoben. Die personenbezogene Information, sowie die Spracherfahrung der Probanden wurde mittels Fragebogen erfasst. Im Experiment wurden den Probanden 65 Videoclips demonstriert. Die Versuchspersonen mussten die Ereignisse „online“, d.h. sobald sie die Antwort aufgrund des Wahrgenommenen geben konnten, auf ihrer Zielsprache (Niederländisch oder Deutsch) beschreiben. Die bilingualen Probanden nahmen zweimal mit einem viermonatigen Abstand am gleichen ET-Experiment teil, wobei für die Studie nur die Daten aus dem ersten Versuch ausgewertet wurden. Die elizitierten Daten wurden hinsichtlich des Tempusgebrauchs (Präsent vs. Progressive) sowie der Anzahl und Dauer der Fixationen in den kritischen Regionen (AoI = *Area of Interest*) analysiert. Um Unterschiede in der Aufmerksamkeitsverteilung bei bilingualen und monolingualen Sprechern analysieren zu können, wurden zwei Arten von spezifischen kritischen Regionen definiert: die AoI „*action*“ – Prozess der Bewegung selbst, und die AoI „*agent*“ – die Person, die sich im Bewegungsprozess befindet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Bilingualen bei den Versprachlichungen auf Niederländisch dazu neigen, öfter als monolinguale Sprecher des Niederländischen die *aan het*-Konstruktion zu gebrauchen. Dies wurde als ein Beweis für spezifische bilinguale Sprachkompetenz interpretiert (Flecken, 2011: 69). Außerdem wurde die

AoI „*action*“ von den bilingualen und monolingualen niederländischen Probanden insgesamt öfter und länger betrachtet als bei den monolingualen deutschen Versuchspersonen (ibid. 73). Somit konzentrieren sich sowohl mono- als auch bilinguale Sprecher des Niederländischen in den Studien zu Blickbewegungen vor allem auf den Verlaufsprozess eines Ereignisses (vgl. v. Stutterheim & Carroll, 2006; Flecken 2011). Einleuchtend ist, dass zwei Drittel der bilingualen Probanden aus dieser Studie Niederländisch als ihre dominante Sprache sehen sowie einen festen Wohnsitz in Holland haben (ibid. Anhang 1,2: 74). Somit liefern die personenbezogenen Angaben eine mögliche Erklärung der Studienergebnisse. Die bilingualen Probanden haben einen höheren Beherrschungsgrad und mehr Sprachkontakt im Niederländischen als im Deutschen. Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass komplexe Prinzipien in der Informationsorganisation von Sprachdominanz, Spracherfahrung und Sprachkontakt abhängen. Eine qualitative Auswertung der Sprachdaten von niederländischen und niederländisch-deutschen Probanden brachte zum Vorschein, dass die bilingualen Sprecher bei Versprachlichungen von zielorientierten Bewegungsereignissen oft auf eine Kombination zwischen *aan het*-Konstruktion und Endpunkt zurückgreifen, die für die monolingualen Probanden des Niederländischen untypisch ist (ibid. 73). Auf diesen Ergebnissen basierend wurde geschlussfolgert, dass (1) der Prozess der Restrukturierung von Konzeptualisierungsmustern bei bilingualen Sprechern dynamisch ist und (2) dass bilinguale Probanden auch eine „hybrides“ Struktur aufweisen können, welche die Komponente der Verlaufsperspektive und der holistischen Perspektive kombiniert.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass komplexe Prinzipien in der Informationsorganisation bei bilingualen Sprechern auf der Sprachdominanz und der erhöhten Sensibilität auf aspektuelle Unterschiede in den jeweiligen Sprachen basieren. Es ist außerdem zu erwähnen, dass der Grund für die Unterschiede in sprachlichen Präferenzen zwischen monolingualen und bilingualen Sprechern in der Besonderheit des kognitiven und sprachlichen Profils der Letzteren liegen (siehe Kap. 2.1).

2.3.5 Fazit Forschungsüberblick: Zielorientierte Bewegungsereignisse

Die vorangegangenen Kapitel dienen einer Übersicht über die bisher durchgeführte Forschung sowohl im Bereich der Bewegungsereignisse allgemein (siehe Kap. 2.3.1) als auch in

mehr spezifizierten Bereichen der Konzeptualisierung und Versprachlichung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei monolingualen und bilingualen Sprechern (siehe Kap. 2.3.2-2.3.4).

Auf der Basis der in diesem Kapitel vorgestellten Studien lassen sich zwei Erkenntnisse festhalten. Erstens weisen auch fortgeschrittene Sprachlerner, die über sehr hohe Sprachkompetenzen in der L2 verfügen, im Bereich temporaler Perspektivierung von Ereignissen in der L2 L1-Präferenzen auf. Somit verharren russische sehr fortgeschrittene Deutschlerner bei der Konzeptualisierung und Versprachlichung einer Fortbewegungssituation in den Konzeptualisierungsschemata ihrer Muttersprache (Schmiedtová & Sahonenko, 2008). Zweitens ist die Datenlage auf dem Gebiet der Präferenzen in zielorientierten Bewegungsereignissen bei bilingualen Sprechern noch zu dünn und braucht weitere Forschung. Es gibt allerdings Hinweise, die auf eine Restrukturierung der Konzeptualisierungsmuster hindeuten (Flecken et al. 2013).

2.4 Bilinguale Eltern-Kind Kommunikation

Die große Schwankungsbreite in der Sprachentwicklung von bilingualen Kindern ist durch die Unterschiede in ihrer Sprachumgebung zu erklären. Studien belegen, dass für den bilingualen Spracherwerb familiäre Sprachmodelle (De Houwer, 2009: 107-113), Quantität des Inputs der jeweiligen Sprachen (ibid.: 119-126), elterliche Diskursstrategien (ibid.: 134-140) und weitere Faktoren von Bedeutung sind.

Sprachliche Kommunikation zwischen einer Bezugsperson und dem Kleinkind ist die beste Voraussetzung für den Spracherwerb, der sich ausschließlich in der sozialen Interaktion vollzieht (ibid.: 20). In einer Studie von Kuhl et al (2003) wurde belegt, dass englisch monolinguale Babys nach 12 Lerneinheiten mit Muttersprachlern des Chinesischen phonologische Kontraste in Mandarin erlernen konnten. Die Babys der Kontrollgruppe, die das in der Quantität vergleichbare Input im Chinesischen durch das Fernsehen erhalten haben, hingegen keine Lerneffekte nachweisen konnten. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die soziale Interaktion für den kindlichen Spracherwerb unabhängig von der Anzahl und der Konstellation der Sprachen zentral ist (Kuhl, 2003: 9099). In der Interaktion mit den nächsten Bezugspersonen lernt das Kind wichtige kommunikative Strategien und Kompetenzen der Sprachsteuerung (wie z.B. *Turn Taking* oder *Joint Attention*), erweitert sein lexikalisches Vokabular und bildet sprachspezifische Kategorien. Je mehr sprachlichen Input das Kind bekommt, d.h. je öfter mit dem Kind kommuniziert wird,

desto schneller lernt es die Umgebungssprache(n)¹⁰. Beim bilingualen Spracherwerb können die Unterschiede im Grad der sozialen Interaktion mit Bezugspersonen verschiedene Lernerfahrungen in der jeweiligen Sprache mit sich bringen (Quay & Mintanary, 2016: 34).

In den nächsten Teilkapiteln wird kurz auf die weiteren wichtigsten Faktoren der Sprachentwicklung von bilingualen Kindern eingegangen.

2.4.1 Bilingualer Erstspracherwerb vs. früher Zweitspracherwerb

Der Verlauf des Spracherwerbs ist bei monolingualen oder bilingualen Kindern ausgenommen der Anzahl der Sprachen sehr vergleichbar. Es gibt keine empirische Grundlage, dass eine Verzögerung der Sprachentwicklung der Bilingualen im Vergleich zu Monolingualen besteht (Tracy, 2000: 528). Untersuchungen zum bilingualen Erstspracherwerb belegen, dass die Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern sich zumindest in einer der beiden Sprachen im Vergleich zu monolingualen nicht unterscheidet, sondern dieselben Meilensteine des Spracherwerbs durchläuft (De Houwer, 2009: 40).

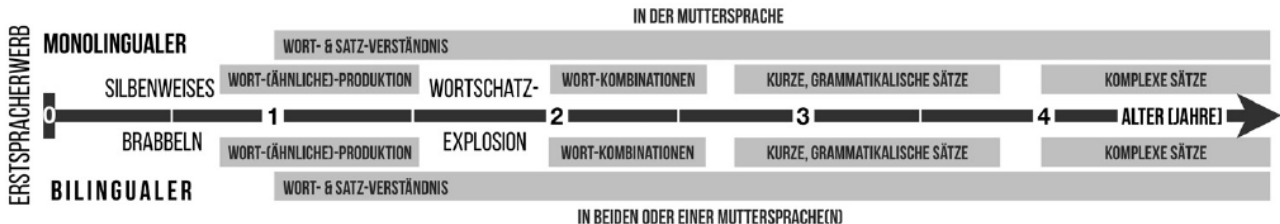


Abbildung 3: Vergleich der Meilensteine von bilingualer und monolingualer Sprachentwicklung (entnommen aus Delucchi & Mertins 2018; nach De Houwer 2009)

Wie sieht allerdings die Sprachentwicklung von Kindern beim frühen Zweitspracherwerb aus? Wenn in der Familie eine Sprache gesprochen wird (Familiensprache) und in der Umgebung eine andere (Umgebungssprache), fangen die Kinder an, die Umgebungssprache zeitversetzt zu erwerben (Tracy, 2000: 503). In vielen Studien wird jedoch die Eignung eines rein altersbedingten Kriteriums, als einen einzigen Beitrag Bilingualismus zu definieren, kritisch betrachtet (De Houwer, 1995: 223 auch in Tracy, 2007: 129). Denn selbst von der Geburt an stattfindender

¹⁰ Unter dem Begriff Input werden die Sprache(n) verstanden, die das Kind in seiner Umgebung hört und dadurch diese Sprache(n) lernt.

Zweispracherwerb, der sicherlich ein Fall von Bilingualismus wäre, lässt keine Rückschlüsse auf die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen zu, da die Quantität des Inputs von Familie zu Familie sehr stark variieren kann (mehr dazu im Kap. 2.4.2). Eine Langzeitstudie, die im Rahmen eines Forschungsprojektes „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“ (2003-2005) durchgeführt wurde, belegt, dass der Spracherwerb im Bereich der deutschen Syntax (Verbstellung und Verbflexion) bei Kindern, die ihre zweite Sprache erst mit ca. 3 Jahren anfangen zu lernen, sogar schneller als bei monolingualen deutschsprachigen Kindern verläuft (Tracy, 2007: 142). Festzuhalten ist, dass sich der L2-Erwerb in bestimmten sprachlichen Bereichen als stabil erweist. Die Fragen, ob die Einteilung in bilingualen Erstspracherwerb und frühen Zweispracherwerb gerecht ist und inwieweit das Alter für den Spracherwerb von Bedeutung ist, muss noch weiter untersucht werden (ibid.: 125).

Nichtsdestotrotz ist zu beachten, dass Kinder, die beide Sprachen von der Geburt an hören, v.a. durch die Quantität des Inputs in $L\alpha$ ¹¹ einen gewissen Vorsprung (z.B. 1-3 Jahren) in der Entwicklung dieser Sprache haben, im Vergleich zu Kindern, die erst später mit ihrer zweiten Sprache konfrontiert werden. Im nächsten Abschnitt wird auf unterschiedliche Grundmuster des bilingualen sprachlichen Inputs und deren Erfolg eingegangen.

2.4.2 Familiäre Sprachmodelle

Wie bereits erwähnt wurde, ist der beste Weg ein Kind bilingual großzuziehen, ihm einen möglichst hohen Input in beiden Sprachen zu ermöglichen. De Houwer unterscheidet drei Grundmuster des elterlichen bilingualen Inputs:

- *one person/one language* (1P/1L) Prinzip: der eine Elternteil spricht eine Sprache mit dem Kind, der andere Elternteil die andere
- *one person/two languages* (1P/2L) Prinzip: jeder Elternteil spricht zwei Sprachen zu dem Kind

¹¹ In den Studien zu bilingualen Erstspracherwerb werden die Sprachen von bilingualen Kindern als LA (Language S) und $L\alpha$ bezeichnet, um das Hindeuten auf einen hierarchischen Unterschied zwischen diesen zu vermeiden (vgl. De Houwer 2009: 138)

- 1P/1L & 1P/2L Prinzip: der ein Elternteil spricht in einer Sprache das Kind an, der andere Elternteil in beiden Sprachen

Beim letzten Muster ist es jedoch wichtig zwei unterschiedliche Kontexte auseinanderzuhalten: nämlich, ob die Familiensprache mit der Umgebungssprache übereinstimmt oder unterschiedlich ist. Die Ergebnisse aus Studien von de Houwer (2007) und Yamamoto (2001) lassen sich in folgender Tabelle zusammenfassen.

Tabelle 1: Vier Grundmuster des elterlichen bilingualen Inputs und deren Erfolgsrate (adaptiert aus de Houwer 2009: 113)

		1P/1L	1P/2L	1P/1L&1P/2L (die gemeinsame Sprache ist die Sprache der Gesellschaft)	1P/1L&1P/2L (die gemeinsame Sprache ist eine andere als die Sprache der Gesellschaft)
Kinder sprechen 2 Sprachen	2	74,24%	79,18%	35,7%	93,42%
Kinder sprechen nur 1 Sprache	1	27,76%	20,82%	64,3%	6,58%

Anmerkung: Höchste Erfolgsquoten sind grau markiert

Aus der Tabelle lässt sich ableiten, dass das 1P/1L&1P/2L Prinzip am erfolgreichsten ist, d.h. die Mehrheit der Kinder sowohl LA als auch L α funktional anwenden können, wenn die Familiensprache mit der Umgebungssprache nicht übereinstimmt.

Des Weiteren sind auch andere Quellen sprachlichen Inputs in der Familie, wie z.B. Geschwister zu berücksichtigen (ibid.: 126). Dabei ist wichtig festzuhalten, ob ein oder mehrere Geschwisterkinder in der Familie leben, denn auch die Rede von Geschwistern unter sich in den jeweiligen Sprachen wirkt auf die Sprachentwicklung eines bilingualen Kindes ein.

Nicht nur die Verteilung von Sprachen unter Familienmitgliedern, sondern auch das Sprachverhalten von Bezugspersonen, übt einen enormen Einfluss auf den Erfolg im Sprachgebrauch von bilingualen Kindern aus. Da Kinder die ersten 2-3 Jahre vor allem im engen Familienkreis verbringen, dient die Familie als primäre Sozialisierungseinheit des Kindes (ibid.: 7). Eltern schaffen eine vertrauliche Atmosphäre und animieren das Kind zu einem Dialog. In vielen empirischen Untersuchungen wurde belegt, dass Eltern ihre Sprechweise an ihre kleinen

Kinder in den früheren Phasen des Spracherwerbs anpassen (s. z.B. Snow 1972). Diese spezifisch modifizierte Sprache wird „an das Kind gerichtete Sprache“, „kindgerichtete Sprache“, oder als Abkürzung KGS genannt.¹² Im darauffolgenden Kapitel wird auf diese besondere Sprachstrategie eingegangen.

2.4.3 An das Kind gerichtete Sprache (KGS)

Die KGS ist eine besondere Diskursstrategie, die aus unterschiedlichen Gründen von Bezugspersonen angewendet wird. Erstens ist die Entwicklung von Kommunikationsstrategien und sprachlichen Kompetenzen bei Kleinkindern noch nicht komplett vollgezogen. Zweitens wird durch die KGS eine sprachvermittelnde Situation geschaffen, die den Kleinkindern erlaubt, sprachliche Äußerungen und Bedeutungen zusammenzubringen (Szagun, 2013: 250). Im nächsten Abschnitt wird näher auf die Besonderheiten und Funktionen der KGS eingegangen.

2.4.4.1 Merkmale und Funktionen der KGS

Einer der ersten Untersuchungen, die sich der Sprache von Müttern widmete, war eine Studie von Catherine Snow (1972). Sie hat die Gespräche einer Mutter mit ihren Kindern (2 und 10 Jahren) in verschiedenen Aufgabensituationen (Erzählen einer Bilderbuchgeschichte, Anweisungen in einer Spielsituation und Erklären eines Sachverhaltes) aufgenommen und nach bestimmten Kriterien ausgewertet: Anzahl der gesprochenen Wörter, durchschnittliche Äußerungslänge (MLU), Satzkomplexität, Anzahl der Wörter vor dem Hauptverb, Anzahl der Äußerungen ohne Verb, Anzahl der Personalpronomen in der dritten Person, Anzahl der Wiederholungen, Anzahl der semantischen Wiederholungen. Die Auswertung hat ergeben, dass die an das zweijährige Kind gerichtete Sprache in Bezug auf alle untersuchten Kriterien einfacher war, im Vergleich zur Sprache, die sich an das ältere Kind richtete (Szagun, 2013: 230). Von Snow wurden folgende charakteristische Merkmale der KGS belegt: die Einwortäußerungen sind zahlreicher vertreten, das MLU ist geringer, die KGS weist eine überwiegend einfache Satzstruktur auf und es werden

¹² *Child Directed Speech, CDS* – die Bezeichnung wurde von Gallaway und Richards im Jahr 1994 eingeführt

insgesamt weniger Wörter im Vorfeld benutzt. Die KGS enthält außerdem mehr Äußerungen ohne Verb, weniger Personalpronomen der dritten Person und mehr Wiederholungen (Snow, 1972: 556). In einem weiteren Experiment, das sie mit Nicht-Müttern, die auch wenig Erfahrung im Umgang mit Kindern hatten, durchgeführt hat (ohne dass ein Kind anwesend war), zeigte das Ergebnis keinen wesentlichen Unterschied (Snow, 1972: 559). Diese Erkenntnis legt nahe, dass die KGS nicht nur von Müttern, sondern generell von allen Mitgliedern der Gesellschaft in der Erwachsenen-Kind-Interaktion genutzt wird. Darüber hinaus gibt es Belege dafür, dass sogar etwas ältere Kinder (4 Jahre) diesen Interaktionsstil im Gespräch mit Kleinkindern benutzen (Shatz and Gelman, 1973).

Außer der bereits aufgelisteten Charakteristika gibt es auch weitere Merkmale, die in der KGS belegt wurden. Erwachsene benutzen im Gespräch mit Kleinkindern viele Diminutive, wie z.B. *Fingerchen*, *Mäuschen*, *Äuglein* etc. und viele W-Fragen (z.B. wo, wer, wie etc.; Ferguson, 1975). Des Weiteren wurde die Prosodie in der KGS von Garnica (1977) untersucht. Es wurde belegt, dass der Gebrauch prosodischer Merkmale in der Sprache der Mutter abhängig vom Alter des Zuhörers ist. Wenn sie mit einem zweijährigen Kind sprach, waren die durchschnittliche Tonlage der Sprecherin etwas höher und der Frequenzbereich der Sprache größer. Darüber hinaus wurden einige Wortarten mit längerer Dauer gesprochen (Farben und trennbare Verben) (Szagun, 2013: 234). Garnica behauptet, dass die prosodischen Merkmale der KGS zwei Funktionen erfüllen. Erstens beeinflussen sie eine bessere Segmentierung der Äußerungen und tragen daher zum besseren Verstehen bei. Zweitens lenken sie die Aufmerksamkeit des Kindes, damit die Kommunikation aufrechterhalten bleibt.

Als wichtige Merkmale der KGS sind Wiederholungen und Fragen zu erwähnen. Der positive Einfluss der Redundanz auf die Sprachenwicklung des Kindes wurde in einigen Studien belegt (Küntay & Slobin, 1996). Die Häufigkeit der mütterlichen Selbstwiederholungen und Erweiterungen korreliert positiv mit der Entwicklung von Verbalphrasen (Küntay & Slobin, 1996). Erweiterungen sind Äußerungen, die unvollständige Äußerungen des Kindes wiederholen und die fehlenden Elemente hinzufügen. In einer Studie von Tal und Arnon (2018) wurde belegt, dass die Qualität der KGS auch mit dem soziökonomischen Status der Familie zusammenhängt. So produzierten Eltern unterer Schichten weniger Wiederholungen mit Erweiterungen (sog. Variationsgruppen) als Mittelschicht-Eltern (Tal & Arnon, 2018: 13).

Die obig zitierten Studien befassten sich v.a. mit KGS im monolingualen Kontext. Bis jetzt hat sich keine der Studien explizit mit den Merkmalen der KGS im bilingualen Setting befasst. Eine einzige Ausnahme stellt die Studie von van de Weijer dar (van de Weijer, 1997, zitiert nach de Houwer, 2009: 107). Van de Weijer untersuchte Unterschiede in Messungen von Tonhöhenverläufen in der KGS, die sich an ein bilinguales deutsch-holländisches Baby richtete. In dieser Studie wurden die gleichen Merkmale der KGS festgestellt, die auch für ein monolinguales Setting typisch sind: langsames Tempo, hohe Töne und kürzere syntaktische Einheiten.

Die KGS stellt eine lexikalisch und syntaktisch vereinfachte, an Diminutiven reiche Sprache vor, die von Eltern und weiteren Bezugspersonen produziert wird und sich an ein Kleinkind richtet. Des Weiteren zeichnet sich die KGS durch Wiederholungen mit Erweiterungen, viele Fragen, die große Anzahl der Inhaltswörtern und bestimmte prosodische Merkmale aus (langsameres Tempo, viele Pausen, deutlicher Rhythmus, ausgeprägte Sprachmelodie etc.). Diese Spezifika erlauben dem Kleinkind, aus dem kontinuierlichen Sprachsignal relevante Sequenzen besser zu extrahieren. Dies führt zum besseren Verständnis und schnelleren Repräsentationsbildung. Die KGS wird in verschiedenen Kommunikationskulturkreisen unterschiedlich eingesetzt und wird nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von älteren Kindern bei der Kommunikation mit Kindern verwendet (Szagun, 2013: 235-236; 251). Die KGS wird sowohl in monolingualen als auch in bilingualen Familien gesprochen (De Hower, 2009: 23). Die Datenlage auf dem Gebiet der bilingualen KGS ist allerdings noch zu dünn und braucht weiterer Forschung. Die Ergebnisse aus der Studie von van de Weijer (1997) lassen vermuten, dass für die monolinguale KGS typische Merkmale auch im bilingualen Kontext vorhanden sind.

Im nächsten Abschnitt wird genauer auf den Erwerb von sprachspezifischen Mustern der Muttersprache(n) eingegangen, darüber hinaus wird diskutiert, wie früh und auf welche Weise Kinder sprachspezifische grammatische Kategorien erwerben.

2.4.4 Erwerb von sprachspezifischen Mustern

Bereits Neugeborene demonstrieren Präferenzen für ihre Muttersprache (Mehler et al., 1988). Sie erkennen die sprachspezifischen melodischen, rhythmischen und Betonungsmuster. Darüber hinaus entspricht sogar die Melodie von Babyschreien den melodischen Konturen ihrer

Muttersprache (Mampe et al., 2009). Eine plausible Erklärung dafür ist, dass die prosodischen Muster bereits im Mutterleib erworben werden. Somit findet der Einstieg in die Kategorien der Muttersprache bereits pränatal statt. Nach 6 Monaten können Babys die Phoneme ihrer Muttersprache diskriminieren, die Sensibilität gegenüber weiteren Lautkontrasten lässt in der zweiten Hälfte des ersten Jahres nach (Kuhl et al., 2006). Des Weiteren erkennen Babys Lautkombinationen und sind gegenüber von phonotaktischen Regelmäßigkeiten sensibel, diese Fähigkeit gibt ihnen die Möglichkeit Wortgrenzen zu erkennen und Wörter aus dem Redefluss herauszufiltern (Friederici und Wessels, 1993). In der Zeitspanne um das erste Jahr herum werden die ersten Wörter und wenig später die Zweiwortäußerungen produziert (Szagun, 2013: 71). Zwischen 18 und 30 Monaten kommen in der Kinderrede die ersten Genus-, Plural- und Kasusmarkierungen vor. Die Altersspanne für die Verbmorphologie liegt zwischen 21 und 34 Monaten. Es wird zuerst im Präsens die Person markiert und Partizipien gebraucht (ibid.). Deutschsprachige Kinder bekommen in ihrem Input keine verbale Form, die der grammatischen Kategorie Aspekt entspricht. Die erste funktional relevante Opposition, die in dem von deutschen Kindern erworbenen verbalen System markiert ist, ist das Partizip Perfekt. Sowohl das Partizip als auch die Verbpartikeln (Präfixe) sind im Deutschen sehr produktiv und beeinflussen oft die Aktionsart des lexikalischen Stammes und verleihen dem Verb eine resultative Bedeutung. Diese Formen setzen den Fokus auf das Ergebnis einer Handlung und implizieren einen Endpunkt der Handlung, der durch den lexikalischen Inhalt des Verbs ausgedrückt wurde (zitiert nach v. Stutterheim und Nüse, 2004: 874).

Kinder, die eine Aspekt-Sprache erwerben, können dagegen sehr früh die Phasen eines Ereignisses unterscheiden und in der Rede realisieren. Es ist gut belegt, dass englischsprachige Kinder als erste Markierung am Verb die Partizip Präsens Form (-ing Form) erwerben (ibid. 874). Im Russischen beziehen sich bereits die lautmalerischen Äußerungen von Kindern (um das 1. Jahr herum) auf die Handlungen, die in der normativen russischen Sprache durch perfektive und imperfektive Verben ausgedrückt werden. Der Kontext des aspektuellen Gebrauchs wird durch KGS-Strategien wie Fragen (*Čto on delaet* (präs., imperf., 3Sg)? *Čto on sdelal* (past, perf., 3Sg)?) oder Wiederholungen der Eltern verfestigt. Die kindliche Lautmalerei wird von den Eltern wiederholt oder durch das entsprechende Verb im perfektiven bzw. imperfektiven Aspekt ersetzt. Diese elterlichen Sprechstrategien erleichtern dem Kind das Verständnis und die Aneignung von

aspektuellen Unterschieden (Gagarina, 2009: 23). Die Formen des imperfektiven¹³ und perfektiven Aspekts kommen bereits in der Rede von zweijährigen Kindern sehr oft vor und mit vier Jahren gilt der Erwerb der grammatischen Kategorie Aspekt als abgeschlossen (ibid.: 52). Beim Erwerb dieser sprachspezifischen Muster lernen Kleinkinder die Ereignisse unterschiedlich zu konzeptualisieren (v.Stutterheim und Nüse, 2004: 874). Die Erkenntnis, dass der Erwerb einer bestimmten Sprache die Aufmerksamkeit des Kindes auf die in dieser Zielsprache grammatisch kodierten Differenzen lenkt, ist auch im Einklang mit Slobins Überlegungen (Slobin, 1996: 82-83).

Auf Erkenntnissen aus den angeführten Studien basierend lässt sich sagen, dass der Erwerb von der grammatischen Kategorie Aspekt im Russischen sehr früh in der Ontogenese beginnt. Durch bestimmte elterliche Sprechstrategien wie Fragen und Wiederholungen wird der Erwerbs- und Kategorisierungsprozess der aspektuellen Opposition erleichtert und beschleunigt. Zwei Jahre alte Kinder drücken sprachlich aus, ob die Handlung noch andauert oder bereits abgeschlossen ist, d.h. ihr Aufmerksamkeitsfokus liegt auf einer bestimmten Phase der Situation. Deutschsprachige Kinder erwerben diese grammatische Opposition nicht. Stattdessen werden von ihnen in der gleichen Zeitperiode grammatische und lexikalische Strukturen (Partizip Perfekt und verbale Präfixe) angeeignet, die ihren Aufmerksamkeitsfokus mehr auf das Ergebnis oder das Ziel einer Handlung lenken.

2.5 Fazit und Einordnung des eigenen Forschungsvorhabens

In dem vorliegenden Kapitel wurden folgende Fragen behandelt: welche Perspektivierung (holistische vs. Verlaufsperspektive) wird in der Ereignisendkodierung von bilingualen Sprechern des Russischen und des Deutschen übernommen und welche Präferenzen sind in den Endpunktmarkierungen von russisch-deutschen bilingualen Sprechern in der kindgerichteten Sprache zu erwarten. Darüber hinaus wurde auch der Begriff Bilingualismus und die damit verbundene Problematik der uneinheitlichen Terminologie in diesem Forschungsbereich diskutiert. Außerdem wurde auf die Sprachmodi eingegangen, um den Prozess der

¹³ Der imperfektive Aspekt im Russischen ist mit der englischen Verlaufsform zwar verwandt, aber nicht identisch (Mertins, 2018: 58)

Sprachproduktion (und Rezeption) eines bilingualen Sprechers begreifbar zu machen. Des Weiteren wurde zum besseren Verständnis das Thema des Sprachproduktionsmodells von Levelt beleuchtet, welches auf bilingualen Sprecher von De Bot erweitert wurde, kurz vorgestellt.

Angelehnt an die oben eingeführten Studien lassen sich folgende Aspekte erschließen. Die von Sprechern übernommenen Präferenzen in der Perspektivierung von zielorientierten Bewegungsereignissen sind durch die strukturellen systematischen Unterschiede der jeweiligen Sprache zu erklären. Das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein der grammatischen Kategorie Aspekt in den Sprachen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Muttersprachler von Aspekt-Sprachen fokussieren sich mehr auf den Verlauf eines Ereignisses und übernehmen somit eine Verlaufsperspektive, während Sprecher von Nicht-Aspekt-Sprachen mehr dazu tendieren, ein Ereignis als Ganzes wahrzunehmen. Dabei stehen die Endpunkte in ihrem Aufmerksamkeitsfokus. Diese Perspektive wird holistisch genannt. Die unterschiedlichen Perspektivierungen sind sowohl in Sprachdaten der Probanden als auch bei Messungen von Augenbewegungen und in Gedächtnisleistungsaufgaben belegt. Die Befunde aus ET-Experimenten deuten darauf hin, dass die Entscheidung für die Wahl der entsprechenden Perspektive bereits auf der hochautomatisierten Ebene der Konzeptualisierung getroffen wird. Somit stellen die sprachspezifischen Perspektivierungen komplexe und automatisierte Konzeptualisierungsschemata dar. Die Erkenntnisse aus der Forschung zum Zweitspracherwerb zeigen, dass diese Kategorien hochabstrakt und durch ihre Komplexität sehr schwer von Zweitsprachlern anzueignen sind. Es gibt sehr wenige empirische Studien zur Konzeptualisierung von zielorientierten Bewegungsereignissen von bilingualen Sprechern. Die vorhandenen Erkenntnisse weisen jedoch auf eine mögliche, „partielle“ Restrukturierung von Konzeptualisierungsmustern in der L1 zugunsten der L2 hin. Es lässt sich vermuten, dass diese wichtige Erkenntnis mit Besonderheiten des kognitiven und sprachlichen Profils von Bilingualen verbunden ist und auf Veränderungen in der Sprachdominanz, die sich bei einer bilingualen Person im Laufe des Lebens ändern kann, zurückzuführen ist. Es ist dennoch festzuhalten, dass die Datenlage auf diesem Gebiet noch zu dünn und widersprüchlich ist.

Darüber hinaus wurden auch folgende Aspekte in Hinblick auf das Aneignen von sprachspezifischen Präferenzen in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet. Erstens wird die Sprache den Kindern in der Kommunikation mit ihren nächsten Bezugspersonen vermittelt. Dabei passen die Eltern ihre Sprechweise an kleine Kinder an, um eine vertraute Umgebung zu schaffen

und um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Interaktion zu lenken. Die kindgerichtete Sprache weist folgende Merkmale auf: langsames Tempo, vereinfachte Satzbau und stark ausgeprägte Intonation. Darüber hinaus zeichnet sich die KGS durch viele Fragen und Wiederholungen aus. Zweitens werden sprachspezifische Muster sehr früh in der Ontogenese erworben. Fragen und Wiederholungen erweisen sich dabei als die wichtigsten elterlichen Strategien, die zum kindlichen Erwerb von kognitiven Präferenzen beitragen.

Auf diesen Erkenntnissen basierend wird hier die Hypothese aufgestellt, dass die Sprachdominanz für die Übernahme der jeweiligen Perspektivierung in den Beschreibungen von Bewegungsereignissen ausschlaggebend ist. Für den Fall, dass das Deutsche die dominierende Sprache ist, werden russisch-deutsche Sprecher in ihren Versprachlichungen mehr Endpunkte als bilinguale Sprecher erwähnen, bei denen die Dominanz des Russischen vorliegt. Darüber hinaus werden sich die Letzteren mehr auf den Ereignisverlauf fokussieren. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass bilinguale Probanden auch ein „hybrides“ Muster aufweisen können, welches die Komponente der beiden Perspektivformen kombiniert. Dies würde für eine „partielle“ konzeptuelle Restrukturierung von Konzeptualisierungsmustern sprechen (Flecken et al, 2013: 240). In der Interaktion lenken die Bezugspersonen durch präzise Fragen und Wiederholungen (mit Erweiterungen) die Aufmerksamkeit der Kinder entweder auf einen Endpunkt (holistische Perspektive bei der Dominanz des Deutschen) oder auf den Verlauf eines Ereignisses (Verlaufsperspektive bei der Dominanz des Russischen). Auf diese Weise werden kognitive Präferenzen für die jeweiligen Perspektivierung bereits im frühen Kinderalter erworben.

Im Folgenden sollen nun die Studie und ihre Ergebnisse vorgestellt werden.

3. Empirischer Teil

3.1 Studie

Dieses Kapitel umfasst eine ausführliche Erläuterung der durchgeführten Studie. Zunächst wird auf die Studie mit tschechischen Probanden eingegangen, die eine inhaltliche und methodische Grundlage für diese Arbeit darstellt. Im nächsten Unterkapitel wird die Zielsetzung des Projektes erläutert, um anschließend die Forschungsfragen und die daraus abgeleiteten Hypothesen vorzustellen. Darüber hinaus folgt eine Beschreibung der Zusammensetzung der beiden Stichproben. Im Anschluss wird das Forschungsdesign detailliert beschrieben, indem das Stimulus Material, der Aufbau und der Ablauf der Datenerhebung sowie die Methoden der Datenauswertung vorgestellt werden.

3.1.1 Studie mit tschechisch monolingualen Eltern-Kind-Paaren

Diese Arbeit stellt die Fortsetzung eines 2017 von Anna Marklová unter der Leitung von Prof. Barbara Mertins durchgeführten Masterarbeitsprojektes dar. In dieser Studie wurden die Audiodaten von fünfundzwanzig tschechisch monolingualen Eltern-Kind-Paaren mit gleichen Bildstimuli elizitiert und mit der methodischen Vorgehensweise ausgewertet, die auch in dieser Arbeit angewendet wurde.

Die Studie führte zum folgenden Ergebnis: Bei Bildbeschreibungen wurde die holistische Perspektive von Probanden übernommen. Diese Schlussfolgerung wurde anhand der überwältigend großen Anzahl von Endpunkten gegenüber den anderen Angaben, die die Eltern und Kinder produzierten, gezogen.

Das vorliegende Studienvorhaben knüpft an der Studie mit tschechischen Probanden an. Der Unterschied besteht in der Zusammensetzung der Probandengruppen. Es wurden die elizitierten Audiodaten von zwei Gruppen zur Analyse herangezogen: zum einen die Kontroll-Gruppe bestehend aus 25 russisch monolingualen Eltern-Kind-Paaren, zum anderen die kritische Gruppe, die aus 22 bilingualen russisch-deutschen Eltern-Kind-Paaren bestand.

3.1.2 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit hat zwei übergeordnete Ziele. Zum einen werden die Besonderheiten in der Perspektivierung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei bilingualen russisch-deutschen Sprechern erforscht, zum anderen steht in der Studie die Vermittlung der jeweiligen Perspektivierung durch die Bezugspersonen an die mono- bzw. bilingualen Kinder im Vordergrund. Dazu wurden die Sprachproduktionsdaten der russischsprachigen sowie bilingualen russisch-deutschen Eltern-Kind-Paare mittels bereits in der Studie von Anna Marklová erstellten und erprobten Stimuli-Satz erhoben und ausgewertet.

Zur Ermittlung der Perspektivierung der Bezugspersonen wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

FF1: Wird ein Endpunkt in den Bildbeschreibungen der Bezugsperson realisiert?

FF1a: Wird in der ersten Äußerung von Bezugsperson ein Endpunkt enkodiert?

FF2: In welcher Form wird der Endpunkt ausgedrückt?

FF3: Welche Komponenten eines Bewegungsereignisses werden in der ersten Äußerung der Bezugsperson außer des Endpunktes enkodiert? Wie werden sie ausgedrückt?

Eine weitere, sekundäre Forschungsfrage bezieht sich auf die Äußerungen der Kinder:

FF4: In welcher Form wird der Endpunkt vom Kind im Gespräch realisiert?

Auf den im theoretischen Teil vorgestellten Erkenntnissen basierend und aus den obig angeführten Forschungsfragen ausgehend wurden folgende Hypothesen herausgearbeitet:

H1: Es wird erwartet, dass russisch monolinguale Probanden bei den Stimuli, die einen klaren Endpunkt enthalten, den höchstmöglichen Grad an Zielorientierung aufweisen und sich weitgehend auf den Endpunkt bei Versprachlichungen orientieren.

H2: In den Stimuli mit einem verdeckten Endpunkt werden die Endpunkte von den russischen Probanden weniger erwähnt.

H3: Für die Wahl der jeweiligen Perspektivierung eines Bewegungsereignisses seitens der bilingualen Probanden spielt die Sprachdominanz eine ausschlaggebende Rolle. Somit werden die bilingualen Teilnehmer, die die Sprachdominanz im Russischen aufweisen, ähnlich wie russisch monolinguale Probanden abschneiden. Falls das Deutsche die

dominierende Sprache ist, wird die Enkodierungsrate von Endpunkten gleichmäßig hoch in allen Stimuli-Gruppen verteilt sein.

H4: In der Interaktion zwischen monolingualen Bezugspersonen und Kindern wird die Aufmerksamkeit des Kindes nicht unbedingt auf den Endpunkt gelenkt. So werden in der Eltern-Kind-Kommunikation nicht so viele Fragen bezüglich der Endpunkte gestellt. Darüber hinaus werden die Endpunkte weniger wiederholt.

H5: In der Interaktion zwischen bilingualen Bezugspersonen und Kindern wird entweder eine holistische Perspektive oder eine Verlaufsperspektive von bilingualen Eltern an ihre Kinder vermittelt. Im Falle einer Deutschpräferenz wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Endpunkt unabhängig von der Stimulus-Art gelenkt. Ist jedoch das Russische die dominante Sprache, so werden die Teilnehmer ähnlich wie die russisch monolingualen Probanden handeln.

Die fünf generierten Hypothesen werden im weiteren Verlauf überprüft.

3.1.3 Probanden

Für die vorliegende Studie wurden insgesamt 47 Eltern-Kind-Paare rekrutiert. Die kritische Gruppe besteht aus 22 bilingualen russisch-deutschen Paaren. Die Kontroll-Gruppe bilden 25 Eltern-Kind-Paare von monolingualen russischen Muttersprachlern. Die Einwilligung zur Studienteilnahme wurde mit einer Einverständniserklärung schriftlich (siehe Anhang 1 und 2) von den Eltern erteilt. Alle personenbezogenen Merkmale wurden durch einen Fragebogen erfasst und kontrolliert (siehe Anhang 3 und 4).

Da in der Forschung die Sprechweise von Vätern und Müttern keine signifikanten Unterschiede aufweisen (Szagun, 2013: 235; De Houwer, 2009: 115), gab es auch keinen Grund zur Annahme, dass das Geschlecht des Sprechers die Präferenz für die jeweilige Perspektive beeinflussen würde. In den bisherigen Studien auf dem Gebiet der zielorientierten Bewegungsereignissen wurde die Geschlechtsverteilung von Probanden unausgewogen gehalten (z. B. Stutterheim, 2003; v. Stutterheim und Carroll, 2006). Deswegen wurden bei der Rekrutierung alle für das Kind wichtigsten Bezugspersonen, sowohl Mütter als auch Väter oder Großeltern, angesprochen. Sowohl die kritische als auch die Kontroll-Gruppe bestehen jedoch hauptsächlich aus Müttern. Die Kontroll-Gruppe setzt sich aus 22 Mütter, zwei Großmütter und

einem Vater zusammen. Darüber hinaus nahmen 16 bilingualen Mütter sowie 6 bilingualen Väter an der Studie teil.

3.1.3.1 Die kritische Gruppe: bilinguale russisch-deutschen Probanden

Für die Rekrutierung von bilingualen Studienteilnehmern wurden zuerst verschiedene Kultur- und Kinderzentren, Sprach- und Kulturvereine kontaktiert, die sich auf die Förderung der russischen Sprache fokussieren. Als Ansprechpartner diente dabei der interkulturelle Sprach- und Kulturverein Lukomorje e.V. mit Sitz in Bochum (insg. 14 Familien) sowie acht russisch-deutschen Familien, die aus dem persönlichen Umfeld der Autorin stammen.

3.1.3.1.1 Bilinguale Eltern

Alle erwachsenen Probanden sind Muttersprachler des Russischen. Angaben zur Muttersprache sind für die erwachsenen Teilnehmer von entscheidender Bedeutung. Wie frühere Studien gezeigt haben, ist der Einfluss der Muttersprache entscheidend für die Präferenz der jeweiligen Perspektive (siehe Kap. 2.3.3 und 2.3.4). Fünf Personen haben darüber hinaus noch eine weitere Muttersprache im Fragebogen erwähnt. In vier Fällen wurde Ukrainisch und in einem Fall Deutsch festgehalten. Es gibt noch keine Studie, die sich mit der Perspektivierung von zielorientierten Bewegungsereignissen von ukrainischen Muttersprachlern befasst. Jedoch ist das aspektuelle System des Ukrainischen dem Russischen sehr nah. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die Sprecher des Ukrainischen eine Verlaufsperspektive bei der Versprachlichung von Bewegungsereignissen übernehmen werden. In der Mehrzahl der Fälle (21) sehen die Experimentteilnehmer Deutsch als ihre erste bzw. zweite Fremdsprache. Die weitere Auswertung zeigt jedoch, dass sie das Deutsche aktiv und regelmäßig im Berufs- und/oder im Privatleben mit Kollegen, Freunden und Ehepartnern anwenden. Da in der vorliegenden Arbeit die Definition des Bilingualismus von Grosjean vertreten wird, sind alle angeführten Probanden als bilingual zu bezeichnen, da sie beide Sprachen (Russisch und Deutsch) alltäglich und funktional im Leben nutzen (siehe Kap. 2.1.1). Für die Auswertung von Sprachdaten ist es allerdings wichtig festzuhalten, dass bei der Mehrheit der Eltern (in 21 aus 22 Fällen) die Dominanz des Russischen

vorliegt. Lediglich eine Probandin (B13) hat Deutsch als ihre zweite Muttersprache im Fragebogen festgehalten. Des Weiteren wurden insg. 15 von 22 bilingualen Teilnehmern in einem russischen Kulturverein rekrutiert. Darüber hinaus wird das Russische Sprache in diesen Familien gepflegt und aktiv gesprochen (s. Tab. 4). Somit wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass die bilingualen, russischen Sprecher bei den Versprachlichungen von Bewegungsereignissen die Verlaufsperspektive übernehmen werden und ähnliche Ergebnisse wie die Probanden der Kontroll-Gruppe erzielen.

Des Weiteren switchen lediglich acht Teilnehmer nach ihren eigenen Angaben zwischen beiden Sprachen, die Mehrheit bleibt bei ihren Äußerungen im Rahmen nur einer Sprache. Dies könnte implizit auf eine negative Einstellung der Eltern hinsichtlich des CS hindeuten, denn die Audioaufnahmen dieser Stellungnahme zum Teil widersprechen.

Die Altersspanne reicht von 30 bis 44 Jahre. Der Altersdurchschnitt liegt bei 37,3 Jahren. Insgesamt setzt sich die Gruppe aus sechzehn Frauen und sechs Männern zusammen. Dreizehn der zweiundzwanzig Probanden haben ein Studium (Master – 5, Diplom – 7 und Bachelor - 1) abgeschlossen, drei der aller Teilnehmer erwarben einen Dokortitel, drei haben eine Berufsausbildung absolviert und drei sind in eine Lehre gegangen und haben einen Beruf erlernt.

3.1.3.1.2 Bilinguale Kinder

Alle Kinder sind russisch-deutsch bilingual. Nur ein Kind wird multilingual erzogen (B12). Es wird von der Mutter auf Russisch und Ukrainisch sowie vom Vater auf Russisch und Kurdisch angesprochen. Darüber hinaus besucht das Kind regelmäßig einen deutschen Kindergarten, in dem mit ihm nur Deutsch gesprochen wird.

Die neun der zweiundzwanzig Kinder sind ab der Geburt bilingual erzogen, d.h. beide Sprachen (Deutsch und Russisch) wurden von ihnen simultan erworben. Dabei handelt es sich um unterschiedliche familiäre Sprachmodelle. In drei Fällen ist ein Elternteil (Mutter) Muttersprachler des Russischen. Hinzu weist diejenige Person sehr gute Sprachkenntnisse in L2 (Deutsch) auf. Das zweite Elternteil (Vater) ist Sprecher des Deutschen (Probanden: B11, B13 sowie B14). Die Familiensprache stimmt in zwei der drei Fällen (Deutsch bei B11 und B13) mit der Umgebungssprache überein (1P/2L+1P/1L-Modell). In einem Einzelfall wird eine dritte Sprache für die Kommunikation zwischen den Eltern herangezogen (Englisch bei B14). Bei weiteren sechs

Kindern (B5, B6, B10, B16, B19 und B20) sprechen beide Elternteile beide Sprachen mit ihren Kindern (1P/2L-Prinzip). Die dreizehn weiteren Kinder haben mit dem Erwerb der deutschen Sprache unterschiedlich früh jedoch trotzdem zeitversetzt (zwischen 6 Monaten und 3,8 Jahren) begonnen. In drei Familien wird nach Angaben der Eltern nur Russisch gesprochen (B1, B2 sowie B19). In der Mehrzahl der Familien werden die Kinder sowohl in Russisch als auch in Deutsch mindestens von einem Elternteil angesprochen, wobei die Quantität des Inputs in beiden Sprachen wesentliche Unterschiede aufweist. In fünfzehn der Familien gibt es weitere Kinder. Darüber hinaus sind sieben davon Mehrkinderfamilien¹⁴. Die Geschwister sprechen gleichverteilt Deutsch und Russisch (5 Fälle) sowie nur Russisch (2 Fälle) unter sich. Die Kinder aus der Stichprobe werden von ihren Geschwistern entweder nur auf Deutsch (2 Fälle) oder auf Russisch (8 Fälle) oder auf beiden Sprachen (5 Fälle) angesprochen. Laut Angaben der Eltern werden die Kinder zu Hause viel öfter auf Russisch als auf Deutsch angesprochen. Jedem Kind wird regelmäßig, mindestens einmal am Tag vorgelesen. Die Sprache des Vorlesens variiert dabei. Sechs Kindern wird nur auf Russisch (B01, B09, B17, B18, B19, B21), einem Kind ausschließlich auf Deutsch (B10) vorgelesen. Die weiteren 15 erhalten den Input auf beiden Sprachen. Darüber hinaus wurde Russisch für die Mehrheit der Kinder (15) als die dominante Sprache von den Eltern eingestuft. Bei sechs Bilingualen liegt die Dominanz des Deutschen vor und ein Kind spricht beide Sprachen gleich gut (B06).

Alle Kinder besuchen eine deutsche Kindertagesstätte (25-35 St der Woche), in welcher sie einen regelmäßigen Input in der deutschen Sprache erhalten. Nur ein Kind hat zum Zeitpunkt der Erhebung mit der Hospitation des deutschen Kindergartens erst begonnen und verbrachte relativ wenig Zeit in der deutschsprachigen Umgebung (B18). Darüber hinaus wird die russische Sprache bei fünfzehn der Kinder kontinuierlich gefördert, indem sie eine russische Sprachschule einmal in der Woche besuchen und dort im Schnitt 4 Stunden in russischsprachiger Umgebung verbringen.

Die Altersspanne der in der Stichprobe teilgenommenen Kinder reicht von 35 und 71 Monaten. Das durchschnittliche Alter beträgt 54,2 Monaten. Die Gruppe setzt sich aus siebzehn Jungen und fünf Mädchen zusammen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die erwachsenen bilingualen Probanden bezüglich des Alters und der Sprachdominanz der russischen Sprache eine homogene Gruppe bilden. Die

¹⁴ d.h. drei oder mehr Kinder leben in einem Haushalt

Auswertung der Fragebögen der bilingualen Kinder ergibt ein wenig einheitliches Bild. Der bilinguale Spracherwerb verläuft je nach sprachlicher Konstellation der Familie und persönlicher Einstellung der Eltern unterschiedlich. Jedoch erweist sich das Russische für die Mehrheit der Kinder (in 15 aller Fälle) als dominant. Teilweise ist dieses Ergebnis dadurch zu erklären, dass die meisten Probanden in einem russischen Kulturverein rekrutiert wurden. Dies ist ein Zeichen dafür, dass die russische Sprache und Kultur im Leben dieser Familien feste Bestandteile sind.

3.1.3.2 Die Kontroll-Gruppe: monolinguale russischen Probanden

Die Kontroll-Gruppe setzt sich aus 25 Eltern-Kind-Paaren zusammen. Teilnehmer wurden so ausgewählt, dass sie der kritischen Gruppe hinsichtlich bestimmter Kriterien entsprechen. Diese betreffen das Alter sowie den Ausbildungsgrad. Für die Kontroll-Gruppe wurden 17 Familien in einer Kindertagesstätte in Moskau rekrutiert. Weitere 8 Eltern-Kind-Paare stammen aus dem Bekanntenkreis der Autorin.

3.1.3.2.1 Eltern

Insgesamt weist die Kontrollgruppe einen Altersdurchschnitt von 37 Jahren auf; die Altersspanne bewegt sich dabei zwischen 30 und 43 Jahren. Darüber hinaus nahmen am Experiment noch zwei Großmütter teil (52 und 71 Jahre alt). Die schulische bzw. berufliche Bildung der Kontroll-Gruppe ist der kritischen Gruppe ebenfalls ähnlich: fast alle Teilnehmer haben ein Studium abgeschlossen. Die Ausnahme bildet Probandin F09, die ihr Studium nicht vollenden konnte. Insgesamt setzt sich die Gruppe aus vierundzwanzig Frauen und einem Mann zusammen. Alle Probanden sprechen Russisch als Muttersprache und sind einsprachig aufgewachsen.

3.1.3.2.2 Kinder

Die Altersspanne der russisch monolingualen Kinder reicht von 36 und 72 Monaten. Das durchschnittliche Alter beträgt 54,8 Monate. Die Gruppe setzt sich aus siebzehn Jungen und acht Mädchen zusammen. Alle Kinder wachsen monolingual russischsprachig auf.

Tabelle 2: Zusammensetzung der Probandengruppen

		Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe
Anzahl		n=22	n=25
Geschlecht	Elternteil	weiblich n=16 männlich n=6	weiblich n=24 männlich n=1
	Kinder	weiblich n=5 männlich n=17	weiblich n=8 männlich n=17
Altersdurchschnitt	Elternteil	37,3 Jahre	37 Jahre
	Kinder	54,2 Monate	54,8 Monate
Sprachhintergrund	Elternteil	Bilingual (Rus/Dt) n=22 darunter Trilingual (Rus/Dt/Ukr) n=4	monolingual (Rus) n=25
	Kinder	Bilingual (Rus/Dt) n=22 darunter Multilingual (Rus/Dt/Ukr/Kurd) n=1	monolingual (Rus) n=25

3.1.4 Forschungsdesign und Methodik

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Perspektivierung der zielorientierter Bewegungsereignisse bei bilingualen russisch deutschen Sprecher im Vergleich zu monolingualen russischen Sprechern untersucht. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die mündliche Sprachproduktion. Zum Elizitieren von Sprachdaten wurde jedem Probanden eine Reihe von handgezeichneten kindgerechten Bildern gegeben, die verschiedene Tiere in Bewegung darstellten. Darüber hinaus erhielten alle Teilnehmer eine kurze Anweisung (siehe Anhang 6), worauf sie bei der Bildbeschreibung achten sollen. Um relevante Daten zu erhalten, wurden Probanden gebeten, sich nicht auf bloße Beschreibungen, sondern auf die Ereignisse bzw. Handlungen, die auf den Bildern dargestellt sind, zu konzentrieren und diese zu beschreiben. Ferner wurden die Eltern gebeten, das Gespräch möglichst natürlich zu gestalten und das Kind nicht dazu zu zwingen, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen, da der Schwerpunkt dieser Studie auf der kindgerichteten Sprache liegt. Gespräche zwischen Eltern und Kindern fanden in einer vertraulichen Atmosphäre zu Hause statt. Die Sprachdaten wurden von den Eltern selbst ohne Anwesenheit von der Versuchsleiterin mit einem Diktiergerät aufgenommen. Schließlich wurden

die Aufnahmen nach vorgegebenen Regeln transkribiert, kodiert und ausgewertet. Die durchschnittliche Länge der Audioaufnahmen beträgt ca. 15 Minuten. Die Datenqualität ist als sehr gut zu bewerten, sodass alle 47 Transkripte in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Die methodische Vorgehensweise wird in den nächsten Teilkapiteln näher erläutert.

Die Gesamtdauer der Audioaufnahmen beträgt bei der kritischen Gruppe 5:14:03; die Zeitspanne 00:06:30 - 00:36:30; die Mediane 00:12:22. Bei der Kontroll-Gruppe liegt die Gesamtdauer der Aufzeichnungen bei 5:35:10; die Zeitspanne zwischen 00:05:04 - 00:24:25; die Mediane bei 10:57. In sechs Fällen in der kritischen Gruppe mussten die Eltern das Gespräch unterbrechen und später die Aufnahme fortsetzen. In der Statistik wird die Summe der Segmentlängen verwendet. Jede Aufnahme beinhaltet ein Gespräch zwischen einer Bezugsperson und einem Kind über zwölf Stimuli, die die Eltern erhalten haben.

3.1.4.1 Stimulus Material

Für die Sprachproduktionsaufgabe (Elizitation) wurde das gleiche Stimuli-Set verwendet, das bereits in der zuvor erwähnten Masterarbeit zu Endpunktmarkierungen in den Beschreibungen von zielorientierten Bewegungsereignissen bei tschechischen Eltern-Kind-Paaren erarbeitet und angewandt worden ist (siehe Kap.3.1.1). Die Zeichnungen sind in die drei folgenden Gruppen unterteilt:

(1) Fünf Bilder, die einen klaren Endpunkt enthalten, d.h. das Ziel der Bewegung ist für den Sprecher offensichtlich (s. Abb. 4).



Abbildung 4: Ausgewählte Stimulus Bilder der Kategorie „klarer Endpunkt“

(2) Fünf Bilder mit verdecktem/nichtoffensichtlichem Endpunkt, d.h. um das Ziel der Bewegung zu bestimmen ist mehr Interpretation seitens des Sprechers erforderlich (s. Abb. 5).



Abbildung 5: Ausgewählte Stimulus-Bilder der Kategorie „verdeckter Endpunkt“

(3) Fünf Bilder mit einem Ausgangs- und einem Endpunkt (s. Abb. 6).



Abbildung 6: Ausgewählte Stimulus Bilder der Kategorie „Ausgangs- und Endpunkt“

Es wurde davon ausgegangen, dass sich Sprecher, die eine holistische Perspektive verwenden, mehr auf die rechte Grenze eines Ereignisses (Endpunkt) fokussieren, auch wenn im Stimulus kein klares Ziel oder noch weitere Elemente (wie z.B. Ausgangspunkt) vorhanden sind. Sprecher, die sich in ihren Beschreibungen auf den Zeitabschnitt, der vor der rechten Zeitgrenze liegt, fokussieren (Verlaufsperspektive), werden zwar Endpunkte auf den Bildern aus der ersten Kategorie beachten, allerdings in ihren Beschreibungen von Stimuli aus der 2. und 3. Kategorie

mehr Acht auf das Ereignis selbst geben und den Endpunkt eher selten versprachlichen. Darüber hinaus wurde für jeden Stimulus noch eine weitere spiegelverkehrte Variante entwickelt (s. Abb. 7). Dies wurde gemacht, um mögliche Abweichungen zu vermeiden, die durch die unterschiedliche Wahrnehmung der Situation aufgrund der Richtung von abgebildeten Tieren (nach links vs. nach rechts) entstehen könnten (Kress and Van Leeuwen, 2006: 187).



Abbildung 7: Beispiel vom rechts- und linksorientierten Stimulus

In wissenschaftlichen Studien, die sich mit Asymmetrie von Ausgangs-/ Endpunkt befassen, werden auch Stimuli mit ausgewogener Seitenorientierung gewählt (s. z.B. in Papafragou, 2010: 1069).

Zu Forschungszwecken wurden insg. 30 Bildstimuli (15 recht- und 15 linksorientierten Stimuli) verwendet, die in fünf Sets gleichmäßig verteilt waren (für das gesamte Stimulus Material s. Anhang 7). Jedes Set besteht aus jeweils 12 verschiedenen Stimuli: jeweils zwei links- und rechtsorientierte Zeichnungen zu jeder der drei Kategorien („klarer Endpunkt“, „versteckter Endpunkt“, „Start- und Endpunkt“). Jedes Bild Stimulus wiederholte sich in jeweils zwei Stimuli-Sets. Somit wurde insg. jeweils 10 Bildbeschreibungen bei monolingualen Teilnehmern und 8 bis 10 Bildbeschreibungen pro Stimulus bei bilingualen Probanden erhoben. Die Reihenfolge der Stimulus-Bilder wurde nicht festgelegt, dementsprechend wurde die Randomisierung der Bilder gewährleistet.

3.1.4.2 Datenerhebung

Für die Audioaufnahmen wurden jedem Teilnehmer das Stimulus-Set, ggf. ein Diktiergerät sowie eine genaue Anweisung, dass sie sich bei einer Bildbeschreibung auf Ereignisse konzentrieren sollen, ausgehändigt (siehe Anhang 6). Vorab wurde von allen Teilnehmern das Einverständnis zur Experimentteilnahme und weiterer Datennutzung im Rahmen von Forschungsprojekten der TU Dortmund (siehe Anhänge 1 und 2) erteilt. Die Daten der kritischen sowie auch Kontroll-Gruppen wurden parallel, d.h. im gleichen Zeitraum, erhoben. Die Rekrutierung, die Probandenaufklärung sowie das Ausfüllen des Fragebogens wurden bei der kritischen Gruppe von der Autorin selbst und bei Kontroll-Gruppe mit Hilfe von einer vertraulichen Person, einem Mitarbeiter des Kindergartens, durchgeführt.

Die Datenerhebung erfolgte stets in einem natürlichen Umfeld der Versuchsteilnehmer (meistens zu Hause). Die Audiodaten wurden von den Bezugspersonen selbst aufgenommen. Dabei wurden die Eltern gebeten darauf zu achten, dass keine akustischen Störungen die Aufnahmen beeinträchtigten. Darüber hinaus wurde das Diktiergerät so platziert, dass es für die teilnehmenden Kinder keine Ablenkung darstellen konnte.

Der Fragebogen wurde vor und ggf. nach der Aufnahme von allen Probanden zusammen mit der Versuchsleiterin ausgefüllt. Zur Erhebung von persönlichen Daten der russisch monolingualen Probanden wurde ein identischer Fragebogen, wie in der Studie von Anna Marklová, eingesetzt. Es wurde die Information zum Geburtsdatum und Geschlecht sowohl von Bezugsperson als auch vom Kind abgefragt. Ferner wurden Angaben zur Rolle des Erwachsenen in der Familie (Vater, Mutter), dem höchsterreichten Bildungsabschluss, der beruflichen Ausrichtung, der Muttersprache ggf. der zweiten Muttersprache, sowie der mit dem Kind gesprochenen Sprache eingeholt. Wie die Studien auf dem Bereich der Perspektivierung von zielorientierten Bewegungsereignissen belegt haben, wird eine holistische Perspektive oder eine Verlaufsperspektive abhängig von der Muttersprache gewählt (siehe Kap.2.3).

Tabelle 3: *Persönliche Daten der russisch monolingualen Probanden*

ID	Alter in Jahren	Verwandschaft	Sprache	Grad der Ausbildung	berufliche Ausrichtung	Alter/Kind in Mo.	Geschlecht (m/w)
F01	35	Mutter	Rus	Diplom	Buchhalter	72	m
F02	32	Mutter	Rus	Diplom	Journalistin	67	m
F03	33	Mutter	Rus	Diplom	X	55	m
F04	43	Mutter	Rus	Diplom	Sport	36	w
F05	71	Großmutter	Rus	Diplom	Computergrafik	47	m
F06	38	Mutter	Rus	Diplom	Ökonomie	60	m
F07	35	Mutter	Rus	Diplom	Fluglotse	39	m
F08	33	Mutter	Rus	Diplom	Chemie, IT	57	m
F09	38	Mutter	Rus	unvollendete Hochschulbildung	X	45	w
F10	39	Mutter	Rus	Diplom	Servicebereich	70	w
F11	38	Mutter	Rus	Diplom	Musiklehrerin	64	m
F12	38	Mutter	Rus	Diplom	Ökonomie	66	m
F13	30	Mutter	Rus	Diplom	Projektingenieurin	66	w
F14	31	Vater	Rus	Bachelor	PR	71	m
F15	52	Großmutter	Rus	Diplom	Erzieherin	56	w
F16	30	Mutter	Rus	Diplom	Erzieherin	65	w
F17	33	Mutter	Rus	Diplom	Ökonomie	57	m
F18	38	Mutter	Rus	Diplom	Erzieherin	64	w
F19	31	Mutter	Rus	Diplom	X	37	m
F20	31	Mutter	Rus	Diplom	Marktforschung	42	m
F21	38	Mutter	Rus	Diplom	X	61	m
F22	36	Mutter	Rus	Diplom	Psychologe	40	m
F23	38	Mutter	Rus	Diplom	Ökonomie	36	m
F24	31	Mutter	Rus	Diplom	Lehrerin	52	w
F25	31	Mutter	Rus	Master	X	45	m

Anmerkung. Dargestellt werden das Alter, die Muttersprache (Rus=Russisch), Grad der Ausbildung und berufliche Ausrichtung von erwachsenen Probanden sowie das Geschlecht (m=männlich/w=weiblich) und Alter des Kindes in Monaten.

Daher wurde die Frage zur Zweitsprache in den Fragebogen hinzugefügt, um mögliche bilinguale Teilnehmer auszuschließen und eine sprachhomogene Vergleichsgruppe zusammenzustellen. Somit wurden ausschließlich einsprachige russische Muttersprachler ins Experiment einbezogen. Für die bilingualen Probanden wurde eine ausführlichere Variante des Fragebogens eingesetzt, um den Einfluss der wichtigsten Faktoren auf die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen zu ermitteln (s. Anhang 3). So wurden allen Bezugspersonen neben den allgemeinen Fragen zum Alter,

höchstem erreichten Abschluss, familiärer Rolle und beruflichem Schwerpunkt auch die Information zum persönlichen Sprachumfeld des Elternteils abgefragt, um den Grad des Bilingualismus und die Sprachdominanz bei den jeweiligen Probanden festzustellen. Die Teilnehmer sollten die Angaben zu Sprache(n) machen, die sie mit Personen aus ihrem näheren Umfeld benutzen.

Tabelle 4: Angaben zum Sprachumfeld der bilingualen Probanden

ID	Partner	Mutter	Vater	Geschwister	Kollegen	Freunde	1. FS	2. FS
B01	Rus	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus	Dt	Engl
B02	Rus	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus/Dt	Dt	Engl
B03	Rus	Rus	Rus	Rus	X	Rus/Dt	Dt	X
B04	Rus/Dt	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus/Dt	Dt	Engl
B05	Rus	Rus	Rus	Rus	X	Rus/Dt	Dt	X
B06	Rus	Rus	Rus	Rus	Rus/Dt	Rus/Dt	Dt	X
B07	Rus	Rus	Rus	Rus	Rus	Rus/Dt	Dt	Engl
B08	Rus	Rus	Rus	Rus	Dt/Engl	Rus/Dt	Dt	Engl
B09	Rus	Rus	Rus	Rus	Rus/Dt	Rus	Dt	X
B10	Rus/Dt	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus/Dt	Dt	Pol
B11	Dt	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus/Dt	Dt	Engl
B12	Rus	Ukr	Ukr	Rus/Ukr	Dt	Rus/Dt	Tschech	Dt
B13	Dt	Rus	Rus	Rus	Dt	Dt	Engl	Port
B14	Engl/Dt	Rus	Rus	Rus	X	Rus/Engl/Dt	Engl	Dt
B15	Rus	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus/Dt	Dt	X
B16	Rus	Rus	Rus	X	Dt	Rus/Dt	Dt	Engl
B17	Rus	Rus	Rus	Rus/Dt	Rus/Dt	Rus/Dt	Dt	X
B18	Rus	Rus	Rus	Rus	X	Rus	Engl	Dt
B19	Rus	Rus	Rus	Rus	Dt	Rus/Dt	Ukr	Dt
B20	Rus/Dt	Rus/Dt	X	Rus/Dt	Rus/Dt	Rus/Dt	Dt	X
B21	Rus	Rus	Rus	Rus	Rus/Dt/Engl	Rus/Dt/Engl	Dt	Engl
B22	Rus	X	Rus	X	Rus/Engl/Dt	Rus/Dt/Engl	Engl	Dt

Anmerkung. Dargestellt werden die verwendete Sprache(n) mit dem Partner, der Mutter, dem Vater, Geschwistern, Kollegen, Freunden sowie die erste und die zweite Fremdsprache des erwachsenen Probanden. Abkürzungen für Sprachen: Russisch (Rus), Deutsch (Dt), Ukrainisch (Ukr), Englisch (Engl), Tschechisch (Tschech), Polnisch (Pol) und Portugiesisch (Port).

Darüber hinaus wurde das sprachliche Verhalten mit dem Kind in verschiedenen Situationen sowie das Code-Switching-Verhalten von beiden Elternteilen und dem Kind abgefragt. Weitere Fragen bezogen sich auf die Einstellungen und das Verhalten von beiden Partnern

hinsichtlich des Vorlesens. So wurden Teilnehmer befragt, wie oft und in welcher Sprache dem Kind von beiden Elternteilen vorgelesen wird.

Nebst den Angaben zum Geburtsdatum und dem Namen der teilnehmenden Kinder wurde Eltern die Frage gestellt, ob das Kind von der Geburt an bilingual russisch-deutsch aufwächst. Falls dies nicht der Fall war, mussten die Bezugspersonen die erste Muttersprache und das Erwerbsalter der zweiten Muttersprache des Kindes angeben. Darüber hinaus wurden die Daten zur Sprachdominanz, Geschwisteranzahl sowie der Sprachen, die unter den Geschwistern bzw. zwischen dem Kind und deren Geschwistern gesprochen werden, abgefragt. Des Weiteren wurde die Information zu Kindertageseinrichtungen und weiteren Bildungsinstitutionen (russische Schule), die das Kind besucht, sowie deren sprachlichen Ausrichtung eingeholt. Ferner mussten die Eltern die geschätzte Stundenanzahl, die das Kind in der jeweiligen Institution verbringt, angeben.

3.1.4.3 Datenaufbereitung

Die drauffolgenden Unterkapitel umfassen die Information zur Transkription und Segmentierung der Audioaufnahmen. Darüber hinaus werden die angewendeten Kodierungskriterien erläutert und an Beispielen veranschaulicht.

3.1.4.3.1 Transkription und Segmentierung

Im ersten Schritt musste jede Aufnahme für die Auswertung aufbereitet werden. Die Audiodaten wurden nach vorgegeben Regeln vollständig transkribiert (s. Anhang 8). Im Anschluss erfolgte die Segmentierung der Transkription. Da für diese Arbeit in erster Linie die Beschreibungen von Bewegungsereignissen relevant waren, wurde nicht das gesamte Transkript, sondern ausschließlich diejenigen sprachlichen Einheiten segmentiert und kodiert, die auf das abgebildete Bewegungsereignis Bezug nahmen. Für die ausgewählten Einheiten wurden folgende Segmentierungsregeln¹⁵ verwendet:

¹⁵ Die gleichen Segmentierungsregeln wurden sowohl für die russischen als auch die deutschen Transkripte verwendet. Wobei unter allen bilingualen Teilnehmern nur ein Probandenpaar alle Stimuli auf Deutsch beschrieben hat (B13), kam es bei vielen russisch-deutschen Probanden, vor allem bei Kindern, oft zu Code-Switching während der Aufnahme (z.B. bei B10, B11, B12, B15, B20 u.a.).

(1) Grundsätzlich werden bei Segmentierung nur die Äußerungen berücksichtigt, die sich unmittelbar auf das Bewegungsereignis beziehen.

(2) Eine Äußerung ist eine kommunikativ selbstständige Einheit, die aus einem Wort, einer Wortgruppe oder einem Satz bestehen kann (Hoffmann, 2016: 61).

Beispiel 1 (F 01)

Original (Rus)	Übersetzung (Dt)
M: Nu čto proischodit, davaj posmotrim s toboj.	M: Nun lass uns gucken was passiert.
K: Myška	K: Eine Maus
M: Tak	M: So
K: v zubach taščit mušku. Vot.	K: schleppt in den Zähnen eine Mücke. So
M: Aga. Muška?	M: Aha. Eine Mücke?
K: Da.	K: Ja.
M: A ili možet kusoček syra?	M: Oder vielleicht ein Stückchen Käse?
K: Nu da, kusoček syra	K: Nun ja, ein Stückchen Käse
M: Da?	M: Ja?
K: Mne kažetsja. Nu da, kusoček syra.	K: Es scheint mir so. Nun ja, ein Stückchen Käse
M: Tak. Kuda ona ego taščit?	M: So. Wohin schleppt sie es?
K: V norku.	K: ins Loch
M: Točno	M: Genau

Anmerkung. Dargestellt wird ein Gespräch zwischen einer Mutter (M) und dem Kind (K). Die Äußerungen, die sich auf ein Bewegungsereignis beziehen sind grau markiert.

Beispiel 2: Segmentierungsvorschlag des obigen Transkripts

01 K: Myška v zubach taščit mušku	01 K: Eine Maus schleppt in den Zähnen eine Mücke.
02 M: Kuda ona ego taščit?	02 M: Wohin schleppt sie es?
03 K: V norku	03 K: ins Loch

(3) Pro Äußerung ist höchstens ein finites Verb enthalten.

(4) Elliptische Sätze werden als separate Äußerungen berücksichtigt (Bsp. 2; Äußerung 03 *ins Loch*)

(5) Zusammengesetzte Prädikate, wie Modalverben, Phasenverben, Absichtbeschreibungen wie z.B. пытаться (versuchen) werden als keine separate Äußerung segmentiert:

Beispiel 3

M: Ptički u-leta-jut zimovat' na jug
Vögel weg-flieg. Impf. Präs. 3.Pl überwintern Inf. nach Süden
,Vögel fliegen in den Süden, um zu überwintern‘

M: Ona detkam neset kušat'
Sie Kindern bring. Impf. Präs 3. Sg. essen Inf.
,Sie bringt den Kindern das Essen‘

(6) Infinitivkonstruktionen mit чтобы (um zu) werden als selbständiges Segment kodiert:

Beispiel 4

01	Sobačka bežít v budku,	01	Der Hund läuft in die Hütte
02	čtoby sprjatat'sja ot doždja	02	<u>um</u> sich vom Regen <u>zu</u> verstecken

3.1.4.3.1 Kodierung

Im nächsten Schritt wurden alle segmentierten Äußerungen nach festgelegten Kriterien kodiert. Dabei wurden die Regeln übernommen, die bereits in der Masterarbeit von Anna Marklová angewendet wurden. Für die Analyse wurden zwei Untersuchungskategorien festgelegt. Zum einen wurde das Auftreten von verbalen Adjunkten, zum anderen die Art der Äußerung, worin die kodierten Adjunkten auftreten, festgehalten. Im Folgenden werden die Kodierungsregeln¹⁶ näher erklärt.

(1) Verbale Adjunkten

Unter einem Adjunkten wird hier eine Phrase verstanden, die zusätzliche Informationen zum Verb hinzufügt. Typische Adjunkten sind im Satz fakultativ und liefern Informationen über Ort, Zeit, Art und Weise oder Grund. Auf den Erkenntnissen aus Studien zur Konzeptualisierung und Versprachlichung zielgerichtete Bewegungsereignisse basierend wurde davon ausgegangen, dass die Frequenz der Markierung von Endpunkten in Beschreibungen als ein zuverlässiges Kriterium für das Ermitteln der jeweiligen Perspektivierung gelten konnte. Daher war die Information über die Anzahl der Endpunkte, genauso wie die Anzahl der anderen Typen von Adjunkten für diese Arbeit von großer Bedeutung. Bei der Festlegung der Kodierungsregeln wurde sich an die in der

¹⁶ Die gleichen Kodierungsregeln wurden genauso wie die Segmentierungsregeln für die Äußerungen in beiden Sprachen angewendet.

Studie von Schmiedtová ausgearbeiteten Kriterien orientiert (2013: 96-100). Relevant für die Kodierung war das Auftreten von verbalen Adjunkten und Komplementen, aber nicht die Verbsemantik, da sie sprachübergreifend sehr vergleichbar und auf wenige Typen beschränkt ist (Schmiedtová, 2013: 96). In allen segmentierten Datensets wurde die Markierung der Endpunkte (z.B. auf einen Pferdestall zu, auf den Fensterbank), des Ortes (z. B. auf der Wiese, im Wald), der Trajektorie (z. B. durch den Wald), der Ausgangspunkte (z.B. aus dem Häuschen, vom Stein) sowie des Attributs der Art und Weise (z. B. fröhlich, hoch), kodiert. In der Arbeit von Anna Marklová wurde zusätzlich noch die Markierung des Zwecks in die Analyse einbezogen (Marklová, 2017: 53). Da ein Adjunkt im Satz nie zwingend erforderlich ist, wurden auch die sogenannten „nackten“ Verbalphrasen, d.h. Verbalphrasen ohne o.g. Adjunkten bei der Kodierung berücksichtigt. Darauf folgend wird jede für diese Arbeit relevante Kodierungskategorie veranschaulicht.

Ein Endpunkt (END) wird im Russischen typischerweise durch Präpositionalphrasen (PPs) mit den Präpositionen *к* (zu), *в* (in), *на* (auf), *по направлению к* (in Richtung) ausgedrückt:

- (i) Ja tut vižu babočka letit na vot étot vot cvetoček (B01_Kind)¹⁷
 ‚Ich sehe hier einen Schmetterling, der auf diese Blume fliegt‘
- (ii) Oni uletajut v teple kraja (F15_BP)
 ‚Sie fliegen in warme Länder‘

In einer Frage wird ein Endpunkt durch das Interrogativpronomen *куда* (wohin) zum Ausdruck gebracht:

- (iii) A kuda ona u nas toropitsja? (F17_BP)
 ‚Und wohin eilt sie sich?‘

Die Trajektorie/der Weg (PAT) wird durch PPs mit Präpositionen *через* (über), *по* (auf), *вдоль* (entlang) sowie *Akkusativobjekt* ausgedrückt:

- (i) Von ona prygaet čerez ovrag (B14_BP)
 ‚Hier springt sie über die Schlucht‘
- (ii) Ona bežit po dorožke (F18_Kind)

¹⁷ Abkürzungserläuterung: B+Nummer = ID vom bilingualen Teilnehmer; F+Nummer = ID vom monolingualen Probanden. Kind = die Äußerung wurde von einem Kind getätigt; BP = eine Bezugsperson bringt die Äußerung zum Ausdruck.

- (iii) ,Sie läuft dem Weg entlang
On pereprygivaet skaly (B08_Kind)
,Er spring die Felsen über‘

Ein Ausgangspunkt (SOU) drückt sich durch PPs mit Präpositionen *uz* (aus), *c* (von) aus:

- (i) Ona prygnula s kamuška golovoj vniz prjamo v boloto. (F22_BP)
,Sie sprang vom Stein kopfüber gerade ins Moor‘

In einer Frage wird er durch Interrogativpronomen *omkyda* (woher) zum Ausdruck gebracht:

- (ii) Otkuda èto ona prygaet? (F01_BP)
,Woher springt sie denn?‘

Ein Ort (LOK) wird am häufigsten durch Präpositionen *e* (in), *na* (auf), *nad/no* (über) ausgedrückt:

- (i) Zajčik skačet po polju (B14_BP)
,Der Hase springt über dem Feld
(ii) Vot oni letjat nad lesom, nad domami (F04_BP)
,So sie fliegen über dem Wald, über den Häusern‘

In einer Frage drückt er sich durch Pronomen *zde* (wo) aus:

- A gde on prygaet? (F05_BP)
,Und wo springt er?‘

Die Art und Weise (MAN) beschreibt wie eine Handlung ausgeführt wird. Sie wird ausgedrückt durch

- ein Adverb

- (i) Oni letjat vse vmeste (F07_BP)
,Sie fliegen alle zusammen‘

- ein Vergleichspartikel *kak* (wie)

- (ii) On letit kak ptica (F06_BP)
,Er fliegt wie (ein) Vogel‘

- ein Objekt im obliquen Kasus

- (iii) Oni tak kosjakom letjat (F05_BP)
,Sie so im Zug fliegen‘

- ein Interrogativpronomen *kak* (wie) in einer Frage

- (iv) A ptički kak letjat? (F19_BP)
,Und (die) Vögel wie fliegen?‘

Der Zweck einer Bewegung (PUR) wird durch folgende lexikalische Mittel ausgedrückt:

- ein Infinitiv

- (i) I ona pošla prjatat'sja, da? (F08_BP)
,Und sie ist gegangen, um sich zu verstecken, ja?‘

- eine PP

- (ii) On idet k mame (B05_Kind)
,Er geht zu Mama‘

- ein Nebensatz mit Fügewörtern *что бы* (damit/um zu), *потому что* (weil, da)

- (iii) Sinica pri-leta-et k skvorečniku, čtoby pokušať (F14_BP)
,Eine Maise fliegt auf einen Futterkasten zu, um zu essen‘

„Nackte“ Verbalphrase / Bare Verbal Phrase (BVP)

Nackte Verbalphrasen sind Äußerungen, in denen nur ein Prädikat (Verb) und ein Subjekt (Nomen, Pronomen usw.) vorhanden sind:

- (i) Ptička letit (B07_BP)
,Der Vogel fliegt‘
(ii) Zajčik bežit (F02_Kind)
,Der Hase läuft‘

Während der Kodierung kam es zu einigen schwierigen Fällen, die anschließend für Kodierungszwecke vereinheitlicht wurden. Auf ähnliche Schwierigkeiten wurde bereits in der Arbeit von Anna Marklová hingewiesen (Marklivá, 2017: 55-56) Des Weiteren werden sie geschildert und ihre Lösung wird präsentiert.

Ort (LOK) vs. Weg (PAT) in PPs mit Präposition *no* (auf/durch/im)

In folgenden Fällen wurden die Äußerung als Angabe des Ortes (LOK) kodiert

- (i) Oleni po travke idut (F25_Kind)
,Rehen gehen durch den Graß‘
(ii) Zajčik po polju bežit (B07_BP)
,Der Hase läuft auf dem Feld‘

In der nächsten Äußerung wurde die PPs *no тропинке* als Weg (PAT) markiert.

- (iii) A, pobežala, vot, po tropinke (F13_Kind)
,Ah, es lief dem Pfad entlang‘

Die Hauptüberlegung besteht darin, dass ein Pfad, ein Fußweg sowie eine Straße linear verlaufen, sodass die Bedeutung der Äußerung "auf dem Pfad laufen" höchstwahrscheinlich eine lineare Trajektorie beinhaltet. Folglich wurde das Beispiel iii sowie alle ähnlichen Äußerungen der Kodierungskategorie des Weges zugeordnet. Ein Feld oder eine Wiese tragen dagegen die Bedeutung einer ebenen Fläche in sich, sodass die Beispiele i und ii sowohl als eine zielgerichtete (z.B. von einer Seite der Wiese auf die andere), als auch als eine nicht zielorientierte Bewegung interpretiert werden können (z.B. der Hase läuft auf der Wiese rum). Diese und alle ähnlichen Äußerungen wurden bei der Kodierung der Kategorie des Ortes zugeordnet.

Pronomen

Ein weiterer Problemfall bezog sich auf die Kodierung von Adjunkten des Ortes, die durch die Pronomen *здесь* und *мym* (dt. *hier*) realisiert wurden. Die Bedeutung von Demonstrativpronomen könnte sich sowohl auf das Bewegungsereignis (hier: im Himmel, auf dem Pfad), als auch auf die Stimuli selbst (hier: auf dem Bild) beziehen.

- (i) BP: A zdes' kto bežit?
,Und wer läuft hier?‘
(B09)

K: Lošadka
,ein Pferd‘
- (ii) BP: Nu davaj sledujuščuju kartinku?
,Nun lass uns das nächste Bild (anschauen)?‘
(B14)

K: Da
,Ja‘
 BP: I tut u nas letit gus'.
,und hier fliegt eine Gans‘
- (iii) BP: Nu davaj, čto, čto ty zdes' vidiš?
,Nun komm, was, was siehst du hier?‘
(B22)

K: Tut bežit lošadka v svoju fermu.
,Hier läuft ein Pferd in seinen Bauernhof‘
- (iv) BP: Vot kakaja kartinka.
,So ein Bild‘
(F01)

K: Zdes' svetit solnyško i ptički letjat.
,Hier scheint die Sonne und die Vögel fliegen‘

Aus den angeführten Beispielen lässt sich ableiten, dass die Demonstrativpronomen *здесь* und *мym* meistens am Anfang jeglicher Bildbeschreibung vorkommen und eher zum Zweck einer

Verankerung der Zuhöreraufmerksamkeit auf den jeweiligen Stimulus dienen. Es wurde somit beschlossen, diese Äußerungen der Kategorie der „nackten“ Verben (BVP) zu zuordnen.

Es ist zu erwähnen, dass auch weitere Kategorien wie Ausgangs- und Endpunkte oft durch Pronomen ausgedrückt wurden. Da in allen diesen Fällen keine zweideutige Interpretation von Pronomen entstand, wurden sie den entsprechenden Kodierungskategorien zugeordnet. Die folgenden Beispiele sollen diesen Kodierungsvorgang veranschaulichen. Die betreffenden Äußerungen sind unterstrichen und in Klammern findet sich die verwendete Kodierungsvariante.

Beispiel 5: Stimulus „Maus“ F15

- | | |
|---|--|
| BP: X, a čto ty vidiš' na ètoj kartinke? | BP: X, und was siehst du auf diesem Bild? |
| K: Myšku. Ona idet <u>tuda</u> (Endpunkt / Antwort) | K: (eine) Maus. <u>Sie läuft dahin.</u> (Endpunkt / Antwort) |
| BP: Kuda? | BP: Wohin? |
| K: k norke | K: zum Loch |
| BP: k norke | BP: zum Loch |

Beispiel 6: Stimulus „Frosch“ F15

- | | |
|---|--|
| BP: Čto my zdes' vidim? | BP: Was sehen wir hier? |
| K: Ljagušku. Ona pereskakivaet <u>vot do tuda.</u> (Endpunkt / Antwort) | K: einen Frosch. Er springt <u>bis dahin</u> |

Beispiel 7: Stimulus „Maus“ B10

- M: O, èto Tom i Džeri, naverno.
 ‘Oh, das sind Tom und Jerry wohl‘
- P: Nein, das ist die die Maus, die hat Käse davon genommen (Ausgangspunkt/Aussage) und die läuft da rein (Endpunkt / Aussage)

Für den Fall, dass in der Beschreibung eine Kombination von Markierungen auftritt, wird folgende Hierarchie für die Kodierung angewendet: Endpunkt > Trajektorie > Angabe des Ortes > Angabe der Art und Weise > „nackte“ Verben (Schmiedtová, 2013: 99).

Da im Gespräch mind. zwei Personen teilnehmen, wird die oben angeführte Hierarchie folgendermaßen erweitert: Endpunkt Elternteil(E) > Endpunkt Kind(K) > Zweck der Bewegung E > Zweck der Bewegung K > Trajektorie E > Trajektorie K > Angabe des Ortes E > Angabe des Ortes K > Angabe der Art und Weise E > Angabe der Art und Weise K > „nackte“ Verben E > „nackte“ Verben K (Marklová, 2017: 56).

Tabelle 5: Übersicht. Kodierungskategorie I

Adjunkten und Komplemente						BVP
Endpunkt	Zweck	Weg	Ort	Art und Weise	Ausgangspunkt	

(2) Äußerungsart

Jede Äußerung, in der eines für die Auswertung relevanten Adjunkte vorkommt, wurde außerdem nach ihrer Art kodiert. Dieses Untersuchungskriterium umfasste insgesamt vier Kategorien: Aussage/Assertion, Antwort, Frage sowie Wiederholung. Diese Kategorien wurden gewählt, da zum einen die Frage-Antwort-Sequenzen zu den prominentesten Gesprächssequenzen gehören (Sacks, Schegloff & Gail Jefferson, 1974: 710), zum anderen Wiederholungen, Wiederholungen mit Erweiterungen sowie Assertionen wichtige Bestandteile der Eltern-Kind-Interaktion darstellen (mehr dazu in Kap. 2.4.4). Im Folgenden werden jede der vier Kategorien mit Beispielen erläutert.

Aussage/Assertion (AUS)

Babočka pereletaet s odnogo cvetočka na drugoj cvetoček (B07_BP)
 ‚Der Schmetterling fliegt von einem Blümchen auf das andere Blümchen über‘

Die Äußerungen mit Bestätigungsfragen wie *da?* (*ja*), *npavda?* (*nicht wahr*) wurden trotz der angehängten Frage als Aussagen kodiert, da die Frage keine inhaltliche, sondern eine pragmatische Funktion ausüben:

A ptički uletajut v teple kraja, da? (F01_BP)
 ‚Und Vögelchen fliegen in warme Länder, ja?‘

Frage (FRG)

Kuda oni letjat (FRG), kak ty dumaješ'? (B06_BP)
 ‚Wohin fliegen sie, was meinst du?‘

Antwort (ANT)

BP: Kuda oni letjat, kak ty dumaješ'? (B06)
 ‚Wohin fliegen sie, was meinst du?‘
 K: K lastočkam. (ANT)
 ‚Zu den Schwalben‘

Wiederholung (WDH)

- BP: Kuda bežit? (F25)
 ‚Wohin läuft er?‘
 K: V dom
 ‚Ins Haus‘
 BP: v dom, da? (WDH)
 ‚Ins Haus, ja?‘

Äußerungen, die leicht modifiziert wurden, wurden auch als Wiederholungen eingestuft:

- K: Žaba, ona prygaet k vodičke. (B08)
 ‚Die Kröte, sie springt ins Wasser‘
 BP: V vodičku prygaet? (WDH)
 ‚Springt ins Wasser?‘

Tabelle 6: Übersicht: Kodierungskategorie II

Äußerungstypen			
Aussage	Frage	Antwort	Wiederholung

Um die Kodierung zu validieren, wurden insgesamt sechzehn Transkripte von zwei Kodierern nach den zuvor angeführten Regeln unabhängig voneinander kodiert. Es wurden insgesamt 717 Äußerungen doppelt kodiert. Die beiden Kodierer sind russisch-deutsch bilingual. Die doppelt kodierten Transkripte umfassen elf zufällig ausgewählte Transkripte aus der kritischen bilingualen Gruppe (insg. 470 Äußerungen) und fünf willkürlich gewählte Transkripte aus der russischen Kontroll-Gruppe (insg. 247 Äußerungen). Anschließend wurde die Intercoder-Reliabilität-Berechnung anhand des Kappa-Koeffizienten nach Cohen durchgeführt. Die Anzahl der tatsächlichen Übereinstimmungen wurde durch die Anzahl der Gesamtäußerungen dividiert. Die prozentuale Übereinstimmung für die elf Datensätze der kritischen Gruppe liegt im Mittel bei 96%. Die minimale Übereinstimmung beträgt 95%, die maximale Übereinstimmung 97%. Die prozentuale Übereinstimmung für die fünf Datensätze der Kontroll-Gruppe beträgt im Mittel 97%. Die minimale Übereinstimmung liegt bei 96%, die maximale Übereinstimmung 98%. Somit wurden die festgelegten Kodierungskriterien aufgrund der sehr hohen Übereinstimmung validiert. Die weiteren Datensätze wurden nur von der Autorin einfach kodiert.

3.2 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt, die anhand von zuvor erläuterten Methoden ausgewertet wurden.

3.2.1 Erste Forschungsfrage: Wird ein Endpunkt in Beschreibungen realisiert?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden sowohl die Äußerungen von der Bezugsperson als auch die vom Kind in die Analyse und Auswertung miteinbezogen. Es wurde davon ausgegangen, dass ein Elternteil nicht mehr auf eigentliche Komponente des Bewegungsereignisses (wie z.B. Endpunkt) in der Beschreibung zurückkommen würde, wenn das Kind den Stimulus bereits ausführlich beschrieb und auf die wichtigsten Komponenten einging.

Bei der Auswertung wurde nach dem obig angeführten methodischen Verfahren (Kap. 3.1.4.3.2) vorgegangen. Zuerst wurden die Äußerungen von den Bezugspersonen für alle Stimuli analysiert. Die erste Äußerung, welche den Endpunkt enthielt, wurde analysiert. Im Falle, wenn in den Versprachlichungen von erwachsenen Probanden keine Information zu Endpunkten vorhanden war, wurden die Äußerungen des Kindes in die Analyse miteinbezogen. Sollte das Gespräch keinen Endpunkt enthalten, wurde auf gleicher Vorgehensweise nach Angaben zum Zweck des Bewegungsereignisses gesucht. Grund dafür war die inhaltliche Nähe der beiden Kategorien (Marklová, 2017: 13). Falls im Gespräch keine Information zum Endpunkt bzw. Zweck vorhanden war, wurden weitere Komponenten eines Bewegungsereignisses (Weg, Ort, Art und Weise, Ausgangspunkt oder „nackte“ Verbalphrase) ausgewertet. Wenn die Probanden sich auf eine statische Beschreibung des Bildes beschränkten, wurden diese Gespräche nicht zur Analyse gezogen.

Tabelle 7: Beispiele für präferierte Enkodierungen von Bewegungsereignissen unter der drei Bedingungen

	Versteckter Endpunkt (Schmetterling)	Klarer Endpunkt (Maise)	Ausgangs- und Endpunkt (Eichhörnchen)
Russisch	BP: Babočka letit <u>s cvetočka na cvetoček.</u> BP: Ein Schmetterling fliegt von einer Blume auf die andere.	BP: Ptička letit <u>v kormušku.</u> BP: Ein Vogel fliegt ins Futterhaus.	BP: Beločka sorvala orešek i begom bežit? K: <u>V norku.</u> BP: Das Eichhörnchen hat eine Nuss gepflückt und läuft? K: <u>ins Loch</u>
Rus/Dt bilingual	BP: Čto babočka delaet? K: Ona letaet. BP: Was macht der Schmetterling? K: Er fliegt.	K: Ptička letit <u>k domiku.</u> K: das Vögelchen fliegt <u>auf das Häuschen zu.</u>	K: Beločka idet <u>v svoj domik.</u> K: Das Eichhörnchen geht <u>in ihr Häuschen.</u>

Die Gesamte Anzahl der Endpunktmarkierungen in drei Datensätzen beträgt 203 von insg. 264 bei der kritischen Gruppe im Gegensatz zu den 232 von insg. 300 bei der Kontroll-Gruppe. Anzahl der Markierungen von weiteren Komponenten beläuft sich auf 36 bei der kritischen Gruppe im Vergleich zu 29 bei den monolingualen Probanden. Prozentual sind die Ergebnisse für die beiden Gruppen gleichzusetzen: Die Realisation des Endpunktes beläuft sich auf 77%; eine weitere Komponente eines Bewegungsereignisses wurden in 14% der restlichen Fälle in der kritischen Gruppe und in 10 % in der Kontroll-Gruppe realisiert sowie in 9 % (bilinguale Probanden) bzw. 13% (monolinguale Probanden) der Fälle wurde in den Beschreibungen auf das Bewegungsereignis nicht eingegangen. Eine Übersicht der gewonnenen Ergebnisse ist Tabelle 8 zu entnehmen.

Tabelle 8: Übersicht der Gesamtäußerungsanzahl und prozentualer Verteilung im Gruppenvergleich

	Endpunkt	Weitere Komponente	Nothing	Gesamt
Kritische Gruppe (n=22)	203 (77%)	36 (14%)	25 (9%)	264
Kontroll-Gruppe (n=25)	232 (77%)	29 (10%)	39 (13%)	300

Im nächsten Schritt wurden die Ergebnisse in die drei folgenden Kategorien je nach im Stimulus enthaltenem Reiz unterteilt: „verdeckter Endpunkt“, „klarer Endpunkt“ sowie

„Ausgangs- und Endpunkt“¹⁸ (siehe Kap. 3.1.4.1). Unter den Bedingungen „klarer Endpunkt“ und „Ausgangs- und Endpunkt“ wurde der Endpunkt bzw. der Zweck in den meisten Fällen markiert. So wurde der Endpunkt in den Stimuli mit einem klaren Endpunkt 81 Mal (92% aller Fälle) in der kritischen Gruppe im Vergleich zu 87 Mal (87% aller Fälle) von den Kontroll-Probanden realisiert. Die Stimuli, in welchen eine zusätzliche Information zum Ausgangspunkt enthalten war, wurden bei beiden Gruppen mit ähnlich starker Präferenz für den Endpunkt beschrieben: 75 Markierungen (85% aller Endpunkt- bzw. Zweckrealisierungen) bei den bilingualen Probanden im Vergleich zu 88 Realisierungen (88%) in der monolingualen Gruppe. Wie erwartet, stellen die Ergebnisse der beiden Probanden-Gruppen zu den Stimuli aus der Kategorie „versteckter Endpunkt“ im Vergleich zu den anderen zwei Kategorien einen wesentlichen Unterschied dar. Demnach wurde der Endpunkt nur 47 Mal (sprich in 53% aller möglichen Fälle) von den bilingualen im Vergleich zu 57 Mal (57%) von den monolingualen Teilnehmern erwähnt. Die Ergebnisse der Auswertung zu den jeweiligen Komponenten des Bewegungsereignisses lassen sich in der folgenden Tabelle festhalten:

Tabelle 9: Übersicht der Ergebnisse der kritischen Gruppe unterteilt in drei Stimulus-Kategorien

	Endpunkt/Zweck		weitere Komponenten		Keine Angaben	
	Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe	Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe	Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe
Verdeckter Endpunkt	47	57	26	23	15	20
Klarer Endpunkt	81	87	3	2	4	11
Ausgangs- und Endpunkt	75	88	7	4	6	8
Gesamt	203	232	36	29	25	39

Für die erste Forschungsfrage wurden zwei Hypothesen aufgestellt (siehe Kap 3.1.2). Um diese statistisch zu überprüfen, wurde der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest durchgeführt. Das Ergebnis zeigt, dass der p-Wert extrem klein ausfällt ($\chi^2 = 83.186$, $df = 4$, $p\text{-Wert} < 2.2e-16$). Somit muss die Nullhypothese (H_0) abgelehnt werden. Die Hypothese, dass die Variablen „Endpunktenkodierung“ und die Bedingungskategorie abhängig sind, gilt somit als bestätigt.

¹⁸ In Stimuli aus der „Start-Ziel“-Kategorie ist neben einem klaren Endpunkt noch ein visueller Reiz zum Ausgangspunkt enthalten.

Des Weiteren ergab der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest für die jeweiligen Stimulus-Bedingung keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Probandengruppen: verdeckter Endpunkt ($\chi^2 = 1.098$, $df = 2$, $p\text{-Wert} = 0.5775$), klarer Endpunkt ($\chi^2 = 2.9269$, $df = 2$, $p\text{-Wert} = 0.2314$), Ausgangs- und Endpunkt ($\chi^2 = 1.3804$, $df = 2$, $p\text{-Wert} = 0.5015$). Anzumerken ist jedoch, dass die Anzahl der Datenpunkte in einigen Kategorien < 5 ist. In diesem Fall könnte die Zuverlässigkeit des Chi-Quadrat-Tests eingeschränkt sein. Werden jedoch die sekundären Kategorien zusammengefasst (z.B. siehe Tab. 9 die Kategorien „weitere Komponenten“ und „keine Angaben“), um die Anzahl der Datenpunkte zu erhöhen, bleibt die Abhängigkeit der Endpunktenkodierungen von den Bedingungskategorien erhalten. Deswegen wird davon ausgegangen, dass die auf diesen Berechnungen basierten Ergebnisse robust sind. Die folgende Abbildung dient der Veranschaulichung der Chi-Quadrat-Test Ergebnisse für die jeweiligen Bedingungen im Gruppenvergleich (s. Abb. 8).

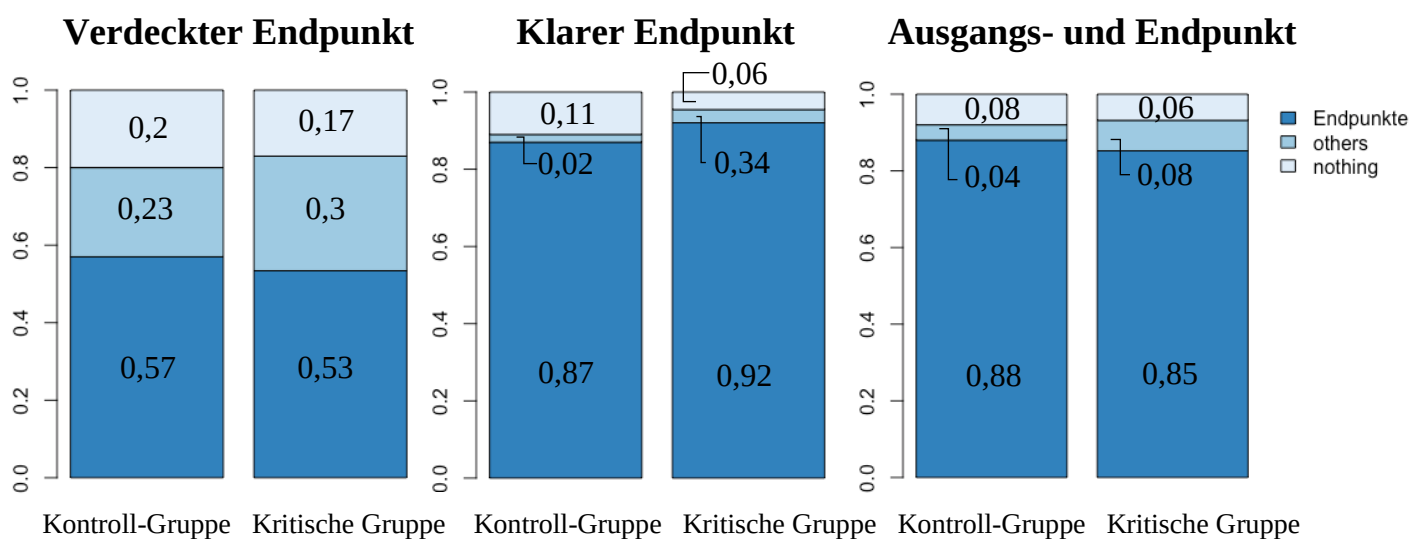


Abbildung 8: Verteilung von Kategorien in drei Bedingungen im Gruppenvergleich

Des Weiteren wurde die Gesamtanzahl der Endpunkt- und Zweck-Versprachlichungen pro Stimulus ausgewertet. In Abbildung 9 werden die prozentuale Verteilung der Endpunkte im Gruppenvergleich präsentiert. Anhand dieser Abbildung wird auch deutlich, dass in den Stimuli, die einen verdeckten Endpunkt der Endpunkt seltener von Probanden erwähnt wurde im Vergleich zu den anderen Bedingungen erhalten. Die einzige Ausnahme stellt der Stimulus „Zugvögel“ bei der Kontroll-Gruppe dar (mehr dazu siehe in der Diskussion).

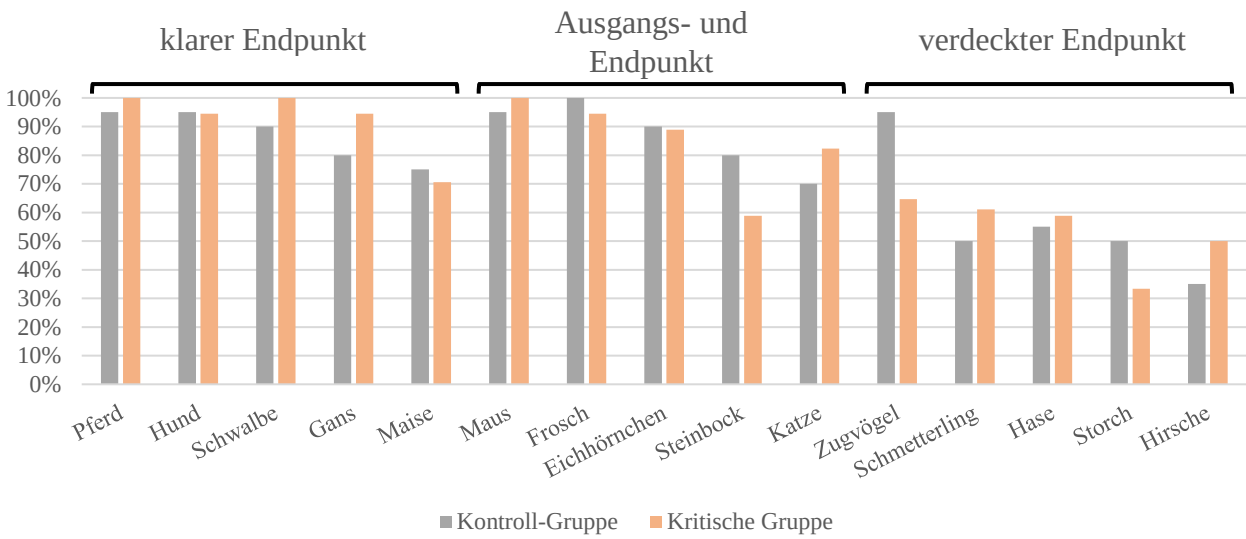


Abbildung 9: Prozentuale Verteilung der Endpunkt-Versprachlichungen pro Stimulus im Gruppenvergleich

3.2.1.1 Welche Komponente eines Bewegungsereignisses wird in der ersten Äußerung der Bezugsperson am meisten realisiert?

Im nächsten Schritt wurde beschlossen, sich auf die erste Äußerung der Bezugsperson zu konzentrieren, die sich auf das Bewegungsereignis bezieht. Diese Herangehensweise sollte zeigen, welche Komponente vom Bewegungsereignis zuerst im Gespräch realisiert wird und daher größere Aufmerksamkeit seitens der Bezugsperson erregt. Die Äußerungen des Kindes wurden aus der Analyse ausgeschlossen, denn im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht die kindgerichtete Sprache. Der Unterschied in den methodischen Vorgehensweisen der beiden Forschungsfragen (Kap. 3.2.2 und 3.2.2.1) soll am folgenden Beispiel veranschaulicht werden:

Beispiel 8: Stimulus „Storch” (B17)

V: A zdes' čto proischodit?
K: V oblake letit.
V: Kto èto? Ptička letit, da?
K: Ptička letit.
V: Okey, a ešče čego?
K: Dom tak delaet
V: Čego to? Dym iz truby idet, da?
K: Da

V: Was passiert denn hier?
K: fliegt in der Wolke/im Himmel
V: Was ist das? Ein Vogel fliegt, ja?
K: Ein Vogel fliegt
V: Okay, und was noch?
K: Das Haus macht so
V: Bitte? Der Rauch kommt aus dem Schornstein, ja?
K: Ja

Für die Auswertung der ersten Forschungsfrage (siehe Kap. 3.2.2) wurde die Äußerung des Kindes „fliegt in der Wolke“ analysiert, da das Adjunkt des Ortes sich höher in der Hierarchie befindet, als die „nackte“ Verbalphrase, die in der nächsten Äußerung des Vaters vorkommt: „Ein Vogel fliegt“ (die anzuwendende Hierarchie wurde in Kap. 3.1.4.3.1 angeführt). Für die Forschungsfrage, die in diesem Unterkapitel behandelt wird, wurde für die Analyse dagegen die erste Äußerung des Vaters, die „nackte“ Verbalphrase, gewählt. Darüber hinaus wurden die Adjunkte „Zweck“ und „Endpunkt“ und Kombinationen von Komponenten eines Bewegungsereignisses getrennt betrachtet.

Die Gesamtzahl der analysierten Äußerungen der kritischen Gruppe beläuft sich auf 202. Davon wurden 74 Endpunkte, 62 „nackte“ Verbalphrasen, 18 Angaben zum Ort, 16 Adjunkte des Zwecks, 11 Kombinationen aus Endpunkten und Zweckangaben, 7 Angaben zum Weg, 6 Adjunkte der Art und Weise, 3 Ausgangspunkte, jeweils 2 Kombinationen aus Ausgangs- und Endpunkt sowie Endpunkt und Weg produziert. In einem Fall wurde die Kombination aus einem Endpunkt und einem Attribut der Art und Weise festgehalten. In 62 aller Fälle wurde bei den Bildbeschreibungen nicht auf das Bewegungsereignis eingegangen. Die prozentuale Verteilung der Adjunkt-Kategorien beläuft sich auf jeweils 23% Endpunkte und „nackte“ Verbalphrasen, 7% Angaben zu Ort, 6% zum Zweck, 4% Kombinationen aus Endpunkt und Zweck, 3% Komponenten des Weges, 2% Angaben zu Art und Weise einer Bewegung und jeweils 1% Ausgangspunkt, Ausgangs- und Endpunkt sowie Endpunkt und Weg.

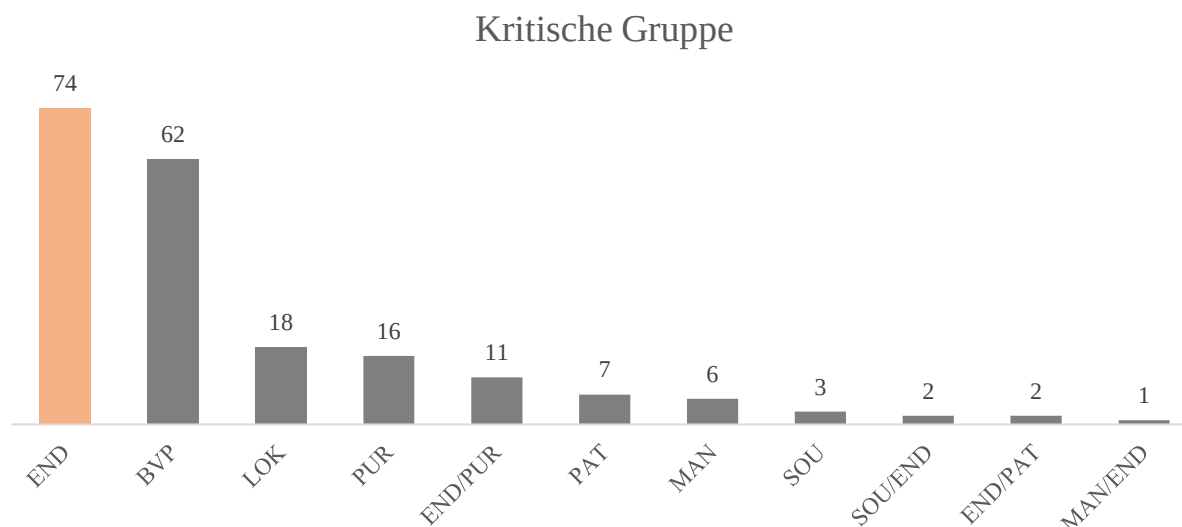


Abbildung 10: Anzahl der jeweiligen verbalisierten Komponenten eines Bewegungsereignisses in der ersten Äußerung der bilingualen Teilnehmer

Anmerkung. Dargestellt werden END = Endpunkt, LOK = Ort, BVP = „nackte“ verbale Phrase, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt

Werden die weiteren Komponenten zusammengefasst und mit der Anzahl von Kombinationen und Endpunkten verglichen, lassen sich die Ergebnisse in der Tabelle 9 folgendermaßen interpretieren:

Tabelle 10: Übersicht der Ergebnisse der kritischen Gruppe in drei Kategorien unterteilt

	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
Endpunkten	74	37%
weitere Komponenten	112	55%
Kombination	16	8%

Im Falle der Kontroll-Gruppe wurden 245 von 300 Äußerungseinheiten analysiert. Die russisch monolingualen Probanden produzierten 110 Endpunkten, 68 „nackte“ Verbalphrasen, 16 Angaben zum Ort gefolgt von 12 Kombinationen aus Endpunkt und Zweck. Darüber hinaus wurde in 11 Fällen der Ausgangspunkt sowie in 7 Fällen die Kombination aus Ausgangs- und Endpunkt festgehalten. Jeweils 6 Mal wurden Kategorien des Weges und des Zwecks erwähnt. In jeweils 3 Äußerungen wurde auf die Beschreibung der Art und Weise einer Bewegung sowie deren Kombination mit Adjunkten des Ortes eingegangen. Jeweils ein Fall wurde pro Kategorienkombination aus Endpunkten und Ort, Zweck und Art und Weise sowie Endpunkten

und Art und Weise registriert. In 55 Gesprächen wurden die Bilder ohne jeglichen Verweis auf ein Bewegungsereignis beschrieben. Diese Äußerungen wurden nicht analysiert. Die prozentuale Verteilung der Kategorien liegt bei 37% Endpunkten, 23 % „nackte“ Verbalphrasen, 5% Angaben zum Ort, jeweils 5% Kombinationen aus Endpunkt und Zweck sowie Ausgangspunkt. Mit jeweils 2% sind die Kategorien der Ausgangs- und Endpunkt, des Weges sowie des Zwecks vertreten. die prozentuale Verteilung der Kategorien der Art und Weise und der Kombination aus Endpunkt und Art und Weise liegt bei jeweils 1%.

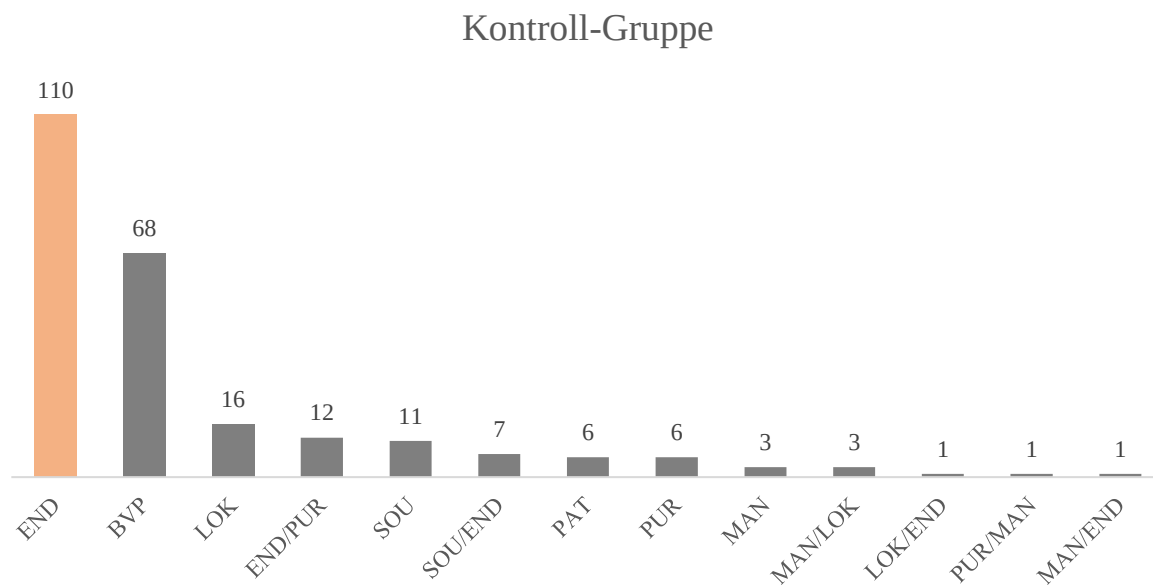


Abbildung 11: Anzahl der jeweiligen verbalisierten Komponenten eines Bewegungsereignisses in der ersten Äußerung der monolingualen Teilnehmer

Anmerkung. Dargestellt werden END = Endpunkt, LOK = Ort, BVP = „nackte“ verbale Phrase, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse der Kontroll-Gruppe zusammen. Die weiteren Komponenten werden zusammen betrachtet und mit der Anzahl von Kombinationen und Endpunkten verglichen:

Tabelle 11: Übersicht der Ergebnisse von der Kontroll-Gruppe in drei Kategorien unterteilt

	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
Endpunkten	110	45%
weitere Komponenten	110	45%
Kombination	25	10%

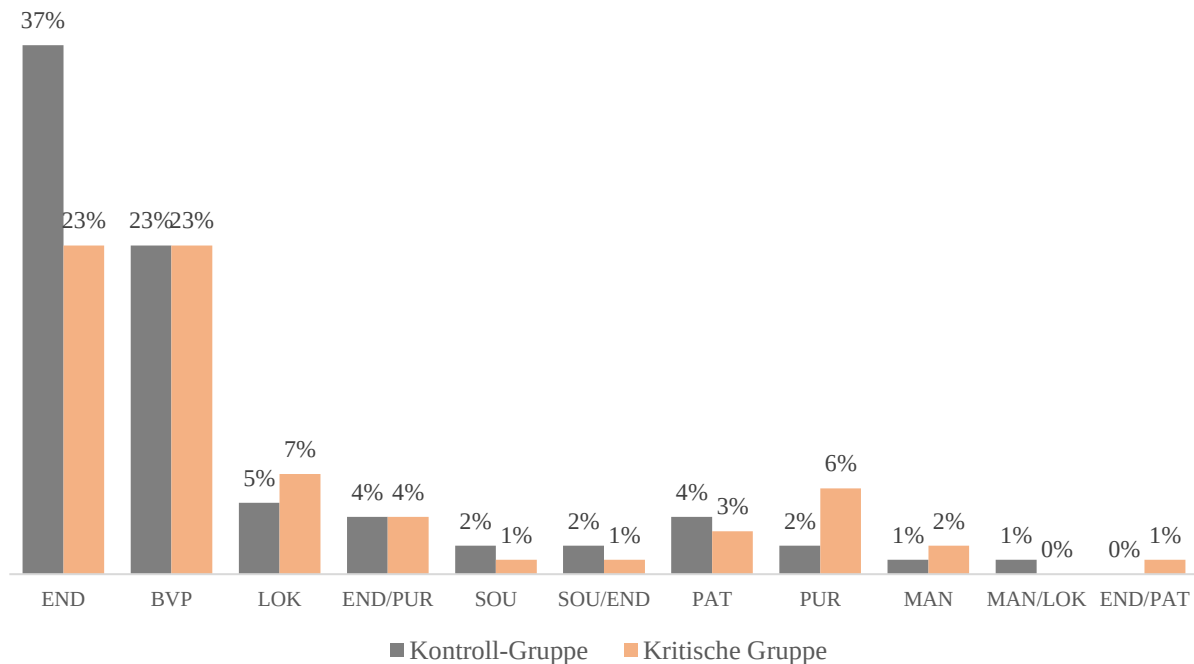


Abbildung 12: Prozentuale Verteilung der verbalisierten Komponenten eines Bewegungsereignisses im Gruppenvergleich

Anmerkung. Dargestellt werden END = Endpunkt, LOK = Ort, BVP = „nackte“ verbale Phrase, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt

Wie man der Abbildung 12 entnehmen kann, wird der Endpunkt gefolgt von der Kategorie der „nackten“ Verbalphrasen am meisten in den beiden Probandengruppen erwähnt. Besonders hoch ist die Verbalisierungsrate des Endpunkts in der Kontroll-Gruppe. Des Weiteren wurden die Komponente und Komponentenkombinationen von Bewegungsereignissen ähnlich wie in der ersten Forschungsfrage je nach Stimulus-Kategorie in 3 Gruppen unterteilt, dabei wurden die am meisten realisierte Komponente des Bewegungsereignisses, nämlich Endpunkte, untersucht. Die anderen Komponenten wurden zusammengefasst. In der dritten Kategorie wurden die Komponentenkombinationen zusammengezählt (s. Tab. 12).

Tabelle 12: Übersicht der Ergebnisse im Gruppenvergleich in drei Kategorien unterteilt.

	Endpunkt		weitere Komponenten		Kombinationen	
	Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe	Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe	Kritische Gruppe	Kontroll-Gruppe
Verdeckter Endpunkt	20	24	41	52	4	4
Klarer Endpunkt	28	51	39	25	4	8
Ausgangs- und Endpunkt	26	35	32	33	8	13
Gesamt	74	110	112	110	16	25

Anhand des Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests wurde ähnlich wie in Kapitel 3.2.1 die Hypothese getestet, ob die Variablen „Endpunktenkodierung“ und Bedingungskategorie stochastisch unabhängig sind (H_0) oder nicht (H_1). Da der p-Wert sehr klein ausfällt, muss die H_0 abgelehnt werden, somit gilt die H_1 als bestätigt ($\chi^2 = 23.577$, $df = 4$, p-Wert = $9.707e-05$).

Darüber hinaus ergab der Chi-Quadrat-Test keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Probandengruppen für die Bedingung mit verdecktem Endpunkt ($\chi^2 = 0.11421$, $df = 2$, p-Wert = 0.9445) und für die Stimuli mit Ausgangs- und Endpunkt ($\chi^2 = 1.0137$, $df = 2$, p-Wert = 0.6024). Jedoch ergab die Datenanalyse unter Verwendung dieser Methode einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Probanden-Gruppen in der Bedingung „Klarer Endpunkt“ ($\chi^2 = 10.073$, $df = 2$, p-Wert = 0.006498). Abbildung 13 fasst die Verteilung der drei Kategorien grafisch zusammen und stellt die Ergebnisse gruppenvergleichend gegenüber.

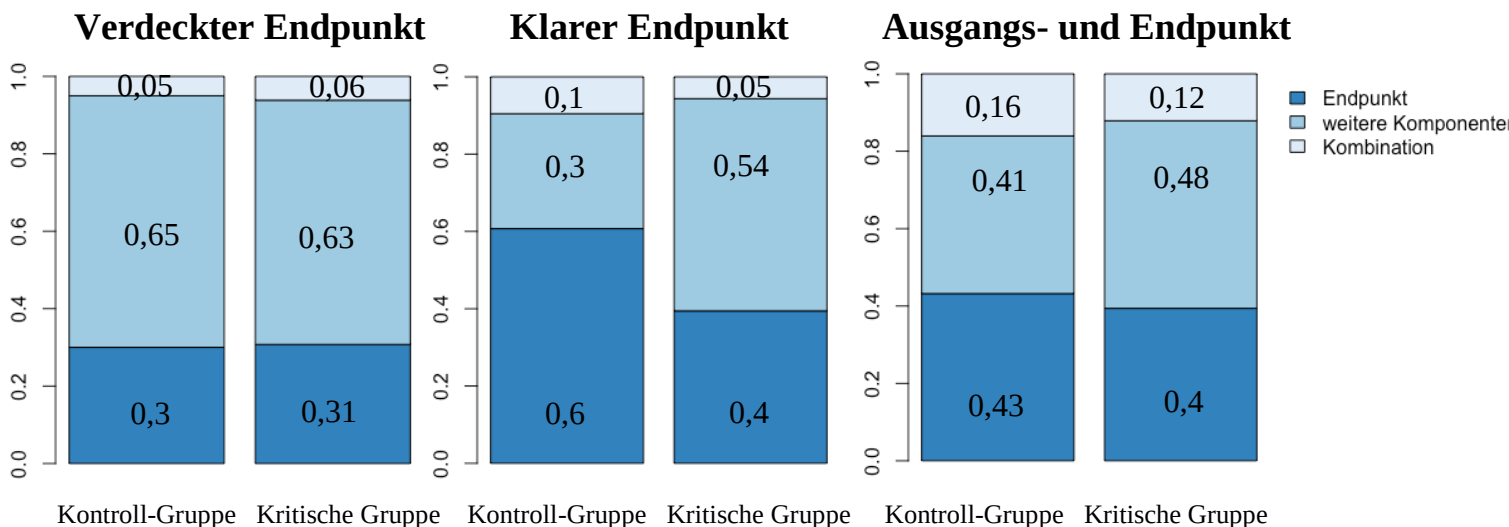


Abbildung 13: Verteilung der Kategorien in drei Bedingungen im Gruppenvergleich

3.2.2 Zweite Forschungsfrage: In welcher Form wird der Endpunkt ausgedrückt?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden die Äußerungen, worin ein Endpunkt oder ein Zweck markiert wurde, analysiert. Es wurde die gleiche methodische Herangehensweise, wie in Kapitel 3.2.1, gewählt. Der Unterschied lag darin, dass nun die Art der Äußerungen näher betrachtet wurde. Die Aussagen der Kinder wurden auch berücksichtigt, jedoch nicht nach ihrer Art analysiert¹⁹. Darüber hinaus wurden die Kinderäußerungen erst dann zur Analyse gewählt, wenn in den Versprechungen der Bezugspersonen kein Endpunkt realisiert wurde.

Die Anzahl der Gesamtäußerungen der kritischen Gruppe beläuft sich auf 202 Äußerungen. Davon wurden 75 in Form einer Frage, 46 als eine Aussage/Assertion sowie 23 als eine Wiederholung formuliert. In 57 Fällen wurden Endpunkte nur von Kindern realisiert. Die prozentuale Verteilung der jeweiligen Äußerungsart liegt bei 37% Fragen, 22% Aussagen sowie 12% Wiederholungen. 28% aller Äußerungen, die einen Endpunkt enthalten, wurden von den Kindern realisiert.

Tabelle 13: Übersicht der Äußerungsarten von der kritischen Gruppe

Äußerungsarten	Anzahl der Äußerungen
FRG	75
AUS	46
WDH	23
ANT	1
K	57

Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, ANT = Antwort, K = Äußerung, die vom Kind getätigt wurde.

Die Anzahl der Gesamtäußerungen der Kontrollgruppe beläuft sich auf 232 Äußerungen. Davon wurden 107 als eine Frage, 71 in Form einer Aussage / Assertion sowie 26 als eine Wiederholung ausgedrückt. In 27 Fällen wurde der Endpunkt von den Kindern realisiert. Die prozentuale Verteilung der jeweiligen Äußerungsart liegt bei 46% Fragen, 31% Aussagen sowie

¹⁹ Kinderäußerungen werden in Kapitel 3.2.4 genauer betrachtet.

11% Wiederholungen. 12% aller Äußerungen, die einen Endpunkt enthalten, wurden von den Kindern realisiert.

Tabelle 14: Übersicht der Äußerungsarten von der Kontroll-Gruppe

Äußerungsarten	Anzahl der Äußerungen
FRG	107
AUS	71
WDH	26
ANT	1
K	27

Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, ANT = Antwort, K = Äußerung, die vom Kind getätigt wurde.

Abbildung 14 fasst die prozentuale Verteilung der Äußerungsarten grafisch zusammen und stellt die Ergebnisse gruppenvergleichend gegenüber.

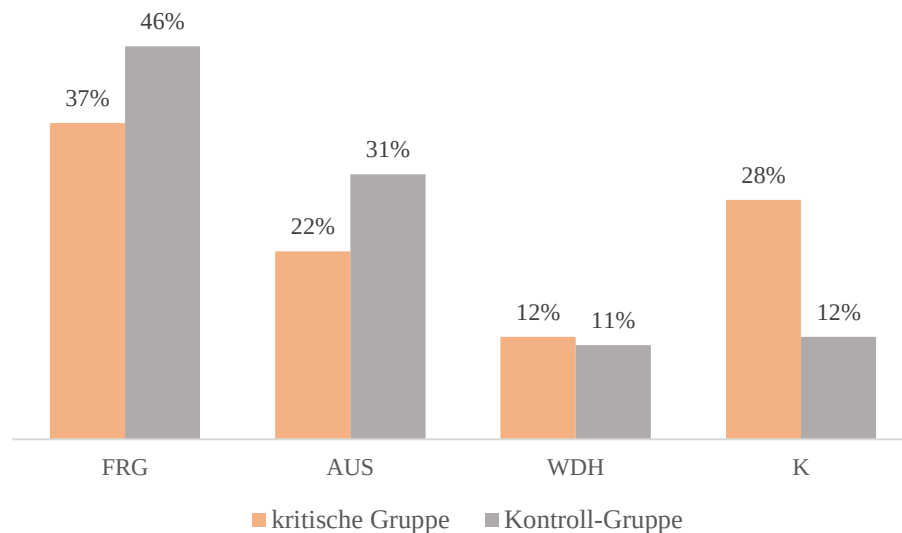


Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Äußerungsarten und Kinderäußerungen im Gruppenvergleich

Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, ANT = Antwort, K = Äußerung, die vom Kind getätigt wurde.

3.2.3 Dritte Forschungsfrage: Was wird in der ersten Äußerung einer Bezugsperson, die keinen Endpunkt enthält, realisiert? Wie wird diese Komponente ausgedrückt?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden die Gespräche, in denen kein Endpunkt, sondern eine andere Komponente des Bewegungsereignisses verbalisiert wurde, analysiert. An erster Stelle wurden Äußerungen der Bezugsperson betrachtet. Erst, wenn in den Äußerungen von erwachsenen Teilnehmern keine Ereigniskodierung vorhanden war, wurden die Kinderäußerungen ausgewertet. Des Weiteren wurde sich bei der Auswahl der Äußerungen für die Analyse an die Hierarchie aus Kapitel 3.1.4.3.1 gehalten.

Die Anzahl der Gesamtäußerungen der kritischen Gruppe beläuft sich auf 36 Äußerungen. Davon wurden 15 Adjunkte des Ortes, 14 „nackte“ Verbalphrasen, 5 Wegbeschreibungen sowie jeweils 1 Angabe der Art und Weise und des Ausgangspunktes versprochen. Die prozentuale Verteilung der jeweiligen Komponente liegt bei 42% Ortbeschreibungen, 39% „nackte“ Verbalphrasen, 14% Wegangaben sowie jeweils 3% Komponenten der Art und Weise und des Ausgangspunktes.

Tabelle 15: Übersicht der Komponenten eines Bewegungsereignisses innerhalb der kritischen Gruppe

Komponente	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
LOK	15	42%
BVP	14	39%
PAT	5	14%
MAN	1	3%
SOU	1	3%
gesamt	36	100%

Anmerkung. Dargestellt werden LOK = Ort, BVP = „nackte“ verbale Phrase, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt

Die Anzahl der Gesamtäußerungen der Kontroll-Gruppe liegt bei 29 Äußerungen. Davon wurden 12 Adjunkten des Ortes, 10 „nackte“ Verbalphrasen, 3 Wegbeschreibungen, 2 Angaben der Art und Weise einer Bewegung, 1 Ausgangspunkt sowie eine Kombination aus Adjunkten des Ortes und der Art und Weise verbalisiert. Die prozentuale Verteilung der jeweiligen Komponente liegt bei 41% Ortbeschreibungen, 34% „nackte“ Verbalphrasen, 10% Wegangaben, 7%

Komponenten der Art und Weise sowie jeweils 3% Ausgangspunkt und Kombination aus Ort und Angabe der Art und Weise.

Tabelle 16: Übersicht der Komponenten eines Bewegungsereignisses innerhalb der Kontroll-Gruppe

Komponente	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
LOK	12	41%
BVP	10	34%
PAT	3	10%
MAN	2	7%
SOU	1	3%
LOK/MAN	1	3%
gesamt	29	100%

Anmerkung. Dargestellt werden LOK = Ort, BVP = „nackte“ verbale Phrase, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt

Die prozentuale Verteilung der Komponenten eines Bewegungsereignisses wird in Abbildung 15 grafisch zusammengefasst. Darüber hinaus werden die Ergebnisse gruppenvergleichend gegenübergestellt.

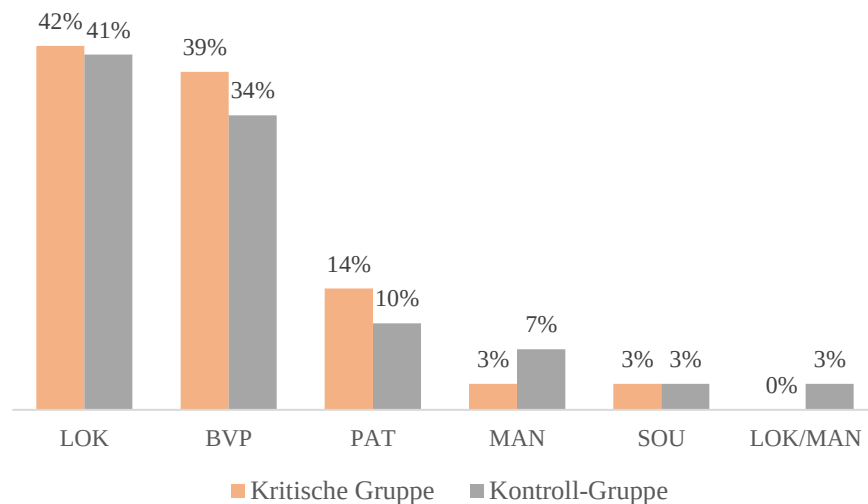


Abbildung 15: Prozentuale Verteilung der Komponenten eines Bewegungsereignisses im Gruppenvergleich

Anmerkung. Dargestellt werden LOK = Ort, BVP = „nackte“ verbale Phrase, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt

Im nächsten Schritt wurde kontrolliert, wie die in diesem Unterkapitel analysierten Adjunkte und „nackte“ Verbalphrasen ausgedrückt wurden. So wurden die meisten Äußerungen der kritischen Gruppe in Form einer Frage (15) oder einer Aussage/Assertion (9) ausgedrückt. Eine Wiederholung wurde nur in 4 Fällen festgehalten. Die meiste Äußerungsart, die von Kindern gewählt wurde, ist die Antwort (6) gefolgt von Aussage (2).

Tabelle 17: Übersicht der Äußerungsarten der kritischen Gruppe

Äußerungsart	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
FRG	15	42%
AUS	9	25%
WDH	4	11%
K-AUS	2	6%
K-ANT	6	17%

Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, K-AUS = Aussage des Kindes, K-ANT = Antwort des Kindes

Ähnlich der kritischen Gruppe wurden Komponenten eines Bewegungsereignisses in Form einer Frage (10) oder einer Aussage (10) ausgedrückt. Wiederholungen wurden in insgesamt 5 Fällen realisiert. Darüber hinaus wurde 1 Antwort und 3 Kinderäußerungen in Form einer Aussage festgehalten.

Tabelle 18: Übersicht der Äußerungsarten der Kontroll-Gruppe

Äußerungsart	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
FRG	10	34%
AUS	10	34%
WDH	5	17%
ANT	1	3%
K-AUS	3	10%

Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, ANT = Antwort, K-AUS = Aussage vom Kind,

Die prozentuale Verteilung der Äußerungsarten ist in Abbildung 16 grafisch zusammengefasst. Darüber hinaus werden die Ergebnisse gruppenvergleichend gegenübergestellt.

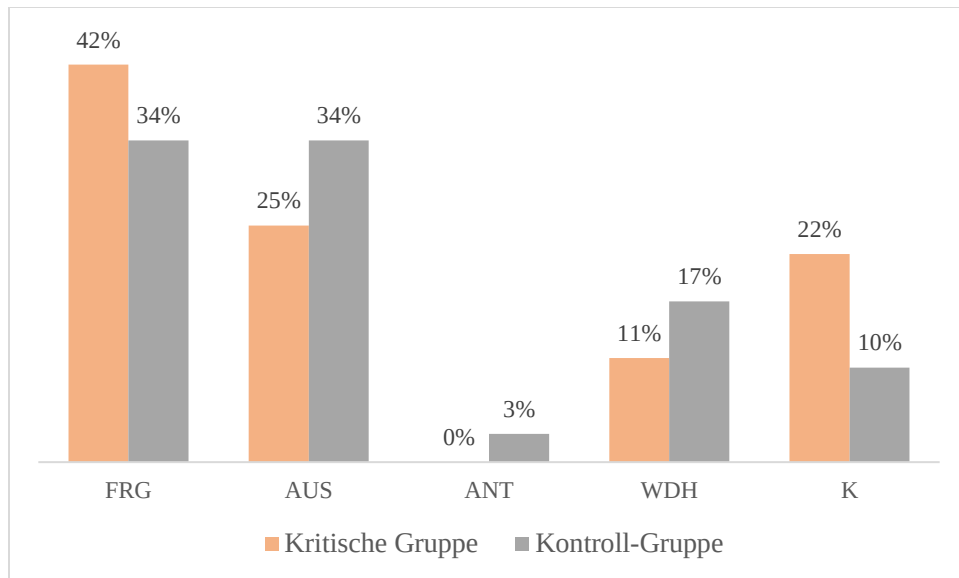


Abbildung 16: Prozentuale Verteilung der Komponenten eines Bewegungsereignisses im Gruppenvergleich

Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, K = Kinderäußerungen wurden zusammengefasst.

3.2.3.1 Welche Komponenten eines Bewegungsereignisses außer einen Endpunkt werden in der ersten Aussage der Bezugsperson am meisten realisiert?

In diesem Unterkapitel werden die ersten Äußerungen der Bezugspersonen, in denen kein Endpunkt realisiert wurde, näher betrachtet. Die Ergebnisse der kritischen Gruppe lassen sich in Tabelle 19 festhalten.

Tabelle 19: Übersicht der weiteren Komponenten, die in der ersten Äußerung innerhalb der kritischen Gruppe realisiert werden

Komponente	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
BVP	62	49%
LOK	18	14%
PUR	17	13%
END/PUR	9	7%
PAT	8	6%
MAN	6	5%
SOU	3	2%
END/SOU	2	2%
END/MAN	1	1%
END/PAT	1	1%
gesamt	127	100%

Anmerkung. Dargestellt werden BVP = „nackte“ verbale Phrase, LOK = Ort, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt, END = Endpunkt

Die Anzahl der Gesamtäußerungen der kritischen Gruppe beläuft sich auf 127. Am meisten wurde ein Bewegungsereignis in Form einer „nackten“ Verbalphrase (62) ausgedrückt. Des Weiteren wurden Angaben des Ortes (18), des Zwecks (17), Kombinationen aus Endpunkt und Zweck (9), Beschreibungen des Weges (8), der Art und Weise (6) sowie des Ausgangspunktes (3) realisiert. Weitere Kombinationen aus End- und Ausgangspunkt (2), Endpunkt und der Angabe der Art und Weise (1) sowie Endpunkt und Weg (1) wurden selten enkodiert.

Werden die gewonnenen Ergebnisse in drei Stimuli-Sets unterteilt, wird es deutlich, dass sich „nackte“ Verbalphrasen relativ gleichmäßig unabhängig vom Stimulus-Typ verteilen. Die Adjunkte des Ortes werden jedoch dreifach so oft bei Beschreibungen von Stimuli mit verstecktem Endpunkt im Vergleich zu Stimuli, die einen klaren Endpunkt enthalten, und sechsmal so oft verglichen mit „Start-Ziel“-Stimuli enkodiert. Der Adjunkt des Zwecks wurde doppelt so oft in der Bedingung mit einem klaren Endpunkt realisiert. Die Kombinationen mit einem Endpunkt und einer weiteren Komponente eines Bewegungsereignisses sind für die „Start-Ziel“- Bedingung sowie der Stimulus-Kategorie mit dem offensichtlichen Endpunkt typisch.

Tabelle 20: Übersicht der Ergebnisse in drei Stimulus-Kategorien unterteilt

Komponente	versteckter Endpunkt	klarer Endpunkt	Start-Ziel
BVP	22	24	16
LOK	12	4	2
PUR	4	8	4
END/PUR	2	2	6
PAT	0	3	4
MAN	3	0	3
SOU	0	0	3
END/SOU	1	0	1
END/MAN	0	1	0
END/PAT	1	0	1
gesamt	45	43	40

Anmerkung. Dargestellt werden BVP = „nackte“ verbale Phrase, LOK = Ort, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt, END = Endpunkt

Die Ergebnisse der Kontroll-Gruppe sind mit den Befunden der kritischen Gruppe vergleichbar. Sie lassen sich in Tabelle 21 zusammenhalten.

Tabelle 21: Übersicht der weiteren Komponenten, die in der ersten Äußerung bei der Kontroll-Gruppe realisiert werden

Komponente	Anzahl der Äußerungen	prozentuale Verteilung
BVP	67	49%
LOK	16	12%
END/PUR	13	10%
SOU	12	9%
END/SOU	7	5%
PAT	6	4%
PUR	5	4%
MAN	4	3%
LOK/MAN	3	2%
END/ LOK	1	1%
PUR/MAN	1	1%
END/MAN	1	1%
gesamt	135	100%

Anmerkung. Dargestellt werden BVP = „nackte“ verbale Phrase, LOK = Ort, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt, END = Endpunkt

Die Anzahl der Gesamtäußerungen der kritischen Gruppe liegt bei 135. Am meisten wurde ein Bewegungsereignis in Form einer „nackten“ Verbalphrase (67) ausgedrückt. Darüber hinaus

wurden Angaben des Ortes (16), Kombinationen aus Endpunkt und Zweck (13), Ausgangspunkte (12), Kombinationen aus Ausgangs- und Endpunkt (7), Beschreibungen des Weges (6), des Zwecks (6) sowie der Art und Weise (4) realisiert. Weitere Kombinationen aus einer Angabe des Ortes und der Art und Weise (3), dem Endpunkt und dem Ort (1) sowie dem Endpunkt und der Art und Weise (1) wurden selten enkodiert.

Wenn die Ergebnisse in drei stimulus-abhängige Kategorien unterteilt werden, ergibt sich, dass sich „nackte“ Verbalphrasen unabhängig von der Stimulus-Kategorie verteilen. Weitere 4 Komponenten bzw. Kombinationen erweisen sich jedoch als Stimulus abhängig. So wurde das Adjunkt des Ortes am meisten in der Bedingung „versteckter Endpunkt“ realisiert: in 14 von 16 aller Fälle. Der Ausgangspunkt, sowie die Kombination aus Ausgangs- und Endpunkt sind eher für die „Start-Ziel“-Bedingung typisch. Die Kombination aus einem Endpunkt und einem Zweck ist auch fast ausschließlich in sowohl „Start-Ziel“ als auch „klarer Endpunkt“-Bedingung vorzufinden.

Tabelle 22: Übersicht der Ergebnisse in drei Stimulus-Kategorien unterteilt

Komponente	versteckter Endpunkt	klarer Endpunkt	Start-Ziel
BVP	26	21	21
LOK	14	1	1
END/PUR	1	6	5
SOU	1	0	10
SOU/END	0	1	6
PAT	5	1	0
PUR	4	2	0
MAN	2	0	1
MAN/LOK	2	1	0
END/LOK	0	0	1
PUR/MAN	1	0	0
END/MAN	0	0	1
gesamt	56	33	46

Anmerkung. Dargestellt werden BVP = „nackte“ verbale Phrase, LOK = Ort, PUR = Zweck, PAT = Weg, MAN = Adjunkt der Art und Weise sowie SOU = Ausgangspunkt, END = Endpunkt

3.2.4 Vierte sekundäre Forschungsfrage: Wie wird ein Endpunkt vom Kind im Gespräch realisiert?

Diese Forschungsfrage befasste sich vor allem mit der Analyse der Äußerungen von Kindern. Bei der Auswertung wurde dem zuvor beschriebenen methodischen Verfahren (siehe Kap. 3.1.4.3.2) gefolgt. Zuerst wurden die Kinderäußerungen für jegliche Stimuli betrachtet. Die erste Äußerung, welche den Endpunkt enthielt, wurde analysiert. Sollte das Gespräch keinen Endpunkt enthalten, wurde auf gleicher Vorgehensweise nach Angaben zum Zweck eines Bewegungsereignisses gesucht. Im Falle, wenn in der Versprachlichung des Kindes keine Information zum Endpunkt sowie zum Zweck einer Bewegung vorhanden war, wurden die Äußerungen der entsprechenden Bezugsperson in die Analyse miteinbezogen.

Die Gesamtanzahl der Endpunkt- und Zweckmarkierungen der kritischen Gruppe beträgt 203 von insg. 264. Davon wurden die analysierten Komponenten in 162 Fällen von den Kindern und in 41 Fällen nur von den Eltern ausgedrückt. In Kontroll-Gruppe beläuft sich die Gesamtzahl aller analysierten Äußerungen auf 232. Davon wurden 172 von den Kindern und 58 von den Bezugspersonen enkodiert. Die Ergebnisse wurden in Tabelle 15 zusammengefasst.

Tabelle 23: Übersicht der Ergebnisse zu Endpunktenkodierungen der Kinder

	Kritische Gruppe		Kontroll-Gruppe	
	Anzahl	prozent. Verteilung	Anzahl	prozent. Verteilung
Kind	162	80%	174	75%
Bezugsperson	41	20%	58	25%
Gesamt	202	100%	232	100%

Wird die Gesamtanzahl der Endpunktenkodierungen von den Kindern im Vergleich zu den Bezugspersonen der Kritischen Gruppe betrachtet, ergibt sich ein Unterschied. Bilinguale Kinder versprachlichen den Endpunkt öfter als ihre Eltern. In 80% aller Beschreibungen des Bewegungsereignisses wurde der Endpunkt von den bilingualen Kindern enkodiert. Bilinguale Bezugspersonen haben dagegen nur in 67% ihrer Versprachlichungen den Endpunkt ausgedrückt. Abbildung 17 fasst dieses Ergebnis grafisch zusammen.

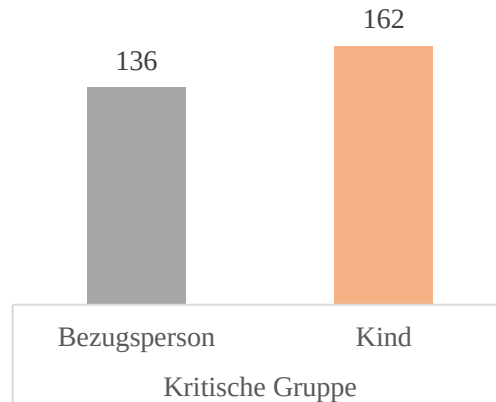


Abbildung 17: Gesamtanzahl der Endpunktenkodierungen im Vergleich zwischen bilingualen Eltern und Kindern

Derselbe Vergleich fällt in der Kontroll-Gruppe anders aus. Die monolingualen Bezugspersonen versprachlichen mehr Endpunkte (199) im Vergleich zu ihren Kindern (174). Die prozentuale Verteilung der Endpunkte beläuft sich auf 86% bei den Bezugspersonen im Vergleich zu 75% bei den Kindern (s. Abb. 18).

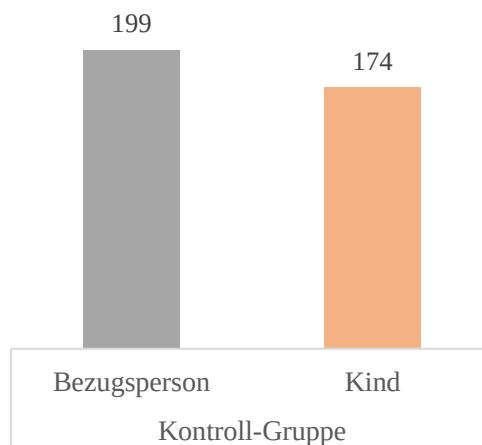


Abbildung 18: Gesamtanzahl der Endpunktenkodierungen im Vergleich zwischen monolingualen Eltern und Kindern

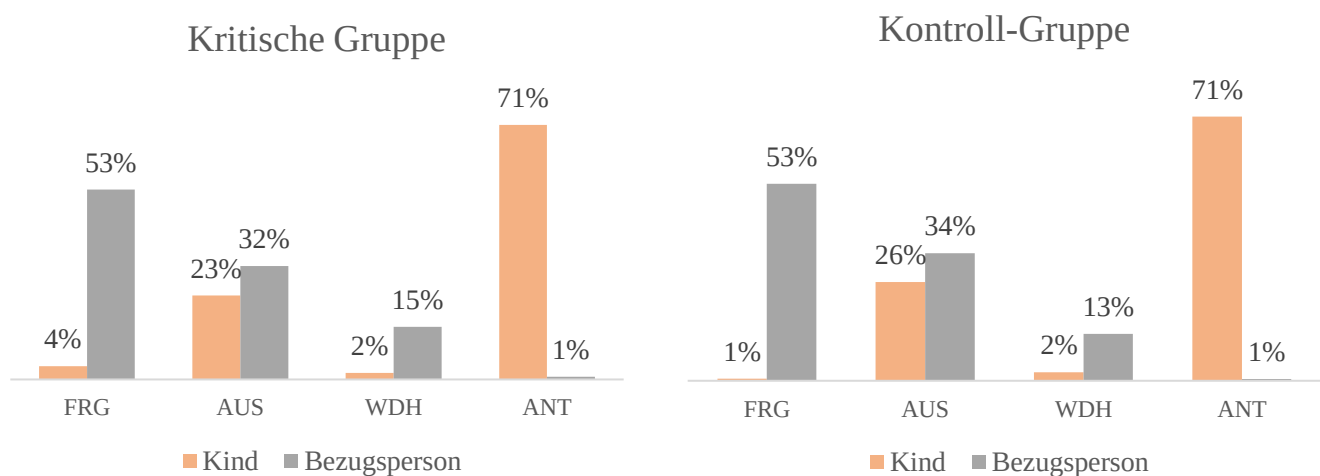
Im nächsten Schritt wurde ausgewertet, wie die von den Kindern enkodierten Endpunkt- und Zweckmarkierungen ausgedrückt wurden. Die prozentuale Verteilung ist zwischen beiden Gruppen nahezu identisch und beläuft sich auf 71% Antworten in den beiden Gruppen, 23% Aussagen in der kritischen Gruppe im Gegensatz zu 26% Aussagen in der Kontroll-Gruppe. Wiederholungen und Fragen bilden die am wenigsten realisierten Kategorien. Die Kinder aus der kritischen Gruppe haben ihre Bezugspersonen etwas mehr als die monolingualen Kinder über den

Endpunkt befragt (4% im Gegensatz zu 1%), wobei alle Fragen zu den Endpunkten nur von einem Probanden gestellt wurden (B18). Tabelle 24 fasst die Ergebnisse der bilingualen und monolingualen Kinder zusammen.

Tabelle 24: Prozentuale Verteilung der Äußerungsarten im Gruppenvergleich

	bilinguale Kinder	monolinguale Kinder
Antwort	71%	71%
Aussage	23%	26%
Frage	4%	1%
Wiederholung	2%	2%

Werden diese Befunde mit bereits in der zweiten Forschungsfrage gewonnenen Ergebnissen der Bezugspersonen, verglichen, werden für die beiden Gruppen nahezu gleiche Resultate erzielt. Die gebräuchlichste Form des Endpunktausdrucks der Eltern ist die Frage (53%) gefolgt von der Aussage (32% bei der kritischen Gruppe im Vergleich zu 34% der Kontrollgruppe). Die prozentuale Verteilung der Äußerungsarten liegt bei 15% in der kritischen Gruppe neben 13% in der Kontroll-Gruppe. Am wenigsten vertreten ist die Form einer Antwort (jeweils 1%).



Anmerkung. Dargestellt werden FRG = Frage, AUS = Aussage / Assertion, WDH = Wiederholung, ANT = Antwort

Abbildung 19: Prozentuale Verteilung verschiedener Äußerungsarten von Endpunkten in den Versprachlichungen der Bezugspersonen und Kindern.

3.3 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurden die Endpunktenkodierungen in den Beschreibungen von zielgerichteten Bewegungsereignissen von bilingualen russisch-deutschsprachigen Erwachsenen im Vergleich zu monolingualen russischsprachigen Erwachsenen untersucht. Dabei stand die an das Kind gerichtete Sprache im Fokus, welche eine besondere Kommunikationsform zwischen Bezugspersonen und Kindern darstellt. Da elterlicher Input in dieser Sprachproduktionsstudie im Vordergrund steht, beziehen sich die drei primären Forschungsfragen unmittelbar auf die Auswertung und Analyse des sprachlichen Ausdrucks der Bezugspersonen. Im Folgenden wird auf die Ergebnisse zu jeder der drei Forschungsfrage näher eingegangen.

Anhand der Auswertung der Fragebögen wurde in Kap 3.1.4 die Hypothese aufgestellt, dass die erwachsenen Probanden der kritischen Gruppe ähnliche Präferenzen bei der Endpunktfokussierung wie die Probanden der Kontroll-Gruppe aufweisen werden. Grund dafür ist die überwiegende Dominanz der russischen Sprache bei den meisten erwachsenen Probanden der kritischen Gruppe. Während die Mehrheit der Teilnehmer Russisch bzw. Ukrainisch als ihre einzige Muttersprache in den Fragebögen notierten und Deutsch erst als eine Fremdsprache einordneten (insg. 21 von 22 Probanden), wurde lediglich von einer Teilnehmerin (B13) Deutsch als zweite Muttersprache eingestuft. Darüber hinaus wurde die Mehrheit der bilingualen Probanden in einem russischen Sprach- und Kulturverein rekrutiert (insg. 15 von 22 Teilnehmern). Diese Organisation hat unter anderem die Aufgabe, die russische Sprache und die russische Kultur Kinder aus russischsprachigen Familien in Deutschland zu vermitteln. Diese Tatsache spricht auch dafür, dass es für die Bezugspersonen von großer Bedeutung ist, ihre Herkunftssprache an ihre Kinder weiterzugeben und zu fördern.

FF1. Die Ergebnisse der Auswertung bezüglich der ersten Forschungsfrage decken sich mit denen bisherige Studien. Im gesamten Gespräch wurde auf einer Seite sehr hohe Rate der Endpunktenkodierungen in den Stimuli mit einem klaren Endpunkt sowie Ausgangs- und Endpunkt in beiden Gruppen festgestellt. Bei diesen beiden Stimuli-Bedingungen ist der Endpunkt salient und für die Sprecher sowohl einer Aspekt- als auch einer Nicht-Aspekt-Sprache offensichtlich. Wie erwartet, steht bei Versprachlichungen der beiden Teilnehmergruppen die Abschlussphase eines Ereignisses im Vordergrund. Auf der anderen Seite wurde den Endpunkten in den Stimuli mit einem verdeckten Endpunkt seitens beider Probandengruppen wesentlich

weniger Aufmerksamkeit geschenkt (s. Abb. 8). Beide Teilnehmergruppen konzentrierten sich bei der Beschreibung dieser Stimuli-Bedingung zum Teil auch auf die Mittelphase eines Ereignisses. Die erzielten Ergebnisse wurden mittels statistischer Verfahren verifiziert (s. Kap 3.2.1). Des Weiteren wurden keine wesentlichen Unterschiede in den Enkodierungen der Endpunkte und weiteren untersuchten Kategorien zwischen beiden Probandengruppen festgestellt.

Auch die prozentuale Verteilung der Endpunkt-Versprachlichungen pro Stimulus sah gruppenvergleichend sehr ähnlich aus (s. Abb. 9). Anhand der Abbildung wird auch die Reduktion an Endpunktenkodierungen der Bedingungen „klarer Endpunkt“ und „Ausgangs- und Endpunkt“ zur Bedingung „verdeckter Endpunkt“ sichtbar. Eine Ausnahme bildet hier nur der Stimulus „Zugvögel“. Dieses Bild gehört zur Bedingung „verdeckter Endpunkt“, jedoch wurde bei 95% Teilnehmer der Kontroll-Gruppe während der Versprachlichung der Endpunkt enkodiert. Die hohe Anzahl der Endpunktenkodierungen kann dadurch erklärt, dass die Phrasen wie „pticy uletajut na jug/ v teple kraja“ (dt. Vögel fliegen Richtung Süden/in wärme Länder) im Russischen eine enge semantische Beziehung aufweisen und als Kollokationen fungieren. Somit wird mit dem Zugriff auf eine lexikalische Einheit, in diesem Fall „pticy“ (dt. Vögel), andere mit dieser Einheit eingehende Wörter mitaktiviert „na jug/ v teple kraja“ und sprachlich realisiert (dt. Richtung Süden/ in warme Länder). Eine interessante Beobachtung in dieser Hinsicht ist auch der Unterschied in den Versprachlichungen zwischen den beiden Gruppen, denn in der kritischen Gruppe wird der Endpunkt bei diesem Stimulus nur in 65% realisiert, ähnlich wie bei den anderen Stimuli aus dieser Bedingung. Das für die beiden Gruppen abweichende Ergebnis kann durch Variationen oder den Wandel im Sprachgebrauch beider Sprachgemeinschaften erklärt werden.

FF1a. Wird die erste Forschungsfrage auf die erste Äußerung der Bezugsperson angewendet, werden ähnliche Ergebnisse erzielt (s. Kap. 3.2.1.1). Die Hypothese, dass die Anzahl der verbalisierten Endpunkte von der Stimulus-Bedingung abhängt, wurde statistisch belegt (ibid.). Darüber hinaus wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen festgestellt. Die einzige Ausnahme bilden die Ergebnisse für die Bedingung mit klarem Endpunkt (s. Abb.13). So wurden seitens der Kontroll-Gruppe wesentlich mehr Endpunkte im Vergleich zur kritischen Gruppe versprachlicht. Die hohe Anzahl von Endpunkten kann durch bestimmte, mit der Erhebung verbundenen soziokulturellen Umständen erklärt werden. So wurden die Bezugspersonen in Russland von einem Mitarbeiter des Kindergartens (einer Erzieherin) angesprochen und um die Teilnahme an der Studie gebeten. Daher ist es nicht

auszuschließen, dass die russischen Eltern besonders motiviert und besser vorbereitet an die Experimentaufgabe angegangen sind, als die in Deutschland rekrutierten bilingualen Probanden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Anzahl von Endpunkt-Versprachlichungen von der Art des Stimulus abhängt. Darüber hinaus wurden keine wesentlichen Differenzen in den Enkodierungen der Endpunkte und weiterer Kategorien zwischen beiden Probanden-Gruppen festgestellt. Somit wurden die ersten drei in dieser Studie aufgestellten Hypothesen validiert:

H1: Es wird erwartet, dass russisch monolinguale Probanden bei den Stimuli, die einen klaren Endpunkt enthalten, den höchstmöglichen Grad an Zielorientierung aufweisen und sich weitgehend auf den Endpunkt bei Versprachlichungen orientieren.

H2: In den Stimuli mit einem verdeckten Endpunkt werden die Endpunkte von den russischen Probanden weniger erwähnt.

H3: Für die Wahl der jeweiligen Perspektivierung eines Bewegungsereignisses seitens der bilingualen Probanden spielt die Sprachdominanz eine ausschlaggebende Rolle. Somit werden die bilingualen Teilnehmer, die die Sprachdominanz im Russischen aufweisen, ähnlich wie russisch monolinguale Probanden abschneiden. Falls das Deutsche die dominierende Sprache ist, wird die Enkodierungsrate von Endpunkten gleichmäßig hoch in allen Stimuli-Gruppen verteilt sein.

FF2. Hinsichtlich der Äußerungsarten lässt sich festhalten, dass sich die Bezugspersonen beider Gruppen gleicher Gesprächsstrategien bedienen. Es wurden sehr viele Fragen über im Stimulus vorhandene Endpunkte von Bezugspersonen beider Gruppen an die Kinder gestellt (s. Abb. 14). Dieses Ergebnis kann dadurch erklärt werden, dass die Frage-Antwort-Strategie sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Probanden über weitere mögliche Äußerungsarten wie Aussage/Assertion oder Wiederholung prävaliert. Wichtig ist es darauf hinzuweisen, dass alle Bezugspersonen vor dem Aufnahmebeginn informiert wurden, dass die Inputsprache der Bezugsperson und nicht die Kindersprache im Vordergrund dieser Studie steht (s. Anhang 6). Trotz dieser ausführlichen Anweisung wurde seitens der Bezugspersonen immer wieder auf diese gängige Gesprächsstrategie zurückgegriffen, indem sie sehr viele Fragen an die Kinder stellten und versuchten diese zur aktiven Mitgestaltung der Kommunikation zu animieren. Zu

Veranschaulichung dieser Beobachtung werden folgende Beispiele aus den Sprachdaten beider Gruppen exemplarisch aufgeführt:

Beispiel 9: Stimulus „Storch“ (B1)

BP: X, čto ty vidiš' na étoj kartinke?
K: Aist vižu, oblaka, dym iz domov, doma

BP: Ugu molodec. A aist bol'soj?
K: Da

BP: Kakogo cveta on?
K: On belyj, krasnyj, černyj, koričnevij

BP: X, was siehst du auf diesem Bild?
K: (Ich) sehe einen Storch, Wolken, Rauch aus Häusern, Häuser

BP: Aha, prima. Ist der Storch groß?
K: Ja

BP: Welche Farbe hat der Storch?
K: Er ist weiß, rot, schwarz, braun

Beispiel 10: Stimulus „Pferd“ (F19)

BP: Kogo ty vidiš' na kartinke?
K: Asjaku [lošadku]
BP: A čto ona delaet?
K: X dët
BP: X ždet? A gde ona ego ždet?
K: Doma
BP: Doma? Tak ona ešče ne doma, smotri, ona na tropinke.
K: na tropin+/.
BP: +<i>i čto ona delaet?
K: bežit v XXX
BP: bežit domoj, da?
K: mama bežit
BP: Èto mama bežit?
K: Da
BP: K malen'komu žerebenku?
K: da

BP: Wen siehst du auf dem Bild?
K: Ein Pferdchen
BP: Und was macht es?
K: Wartet auf X.
BP: Wartet auf X? Und wo wartet sie auf ihn?
K: Zuhause
BP: Zuhause? Es ist doch noch nicht Zuhause.
Guck, sie ist auf dem Pfad
K: Auf dem Pfad.
BP: Und was macht es?
K: läuft in XXX
BP: Läuft nach Hause, ja?
K: Mutter läuft
BP: Das ist die Mutter, die läuft?
K: Ja
BP: Zum kleinen Fohlen?
K: Ja

Werden die angeführten Beispiele näher betrachtet, wird es deutlich, dass die Äußerungen der Bezugsperson hauptsächlich in Form einer Frage und seltener als eine Äußerung oder eine Wiederholung vorkommen. Nach der qualitativen Sichtung der Sprachdaten lässt sich sagen, dass die Frageäußerungen über jegliche Äußerungsart nicht nur bezüglich der Endpunktmarkierungen prävalieren, sondern auch für die Bezugsperson während der kompletten Konversation äußerst typisch sind (s. auch FF3). Die Frageäußerungen dienen vor allem dazu, das Kind zum Gespräch zu animieren und es als einen Gesprächspartner zu gewinnen. Die Wiederholung ist ein weiteres sprachliches Werkzeug, das die Kinderaufmerksamkeit auf die bestimmten Komponenten des zielgerichteten Bewegungsereignisses lenkt und dadurch der Vermittlung von sprachlichen

Präferenzmustern steuert. Diese Äußerungsart ist in der Inputsprache beider Gruppen selten zu finden (s. Abb. 14). Ein ähnliches Ergebnis wurde auch in der dritten Forschungsfrage, in der es um die weiteren von der Bezugsperson verbalisierten Komponenten des Bewegungsereignis ging, erzielt (s. Abb. 16). Somit konnte die vierte Hypothese weder widerlegt noch ausreichend belegt werden. Zwar werden von den Eltern aus beiden Gruppen relativ viele Fragen sowohl über einen Endpunkt als auch über weiteren Komponenten gestellt, jedoch werden die zielgerichteten Kinderäußerungen selten von den Bezugspersonen wiederholt. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass die Ergebnisse beider Probandengruppen nahezu identisch sind.

H4: In der Interaktion zwischen monolingualen Bezugspersonen und Kindern wird die Aufmerksamkeit des Kindes nicht unbedingt auf den Endpunkt gelenkt. So werden in der Eltern-Kind-Kommunikation nicht so viele Fragen bezüglich der Endpunkte gestellt. Darüber hinaus werden die Endpunkte weniger wiederholt.

H5: In der Interaktion zwischen bilingualen Bezugspersonen und Kindern wird entweder eine holistische Perspektive oder eine Verlaufsperspektive von bilingualen Eltern an ihre Kinder vermittelt. Im Falle einer Deutschpräferenz wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Endpunkt unabhängig von der Stimulus-Art gelenkt. Ist jedoch das Russische die dominante Sprache, so werden die Teilnehmer ähnlich wie die russisch monolingualen Probanden handeln.

Darüber hinaus wurde in der Auswertung der FF2 festgehalten, dass die in der Studie teilnehmenden bilingualen Kinder andere Aufmerksamkeitspräferenzen im Vergleich zu den Monolingualen aufweisen. Die kindlichen Äußerungen wurden erst dann in die Analyse mit einbezogen, wenn es keine Endpunktmarkierung in den kodierten Äußerungen der Bezugsperson vorkam. So wurde der Endpunkt mehr als doppelt so oft von den bilingualen Kindern im Gegensatz zu den Monolingualen enkodiert (s. Abb. 15). Dieses Ergebnis deutet zum einen auf die mögliche Restrukturierung der Konzeptualisierungsmuster der L1 (Russischen) zugunsten der L2 (Deutschen) bei bilingualen Kindern, zum anderen darauf hin, dass komplexe Prinzipien in der Informationsorganisation von der Sprachdominanz, Sprachexpertise und dem Sprachkontakt abhängen. Da bei fast der Hälfte der bilingualen Kinder die Sprachdominanz im Deutschen vorliegt, ist es nicht auszuschließen, dass sie bei der Ereigniskonzeptualisierung die holistische Perspektive ihrer dominanten Sprache auf die L1 übertragen.

FF3. Dadurch, dass zumindest in zwei der drei Stimuli-Bedingungen („klarer Endpunkt“ und „Ausgangs- und Endpunkt“) der Endpunkt salient ist, wurde es auch relativ oft im Vergleich zu weiteren Komponenten des Bewegungsereignisses, wie z.B. das Ort, die „nackte“ Verbalphrase u.a., versprachlicht. Somit ist der in der 3. Forschungsfrage analysierte Datensatz zu klein, um statistisch verlässliche Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen zu ziehen. Festzuhalten ist jedoch, dass das Adjunkt des Ortes in den Verbalisierungen der kritischen Gruppe sowie der Kontroll-Gruppe am meisten enkodiert wird (s. Abb. 15). Dies deutet darauf hin, dass die Bezugspersonen sich auf die Mittelphase des zielorientierten Bewegungsereignisses fokussieren und somit die Verlaufsperspektive übernehmen.

FF3a. Hinsichtlich der ersten Äußerung lässt sich sagen, dass neben dem Endpunkt die „nackte“ Verbalphrase sehr häufig von den erwachsenen Probanden beider Gruppen realisiert wird (s. Tab. 19 und 21). An der zweiten Stelle steht das Adjunkt des Ortes, das wesentlich weniger enkodiert wird. Werden die Ergebnisse in drei stimulus-abhängige Kategorien unterteilt, ergibt sich, dass sich die „nackte“ Verbalphrasen über den gesamten Datensatz gleichmäßig verteilen (s. Tab 20 und 22). Im Gegensatz dazu erweisen sich die Versprachlichungen der weiteren Komponenten bzw. Kombinationen (LOK, SOU und SOU/END) jedoch als stimulus-abhängig. So wird das Adjunkt des Ortes in der Bedingung „verdeckter Endpunkt“ am meisten realisiert und der Ausgangspunkt sowie die Kombination aus Ausgangs- und Endpunkt bei der „Ausgangs- und Endpunkt“-Bedingung. Diese Erkenntnisse tragen wieder zu Verfestigung der Hypothesen 2 und 3 bei. Des Weiteren weisen sie darauf hin, dass die Probanden in den Versprachlichungen die Verlaufsperspektive übernehmen und das Bewegungsereignis in Anfangs-, Mittel- sowie Abschlussphase segmentieren. Dabei konzentrieren sie sich auf die Phase, die im Stimulus die größte Salienz aufweist.

FF4. In der vierten sekundären Forschungsfrage wurde näher auf die Sprachproduktion der Kinder eingegangen. Zuerst wurden die Kinderäußerungen, die einen Endpunkt bzw. Zweck des Bewegungsereignisses enthalten, gezählt und gruppenvergleichend gegenübergestellt (s. Tab. 23). Die bilingualen Kinder enkodieren die Endpunkte etwas öfter als die Monolingualen, jedoch ist der Unterschied nicht signifikant (80% gegenüber von 75%). Im zweiten Schritt wurde die Anzahl der von den Kindern produzierten Endpunkte mit der Anzahl der Endpunkte, die von den Bezugspersonen enkodiert wurden, gruppenintern verglichen (s. Abb. 17 und 18). Bei diesem Vergleich lässt sich ein weiterer deutlicher Unterschied in den Ergebnissen der erwachsenen

Probanden im Vergleich zu deren Kindern festmachen. Die russisch-deutschsprachigen Kinder realisieren wesentlich mehr Endpunkte bei den Beschreibungen von zielgerichteten Bewegungsereignissen als ihre bilingualen Eltern (80% im Vergleich zu 67%). Auf diesen Ergebnissen basierend lässt sich festhalten, dass bilinguale Kinder zielorientierte Bewegungsereignisse anders als ihre Eltern beschreiben und abweichende Aufmerksamkeitspräferenzen aufweisen. Des Weiteren wurde ausgewertet und analysiert in welcher Form die Endpunktmarkierungen im Gespräch von den Kindern der jeweiligen Gruppe geäußert werden. Anschließend wurden diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Eltern aus der 2.FF verglichen. So stellten die Bezugspersonen mehr Fragen über den Endpunkt, wobei die Kinder öfters Endpunkte in Form einer Antwort ausdrückten (s. Abb. 19). Folglich lässt sich erschließen, dass die dominante übergeordnete Gesprächsstrategie, Frage-Antwort, für beide Gruppen gleich ist.

Auf der Grundlage der obig angeführten Ergebnisse lässt sich somit implizieren, dass die Restrukturierung der L1 zugunsten der L2 bei bilingualen erwachsenen Sprechern nicht bzw. äußerst selten stattfindet. Die russisch-deutschen bilingualen Probanden mit der Dominanz des Russischen übernahmen bei den Versprachlichungen die Verlaufsperspektive, in der sie die Bewegungsereignisse in drei Phasen (Anfang, Mittel sowie Abschluss) aufteilten (FF2). Diese Perspektivierung ist auch für die monolingualen Sprecher des Russischen, einer Aspekt-Sprache, typisch. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen anderer Studien auf diesem Gebiet ab (s. Schmiedtová & Sahonenko, 2008). Die Endpunkte werden vor allem in Form einer Frage formuliert, wobei dies nicht unbedingt zur Aufmerksamkeitslenkung des Kindes auf den Endpunkt beiträgt, sondern eher als ein strategisches Muster des Kommunikationsaufbaus fungiert. Darüber hinaus werden die von den Kindern verbalisierten Endpunktäußerungen selten von den Eltern beider Gruppen wiederholt.

Jedoch lassen sich die Befunde der Auswertung und Analyse von den Kinderäußerungen vermuten, dass bilinguale Kinder andere Präferenzen als die bilingualen Erwachsenen in den Ereigniskodierungen aufweisen. So werden die Endpunkte von den Kindern öfter als von ihren Eltern versprachlicht (FF4). Darüber hinaus realisieren die Kinder der kritischen Gruppe die Endpunkte in der Situation, wenn die Bezugspersonen nicht darauf eingehen, wesentlich öfter als die Kinder der Kontroll-Gruppe. Es wird vermutet, dass sie die Aufmerksamkeit der Eltern auf den Endpunkt lenken und die holistische Perspektivierung eines Ereignisses ihren Eltern anbieten

(FF2). Diese Unterschiede in der Perspektivierung fußen darauf, dass bilinguale Kinder beide Sprachen gleichzeitig mit einer vergleichbaren Input-Quantität und im ständigen Sprachkontakt aneignen, sodass es manchmal schwer festzustellen ist, welche Sprache bei den jeweiligen Kindern die dominante ist. Folglich ist es nicht auszuschließen, dass es zu einer Übertragung von Konzeptualisierungsmustern einer Sprache auf die andere kommen kann. Die grundlegende Überlegung besteht jedoch darin, dass ein bilingualer Sprecher nicht unbedingt Präferenzen einer Monolingualen aufweisen soll, sondern eher ein eigenes kognitives und sprachliches Profil entwickelt.

3.4 Fazit und Ausblick

Die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse bringen weitere Belege dafür, dass Sprache einen direkten Einfluss auf das Bewusstsein der Sprecher ausübt. Dabei funktioniert Sprache als ein Filter zwischen der realen physischen Welt und unserem Gehirn. Durch das Vorhandensein bzw. von grammatischen Kategorien in einer Sprache wird die Aufmerksamkeit der Sprecher auf bestimmte Merkmale der Umgebung gelenkt. Auch die räumliche Information, die für das Überleben von Menschenspezies seit Urzeiten essenziell war, wird von Sprechern verschiedenen Sprachen unterschiedlich verarbeitet und versprachlicht (Delucchi, 2017). So hängt z.B. die Konzeptualisierung von dynamischen Situationen, den sog. Bewegungsereignissen, davon ab, ob die grammatischen Kategorien des Aspekts im grammatischen System vorhanden sind (von Stutterheim, 2003; Schmiedtová & Sahonenko, 2008).

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Perspektivierung, die von bilingualen russisch-deutschen Sprecher in zielorientierten Bewegungsereignissen übernommen wird. Es wurden zwei Ziele festgelegt. Einerseits wurden die Besonderheiten der Perspektivierung von zielorientierten Bewegungsereignissen bei bilingualen russisch-deutschen Sprechern erforscht, andererseits wurde auf die Frage eingegangen, wie die Perspektivierung an Kinder vermittelt wird.

In der vorliegenden Sprachproduktionsstudie konnte gezeigt werden, dass die bilingualen russisch-deutschen Sprecher mit der Sprachdominanz im Russischen Konzeptualisierungsmuster, die monolingualen russischen Sprechern ähnlich sind, im Bereich der zielgerichteten Ereignissen aufweisen. Diese Erkenntnis stimmt weitestgehend mit den im theoretischen Teil vorgestellten Studien zu diesem Thema überein. Somit lässt sich festhalten, dass die Komplexität und die hohe

Abstraktionsgrad der konzeptuellen Präferenzen im Bereich der zielgerichteten Bewegungsereignisse wenig Restrukturierungsmöglichkeiten zulassen. Zu Untermauerung dieser Erkenntnis bietet sich an, die Präferenzen von bilingualen Sprechern mit Dominanz einer Nicht-Aspekt-Sprache zu untersuchen.

Um die Vermittlung der Perspektivierung zu erforschen, wurden in dieser Arbeit auf die Interaktion zwischen Bezugspersonen und Kindern näher eingegangen. Es wurde festgestellt, dass die Inputsprache für das Aneignung bestimmter konzeptueller Muster von entscheidender Bedeutung ist. Die Endpunkte werden in der Inputsprache der Eltern zwar relativ häufig in Form einer Frage enkodiert, jedoch konnte anhand einer qualitativen Analyse der Sprachdaten gezeigt werden, dass die Eltern die Mehrheit ihrer Äußerungen in Frageform ausdrücken. Es wird vermutet, dass diese Strategie eher dazu dient, das Kind zur Beteiligung am Gespräch zu animieren und nicht unbedingt zur Aufmerksamkeitslenkung genutzt wird. Des Weiteren werden die endpunktenthaltenden Äußerungen der Kinder seitens der Bezugspersonen selten wiederholt.

Im Hinblick auf die weiterführende Forschung wäre es von großem Interesse die sprachlichen und konzeptuellen Präferenzen bilingualer Kinder zu untersuchen. Da die in dieser Studie erzielten Ergebnisse darauf hindeuten, dass die Aufmerksamkeit von bilingualen Kindern auf Endpunkte anders als bei ihren Eltern verteilt ist. Für die Weiterforschung bietet sich an, die Erhebung von Sprachdaten mit der experimentellen Methode des Eye-Trackings zur Untersuchung der Konzeptualisierungsphase zu kombinieren.

V. Literaturverzeichnis

- Andermann, Martin; Carroll, Mary; Flecken, Monique; Schmiedtová, Barbara & von Stutterheim, Christiane (2012): How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production. *Linguistics*. 50(4), 833-867.
- Arnon, Inbal & Tal, Shira (2018): SES effects on the use of variation sets in child-directed speech. *Journal of child language*, 1 - 16
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Blocher, Eduard (1909): Die Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: *Pädagogischen Magazin* Heft 385. Langensalza
- Carroll, Mary et al. (2008): Subordination in narratives and macro-structural planning: A comparative point of view. 'Subordination' versus 'coordination' in sentence and text: a crosslinguistic perspective. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., 161-187.
- Carrol, Mary; von Stutterheim, Christiane & Nüse, Ralf (2004): The language and thought debate: A psycholinguistic approach. *Multidisciplinary approaches to language production*. Hawthorne, N.Y.: Mouton de Gruyter, 183-218.
- Chen, J., Su, J., Lee, C., & O'Seaghdha, P. (2012): Linguistically directed attention to the temporal aspect of action events in monolingual English speakers and Chinese-English bilingual speakers with varying English proficiency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 413-421.
- Delucchi, Renate (2017): *Wegweisungen im Deutschen und Spanische: Eine Vergleichsanalyse unter Anwendung von Visualisierungen*. Heidelberg University Library.
- Delucchi, Renate & Mertins, Barbara (2016): Language-specific information structure in German and Spanish route directions. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 13, 55-91.
- De Houwer, Annick (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. Print.
- Everett, Caleb (2013): *Linguistic Relativity Evidence Across Languages and Cognitive Domains*. Mouton de Gruyter
- Everett, Caleb. (2011): Gender, pronouns and thought: The ligature between epicene pronouns and a more neutral gender perception. *Gender and Language* 5 (1), 133–152.
- Flecken, Monique (2010): Event conceptualization in language production in early bilinguals. In:

- Flecken, Monique (2011): What native speaker judgments tell us about the grammaticalization of a progressive aspectual marker in Dutch. In: *Linguistics* 49, 3. 479–524.
- Flecken, Monique; von Stutterheim, Christiane & Carroll, Mary (2013): Principles of information organization in L2 use: Complex patterns of conceptual transfer. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51, 229–242
- Friederichi, A. & Wessels, J.M. (1993): Phonotactic knowledge and its use in infant speech perception. *Perception and Psychophysics*, 54, 287-295
- Fuhrman, Orly; McCormick, Kelly; Chen, Eva; Jiang, Heidi; Shu, Dingfrang; Mao, Shuaimei & Boroditsky, Lera (2011): How linguistic and cultural forces shape conceptions of time: English and mandarin time in 3D. *Cognitive Science* 35 (7), 1305–1328
- Gagarina N.V. (2007): Formirovanije grammaticheskikh kategorij vida i vremeni, lica I chisla na rannih etapah rechevogo ontogeneza. In: *Trudy inatituta lingvisticeskikh issledovanij, Sankt-Petersburg: Nestor-Istorija*, 7-64
- Garnica, O. (1977): Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In: Snow/Ferguson (Eds.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-88
- Grosjean, François (1994): Individual of bilingualism. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1-9
- Grosjean, François & LI, Ping (2013): *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Blackwell Publishing, Ltd
- Humboldt, Wilhelm von (1820): *Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung*. Berlin: Reimer.
- Kress, Gunther R. a Theo van Leeuwen (1996): *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Kuhl, Patricia K.; Tsao, F.M. & Liu, H.M (2003): Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 100, 9096-9101.
- Kuhl, Patricia K.; Stevens, Erica; Hayashy, Akiko; Deguchi, Toshisada; Kiritani, Shigeru & Iverson, Paul (2006): Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental Science* 9:2, F13–F21

- Küntay, A. & Slobin, D. I. (1996): Listening to a Turkish mother: Some puzzles for acquisition. In Slobin, D. I. & Gerhardt, J. & Kyratzis, A. & Guo, J. (Ed.) *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 265-286
- Lenneberg, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley
- Levelt, Willem J.M. (1999): Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In: *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, 83-122
- Mampe, Birgit; Friederici, Angela D.; Christophe, Anne & Wermeke, Kathleen (2009): Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language. *Current Biology* 19, 1994–1997
- Marklová, Anna (2017): Endpoints in child-directed speech by Czech native speakers. Master's thesis. Praha (Nicht publiziert)
- Majsak, Timur (2017): Tipologija grammatikalizacii konstrukcij s glagolami dvizhenija i glagolami pozicii. Moskau: Jasyki slav'anskih kul'tur
- Mertins, Barbara (2018): *Sprache und Kognition. Ereigniskonzeptualisierung im Deutschen und Tschechischen*. Berlin, Boston: De Gruyter
- Nikitina, Tatiana (2010): Variation in the encoding of endpoints of motion in Russian. In: HASKO, Victoria a Renee PERELMUTTER, ed. *New approaches to Slavic verbs of motion*. Philadelphia: John Benjamins Pub. *Studies in language companion series*, 267-289.
- Nicoladis, Elena & Montanari, Simona (2016): *Bilingualism across the Lifespan*. Washington, DC: De Gruyter
- Pavlenko, Anita (2014): *The bilingual Mind and what it tells um about language and thought*. Cambridge University Press.
- Papafragou, Anna (2010): Source-Goal Asymmetries in Motion Representation: Implications for Language Production and Comprehension. In: *Cognitive Science*. 34(6), 1064-1092.
- Penfield, Wilder & Roberts, Lamar (1959): *Speech and brain mechanisms*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Plungjan, V.A. (2012): Vorwort. In: *Trudy instituta lingvističeskich issledovalij t.8, ch.2*. Sankt Petersburg: Nauka
- Roverson, Debi; Jules Davidoff; Ian Davies & Laura Shapiro (2004): *The development of color*

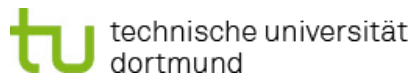
- categories in two languages: A longitudinal study. *Journal of Experimental Psychology: General* 133 (4). 554–571.
- Schmiedtová, Barbara & Sahonenko, Natalya (2008): Die Rolle des grammatischen Aspekts in Ereignis-Enkodierung: Ein Vergleich zwischen Tschechischen und Russischen Lernern des Deutschen. *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, s. 45-71.
- Schmiedtová, Barbara (2004): *At the same time: the expression of simultaneity in learner varieties*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
- Schmiedtová, Barbara; von Stutterheim, Christiane & Carroll, Mary (2011): Language-specific Patterns in Event Construal of Advanced Second Language Speakers. In: PAVLENKO, Aneta. *Thinking and speaking in two languages*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, s. 66-107. *Bilingual education and bilingualism*.
- Schmiedtová, Barbara (2011): Do L2 speakers think in the L1 when speaking in the L2? *VIAL: International Journal of Applied Linguistics*. 8, 138-179.
- Schmiedtová, Barbara (2013): Traces of L1 patterns in the event construal of Czech advanced speakers of L2 English and L2 German. *IRAL*. 51, 87-116.
- Slobin, Dan (1996): From “thought to language” to “thinking for speaking”. *Rethinking linguistic relativity. Studies in the social and cultural foundations of language*, no. 17. Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.
- Slobin, Dan (2006): What makes manner of motion salient?: Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. HICKMANN, Maya a Stéphane ROBERT. *Space in languages: linguistic systems and cognitive categories*. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co., 55-81.
- Snow, C. (1972): Mothers’ speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565
- Szagun, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim und Basel: Beltz
- Talmy, Leonard (1985): Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. Shopen, Timothy. *Language Typology and Syntactic Descriptions, Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge: CUP, 57-149
- Tracy, Rosemarie & Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 495-535.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke, 228

- von Stutterheim, Christiane (2003): Linguistic structure and information organization. The case of very advanced learners. In: Foster-Cohen, Susan; Pekarek Doehler, Simona (Hgg.): EUROSLA Yearbook 3. Amsterdam: Benjamins, 183–206.
- von Stutterheim, Christiane & Carroll, Mary (2006): The impact of grammatical temporal categories on ultimate attainment in L2 learning. Educating for advanced foreign language capacities: constructs, curriculum, instruction, assessment. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 40-53.
- von Stutterheim, Christiane and Nüse, Ralf (2003): Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal. *Linguistics*. 41(5), 851-881.
- von Stutterheim, Christiane (2003): Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners. *EUROSLA Yearbook*. 3, 183-206.
- Zaliynjak, Anna & Shmelev (2000): *Vvedenie v russkuju aspektologiju*. Moscow: Jazyki russkoj kultury (Studia philologica)

VI. Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Vorlage der Einverständniserklärung zur Studienteilnahme (Deutsch)	xiii
Anhang 2: Vorlage der Einverständniserklärung zur Studienteilnahme (Russisch)	xiv
Anhang 3: Fragebogen für die bilingualen deutsch-russischen Probanden.....	xv
Anhang 4: Fragebogen für die monolingualen russischen Probanden	xx
Anhang 5: Einwilligungserklärung	xxi
Anhang 6: Probandenanweisungen.....	xxii
Anhang 7: Stimulus Material.....	xxiii
Anhang 8: Transkriptionsregeln	xxviii
Anhang 9: Transliterationstabelle des russischen Alphabets	xxix

Anhang 1: Vorlage der Einverständniserklärung zur Studienteilnahme (Deutsch)



Institut für deutsche
Sprache und Literatur

Prof. Dr. Barbara Mertins
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
www.tu-dortmund.de

Einverständniserklärung

Hiermit bevollmächtige ich Frau Prof. Dr. Barbara Mertins und das Team Mertins, die von mir aufgenommenen Forschungsdaten in anonymisierter Form (d.h. Sie als Person sind nicht erkennbar) für folgende Zwecke zu verwenden:

- Analysen für wissenschaftliche Forschung
- Illustrationen (z.B. Ihre Blickbewegungen als Punkte) für Forschungszwecke, sowie professionelle Konferenzen, Vorlesungen und wissenschaftliche Veröffentlichungen
- Illustrationen (wie vor) der Forschungsprojekte auf den Webseiten der TU-Dortmund
- Arbeitsgrundlage für studentische Projekte (z.B. BA- oder MA-Arbeiten)

☐ Ich erkläre mich mit den oben genannten Punkten einverstanden.

Meine Anonymität ist immer gewährleistet. Unter keinen Umständen wird meine Identität an andere Personen als an die oben genannten Wissenschaftler weitergegeben (d.h. es werden keine Namen oder Hinweise, die auf meine Identität schließen lassen, bei Präsentationen der Aufnahmen verwendet).

Vielen Dank!

Nachname, Vorname

Unterschrift

Datum

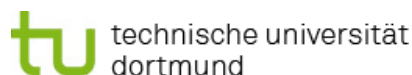
Wird vom Versuchsleiter ausgefüllt:

Studie:

Probandennummer:

Uhrzeit:

Anhang 2: Vorlage der Einverständniserklärung zur Studienteilnahme (Russisch)



Institut für deutsche
Sprache und Literatur

Prof. Dr. Barbara Mertins
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
www.tu-dortmund.de

Согласие на участие в исследованиях и на обработку персональных данных

Настоящим я подтверждаю свое участие и участие моего ребенка в исследовании и согласен/согласна с тем, что аудиозаписи, полученные в ходе данного исследования, в анонимной форме (т.е. все личные данные будут удалены из транскрипций аудиозаписей) могут быть использованы:

- для анализа в научных исследованиях
- в качестве демонстраций в исследовательских целях, а также во время профессиональных конференций, лекций и в научных публикациях.
- в качестве иллюстраций исследовательских проектов на сайте ТУ Дортмунда.
- в других студенческих проектах (напр. в студенческих дипломных работах)

☐ Я подтверждаю свое согласие со всеми вышеперечисленными пунктами

Моя анонимность гарантируется.

Мои личные данные не будут переданы 3-им лицам, помимо вышеупомянутых ученых (во время презентации записей все имена и ссылки на мою личность будут удалены).

Благодарим за сотрудничество!

фамилия, имя

дата

подпись

Заполняется экспериментатором:

Исследование:

Номер участника:

Время:

Anhang 3: Fragebogen für die bilingualen deutsch-russischen Probanden

Probandendaten

Danke, dass Sie sich bereit erklären an unserem Experiment teilzunehmen!

Persönliche Daten von Probanden benötigen wir, um die Forschungsergebnisse richtig interpretieren zu können. Das Geburtsdatum ist erforderlich, um das genaue Teilnehmeralter zum Zeitpunkt der Aufnahme zu berechnen. Alle Ihre Angaben werden **anonym** behandelt!

**Bitte beantworten Sie alle Fragen in diesem Fragebogen.
Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt.**

Fragen an Erziehungsberechtigte

1. Vor- und Nachname	<i>Vorname</i> <i>Nachname</i>		
2. Geburtsdatum	<i>Tag / Monat / Jahr</i>		
3. In welchem Verhältnis stehen Sie zu dem Kind?	☐ Vater ☐ Mutter ☐ Sonstiges:		
4. Ihre Muttersprache/-n			
5. Sprechen Sie andere Sprachen	mit dem Partner den Eltern? Geschwistern?	 Mit dem Vater Mit der Mutter	

		Arbeitskollegen? _____ Freunden? _____	
6. Welche anderen Sprachen sprechen Sie?		1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____	
7. Mit Ihrem Kind sprechen Sie		☐ nur Deutsch	
		☐ nur Deutsch und manchmal Russisch	
		☐ Deutsch und Russisch	
		☐ Russisch und manchmal Deutsch	
		☐ nur Russisch	
		Sonstiges: _____	
8. Ihr(e) Partner(in) spricht mit dem Kind		☐ nur Deutsch	
		☐ Deutsch und manchmal Russisch	
		☐ Deutsch und Russisch	
		☐ Russisch und manchmal Deutsch	
		☐ nur Russisch	
		Sonstiges: _____	
9. Wieviel Zeit verbringen Sie am Tag mit Ihrem Kind (in Stunden)?		☐ 1 – 2	☐ 2 – 4
		☐ 4 - 6	☐ 6 – 8
		☐ 8 - 10	☐ >10
10. Wieviel Zeit verbringt Ihr(e) Partner(in) am Tag mit dem Kind (in Stunden)?		☐ 1 – 2	☐ 2 – 4
		☐ 4 - 6	☐ 6 – 8
		☐ 8 - 10	☐ >10
11. Lesen Sie Ihrem Kind vor?		☐ Ja	☐ Nein
12. Wenn ja	In welcher Sprache lesen Sie vor?	☐ Deutsch ☐ Russisch ☐ in beiden Sprachen	
	Wie oft lesen Sie Ihrem Kind vor?	☐ mehrmals täglich ☐ einmal am Tag	☐ 3-5 mal in der Woche ☐ 1-2 mal in der Woche
13. Liest Ihrem Kind Ihr Partner vor?		☐ Ja	☐ Nein
	In welcher Sprache liest	☐ Deutsch ☐ Russisch	

14. Wenn ja	Ihr(e) Partner(in) vor?	☐ in beiden Sprachen	
	Wie oft liest Ihr Partner dem Kind vor?	☐ mehrmals täglich ☐ einmal am Tag	☐ 3-5 mal in der Woche ☐ 1-2 mal in der Woche
15. Welche Sprache sprechen Sie mit dem Kind, wenn Sie mit ihm unterwegs sind (z.B. im Bus, im Zug, auf dem Spielplatz)?		☐ Deutsch ☐ Russisch ☐ in beiden Sprachen Sonstiges: _____	
16. Welche Sprache spricht ihr(e) Partner(in) mit dem Kind, wenn sie zusammen unterwegs sind (z.B. im Bus, im Zug, auf dem Spielplatz)?		☐ Deutsch ☐ Russisch ☐ in beiden Sprachen Sonstiges: _____	
17. Wechseln Sie zwischen den Sprachen, wenn Sie mit Ihrem Kind sprechen?		☐ Ja ☐ Nein Sonstiges: _____	
18. Wechselt Ihr(e) Partner(in) zwischen den Sprachen, wenn er/sie mit Ihrem Kind spricht?		☐ Ja ☐ Nein Sonstiges: _____	
19. Welchen Grad der Ausbildung haben Sie erreicht?		☐ Mittlere Reife ☐ Bachelor ☐ Abitur ☐ Master ☐ Fachabitur ☐ PhD ☐ Diplom Sonstiges: _____	
20. Berufliche Ausrichtung:		_____ _____ _____	

Fragen zum Kind

1. Vor- und Nachname	_____
----------------------	-------

		<i>Vorname</i>	<i>Nachname</i>
2. Geburtsdatum		_____ <i>Tag / Monat / Jahr</i>	
3. Geschlecht		☐ männl.	☐ weibl.
4. Hat Ihr Kind 2 Sprachen von der Geburt an gehört?		☐ Ja	☐ Nein
5. Wenn nein	Welche Sprache hat Ihr Kind von Geburt an gehört?	_____ _____	
	Ab welchem Alter begann Ihr Kind die zusätzliche Sprache zu hören?	_____ _____	
6. Welche Sprache ist ihrer Meinung nach bei Ihrem Kind dominant?		☐ Deutsch	☐ Russisch
19. Wechselt Ihr Kind zwischen den Sprachen?		☐ Ja	☐ Nein
7. Hat das Kind Geschwister?		☐ Ja	☐ Nein
8. Wenn ja	Wie viele Geschwister hat das Kind?	_____	
	Welche Sprache/-n sprechen die Geschwister unter sich?	☐ Deutsch ☐ Russisch ☐ Beides Sonstiges: _____	
	Welche Sprache/-n sprechen die Geschwister mit dem Kind?	_____ _____	
9. Wird das Kind regelmäßig in einer Tageseinrichtung, bei einer Tagesmutter betreut oder besucht Ihr Kind eine Spielgruppe?		☐ Ja	☐ Nein

10. Wenn ja	Welche Sprache wird in der Tageseinrichtung gesprochen?	☐ Deutsch ☐ Russisch ☐ Beides Sonstiges: _____
	Wie viel Stunden pro Woche verbringt Ihr Kind in der Kita?	☐ >5 ☐ 5-10 ☐ 10-25 ☐ 25-35 ☐ >35
11. Besucht Ihr Kind eine russische Schule?		☐ Ja ☐ Nein
12. Wenn ja, wie viele Stunden pro Woche verbringt Ihr Kind dort?		☐ 1-2 ☐ 3-4 ☐ 2-3 ☐ >5
13. Wechselt Ihr Kind während des Sprechens zwischen den Sprachen?		☐ Ja ☐ Nein

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Für eventuelle Rückfragen würde ich Sie nun noch um Ihre Email- Adresse und Telefonnummer bitten. (Angabe freiwillig und vertraulich):

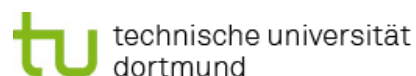
_____@_____

Tel: _____

Sollten Sie Fragen oder Anmerkungen haben, wenden Sie sich gerne jederzeit an mich:
 elena.panfilova@tu-dortmund.de

Tel.: 015121757899

Anhang 4: Fragebogen für die monolingualen russischen Probanden



Institut für deutsche
Sprache und Literatur

Prof. Dr. Barbara Mertins
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
www.tu-dortmund.de

Персональные данные участников эксперимента

Спасибо, что Вы согласились участвовать в нашем эксперименте!

Личная информация об участниках эксперимента необходима для правильной интерпретации результатов исследования. Дата рождения требуется для расчета точного возраста участника на момент аудиозаписи. Персональные данные хранятся конфиденциально.

Пожалуйста, постарайтесь ответить на все вопросы в этой анкете.

Мы относимся к защите Ваших персональных данных очень серьезно и будем обращаться с ними строго конфиденциально!

Имя и фамилия родителя/опекуна, проводящего беседу: _____

Имя и фамилия ребенка: _____

Дата рождения родителя/опекуна: _____

Дата рождения ребенка: _____

Отец, мать (другое): _____

Пол ребенка: _____

Образование: _____

Сфера деятельности: _____

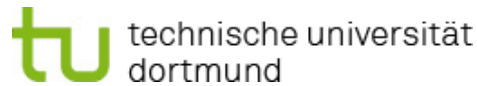
Родной язык: _____

Второй родной язык: _____

На каком языке Вы общаетесь с ребенком: _____

Дата, подпись _____

Anhang 5: Einwilligungserklärung



Institut für deutsche
Sprache und Literatur

Prof. Dr. Barbara Mertins
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
www.tu-dortmund.de

Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie **Information zum Experimentverlauf**

Dieses Projekt widmet sich der kindgerichteten Sprache. Sie beinhaltet eine Audioaufnahme des Gesprächs zwischen einem Elternteil und dem Kind. Das Gespräch sollte in einer für das Kind natürlichen Umgebung stattfinden und spontan sein. Die geschätzte Länge der Audioaufnahme beträgt ca. 15-20 Minuten. Die Originalaufnahmen werden als Arbeitsgrundlage ausschließlich im Rahmen dieser Arbeit, weiteren studentischen Projekten und wissenschaftlichen Studien der TU Dortmund verwendet. Alle Daten werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Transkripte von Audioaufnahmen werden anonymisiert. Die Anonymisierung besteht aus der Entfernung von persönlichen oder vertraulichen Daten, die in der Aufnahme erwähnt werden und zur Identifizierung der beteiligten Personen führen können (wie z.B.: Namen, Adressen und weitere persönliche Daten). Anonymisierte Transkripte (oder Teile davon) werden in meiner Abschlussarbeit veröffentlicht. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Die Einwilligungserklärung zur Teilnahme kann zum Zeitpunkt der Antragstellung zurückgezogen werden.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Elena Panfilova

elena.panfilova@tu-dortmund.de

Anweisungen für den Elternteil

Bitte schauen Sie in einer vertraulichen Umgebung (z.B. zu Hause) die Bilder mit dem Kind durch, sprechen Sie dann mit ihm und nehmen Sie Ihr Gespräch mit dem beigefügten Diktafon auf. Wenn das Kind während der Aufnahme das Interesse am Gespräch verloren hat und z.B. weggelaufen ist, oder wenn andere Hindernisse für die Aufnahme entstehen, unterbrechen Sie die Aufnahme und versuchen Sie sie zu einem späteren Zeitpunkt zu beenden. Wichtig ist, dass Sie alle 12 Bilder beschreiben und mit dem Kind besprechen.

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der kindgerechten Rede, d.h. auf der Erwachsenensprache, sodass es nicht nötig ist, das Kind dazu zu ermutigen, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen (d.h. die Sprachfähigkeiten des Kindes sind für die Studie nicht relevant). Wichtig ist, dass Sie versuchen das Gespräch möglichst natürlich zu gestalten, als ob es nicht aufgenommen werden würde.

Versuchen Sie in erster Linie **die Ereignisse bzw. Handlungen**, die auf den Bildern dargestellt sind, zu beschreiben. Beschränken Sie sich bitte nicht nur auf eine Auflistung und eine statische Beschreibung von abgebildeten Objekten (wie z.B.: „Hier ist eine Biene, da ist ein Bienenstock, ...“ usw.).

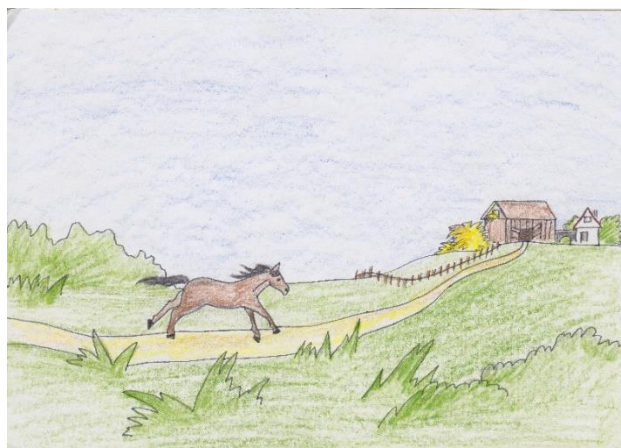
Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Für mögliche Fragen und Anregungen stehe ich Ihnen stets unter dieser E-Mail zur Verfügung: elena.panfilova@tu-dortmund.de

Anhang 7: Stimulus Material

1. Klarer Endpunkt

Pferd



Schwalbe



Maise



Hund



Gans

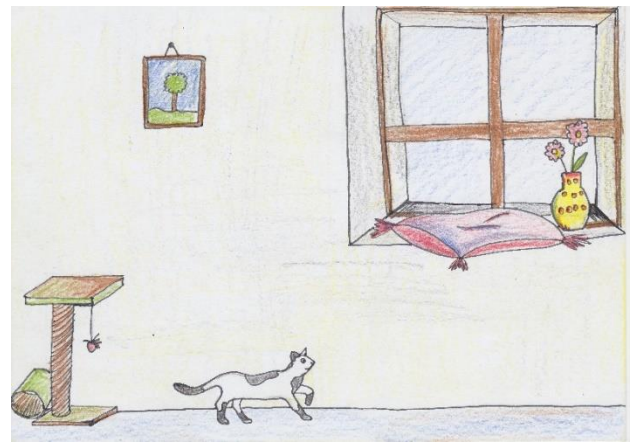
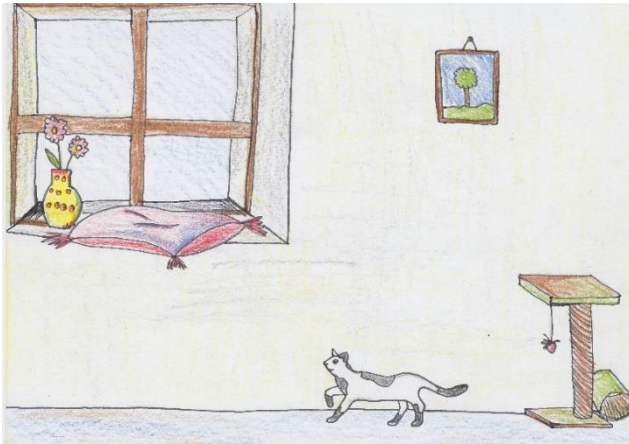


2. Ausgangs- und Endpunkt

Eichhörnchen



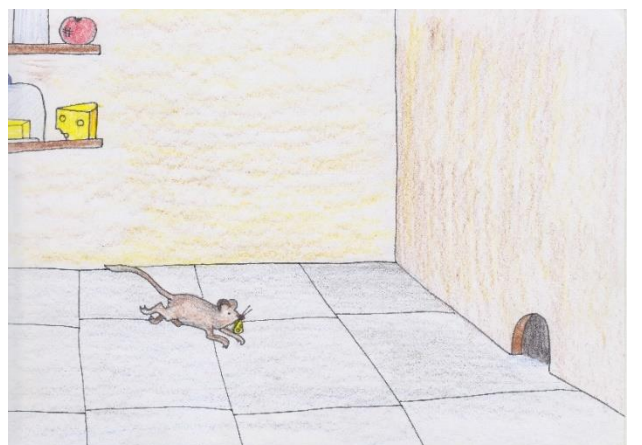
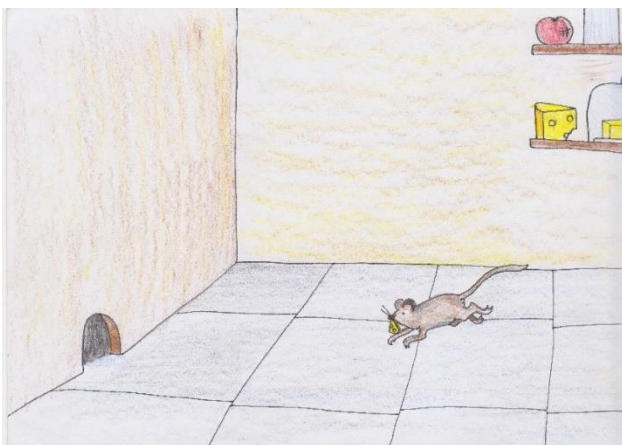
Katze



Frosch



Maus



Springbock



3. Versteckter Endpunkt

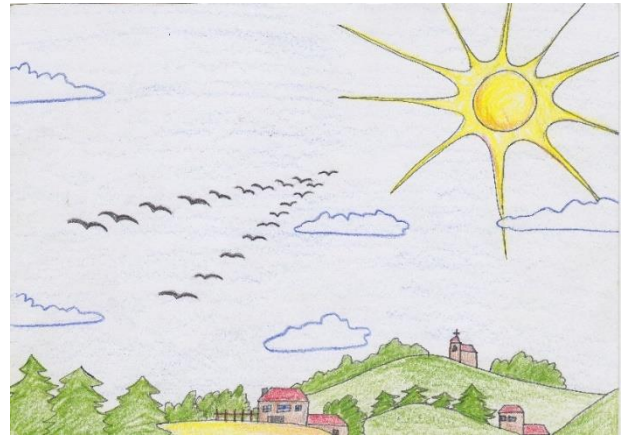
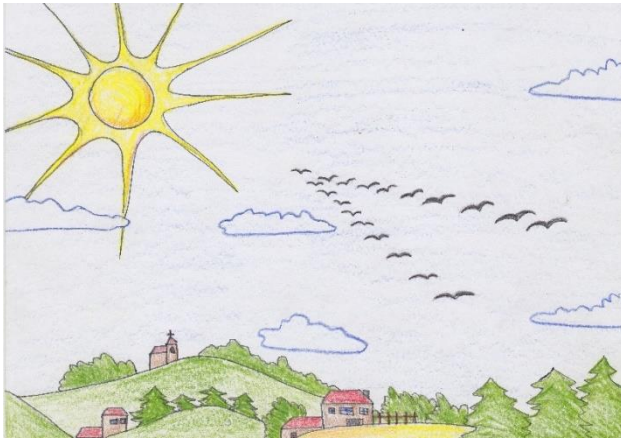
Schmetterling



Hase



Zugvögel



Storch



Hirsche



Anhang 8: Transkriptionsregeln

- | | | | |
|-------|------------------------|---|--------------------------------|
| 1. M: | Aussage der Mutter | } | BP: Aussage einer Bezugsperson |
| 2. V: | Aussage des Vaters | | |
| 3. G: | Aussage der Großmutter | | |
| 4. K: | Aussage des Kindes | | |
5. ? Steigerung der Intonation (Frage)
 6. . Pause zwischen zwei Phrasen
 7. / Korrekturen aller Art und Satzabbrüche
 8. +/. Unterbrechung des Sprechenden vom Gesprächspartner
 9. +/... Unvollendete Aussage
 10. Wiederholungen werden transkribiert
 11. //...// Überlappungen der Gesprächspartner/innen. Einer der Gesprächspartner fängt an zu sprechen, bevor der andere seine Aussage beendet hat.
 12. Die Zeichensetzung folgt den Regeln der Schriftsprache.
 13. Markante Aussprachefehler werden mittranskribiert.
 14. Phonetische Merkmale, wie z. B. Pausen, Fillers (hm, aha, mmm, äh), Räuspern und ähnliches wird NICHT transkribiert
 15. Ausnahme bilden wesentliche Geräusche (wie zum Beispiel Lachen, Hustenanfall, sehr lautes Räuspern). Bsp: LACHT
 16. ((lacht)) Nichtverbale Aussage (z.B. Husten, Räuspern usw.)
 17. (...) Wenn ein Teil der Aufnahme fehlt
 18. X Wenn ein Wort akustisch nicht verstanden wird. Anonymisierungen werden wie nicht verstandene Wörter behandelt.
 19. XX Wenn eine Phrase Akustisch nicht verstanden wird.

Anhang 9: Transliterationstabelle des russischen Alphabets

russischer Buchstabe	deutsche wissenschaftliche Transliteration
Аа	Aa
Бб	Bb
Вв	Vv
Гг	Gg
Дд	Dd
Ее	Ee
Ёё	Ëë
Жж	Žž
Зз	Zz
Ии	Ii
Йй	j
Кк	Kk
Лл	Ll
Мм	Mm
Нн	Nn
Оо	Oo
Пп	Pp
Рр	Rr
Сс	Ss
Тт	Tt
Уу	Uu
Фф	Ff
Хх	Ch/ch
Цц	Cc
Чч	Čč
Шш	Šš
Щщ	Šč/šč
Ъъ	wird nicht transkribiert
Ыы	y
Ьь	`
Ээ	Èè
Юю	Ju/ju
Яя	Ja/ja

DIN (DIN 1460) - Deutsches Institut für Normung & Deutsche Bibliothek (1982)
Adaption von ISO/R 9:1968