Herkunftssprache Spanisch – Der Gebrauch des Gerundiums bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern

Schriftliche Hausarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts im gemeinsamen Masterstudiengang "Empirische Mehrsprachigkeitsforschung" an der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund (Gemeinsame Prüfungsordnung für den gemeinsamen Masterstudiengang "Empirische Mehrsprachigkeitsforschung" mit dem Abschluss Master of Arts an der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund vom 6. Januar 2020)

Vorgelegt von Odermann, Katrin Hölkeskampring 169, 44625 Herne

Fachsemester: 4

Fakultät für Kulturwissenschaft
Institut für Diversitätsstudien
Technische Universität Dortmund

[09.08.2021]

Prof. Dr. Barbara Mertins
Dr. Renate Delucchi Danhier

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Zunächst bedanke ich mich von Herzen bei meinen Betreuerinnen Barbara Mertins und Renate Delucchi Danhier, die mich während der gesamten Arbeit unterstützt haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten. Vielen Dank Renate für die Erstellung der Filler der Bildbenennungsaufgabe!

Ich bedanke mich bei allen Kindern und Eltern, die an der Studie teilgenommen haben, und durch die diese Arbeit erst möglich geworden ist. Vielen Dank auch an die spanischen Kulturverbände und den Verband spanischer Wissenschaftler in Deutschland, sowie an die deutschen Schulen Madrid, Mallorca und Valencia, die mir Kontakte zu den Familien erstellt haben. Ohne sie alle hätte dieses Projekt nicht umgesetzt werden können.

Ebenfalls möchte mich beim gesamten Team der *psycholinguistic laborities* für die Unterstützung und konstruktive Kritik bedanken. Mein Dank geht insbesondere an Moritz Warneke und Harald Hutter, die mir bei der statistischen Auswertung der Daten zur Seite standen.

Außerdem bedanke ich mich bei meinen lieben Freunden Andrea, Sven und Conny, die meine Arbeit Korrekturgelesen haben und mir während der gesamten Zeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

Mein ganz besonderer Dank gilt jedoch meinem Mann Manuel, der mich dazu angetrieben hat diesen Master überhaupt anzustreben und mich während der gesamten Studienzeit unterstützt und motiviert hat.

Abstract

Bisherige Forschungen gehen davon aus, dass die Sprachen bilingualer Sprecher:innen zwar in zwei unterschiedlichen linguistischen Systemen gespeichert werden, diese aber nicht autonom sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und miteinander in Kontakt stehen (Müller & Hulk, 2001; Paradis, 2001; Paradis & Navarro, 2003). Transfer von einer in die andere Sprache konnte bei bilingualen Kindern in allen linguistischen Bereichen nachgewiesen werden, wobei es eine höhere Wahrscheinlichkeit des Transfers der dominanten L1 auf die nicht dominante L1 gibt (Argyri & Sorace, 2007; Bernardini & Schlyter, 2004; Kupisch, 2007).

Die vorliegende Studie untersucht den Transfer der dominanten Umgebungssprache (Deutsch) auf den Gebrauch des Gerundiums im Spanischen bei bilingualen (2L1) deutsch-spanischen Kindern im Alter zwischen 4 und 16 Jahren. Hierzu wurden zunächst zwei Gruppen miteinander verglichen. Gruppe 1 setzt sich aus 20 in Deutschland lebenden deutsch-spanisch bilingualen Kindern zusammen und Gruppe 2 aus 21 in Spanien lebenden deutsch-spanisch bilingualen Kindern. Im zweiten Teil der Studie wurde die erste Gruppe nochmals unterteilt in Kinder, die zur Zeit der Untersuchung bis 6 Jahre alt waren und Kinder über 6 Jahre, um den Einfluss des vermehrten Inputs durch den Eintritt ins Schulsystem zu untersuchen. Schließlich wurde anhand der Gruppe 1 der Einfluss des Inputs aufgrund der Sprachbalance zwischen den beiden Sprachen auf den Gebrauch des Gerundiums untersucht.

Anhand einer elizitierten Bildbenennungsaufgabe konnte festgestellt werden, dass Gruppe 1 (in Deutschland lebende Kinder) zu 20% weniger häufig das Gerundium im Spanischen benutzt als Gruppe 2 (in Spanien lebende Kinder). Auch zwischen den bilingualen Kindern, die in Deutschland leben, zeigten sich signifikante Unterschiede. Kinder dieser Gruppe, die mehr Input in der spanischen Sprache durch die Wahl der Familiensprache und weitere Spanisch sprechende Kontaktpersonen außerhalb der Familie haben, gebrauchten häufiger das Gerundium als Kinder mit weniger Input in der spanischen Sprache. Keine signifikanten Unterschiede gab es bei Gruppe 1 bezüglich des Schuleintritts, jedoch signifikante Unterschiede bei Gruppe 2, die zu 41% häufiger das Gerundium vor der Zunahme des deutschen Inputs durch den Eintritt in eine deutsche Schule verwendeten als Kinder, die bereits eingeschult waren.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen dem Einfluss der dominanten Umgebungssprache und den Gebrauch des Gerundiums im Spanischen geben könnte. Je mehr der Input der dominanten Sprache zunimmt, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit des Transfers aus der dominanten Sprache in die nicht dominante Sprache.

I. Inhaltsverzeichnis

II.	Abbild	lungsverzeichnis	V		
III.	Tab	ellenverzeichnis	V		
1. E	inleitun	g	1		
2. T	heoreti	scher Teil	3		
2	2.1 B	ilingualismus	3		
	2.1.1	Definition Bilingualismus	3		
	2.1.2	Bilingualer Erstspracherwerb	5		
	2.1.2.2	1 Definition	5		
	2.1.2.2	2 Forschungsüberblick	6		
	2.1.3	Rolle des Inputs	8		
	2.1.4	Sprachdominanz	10		
	2.1.5	Crosslinguistic Influence und Transfer	14		
	2.1.6	Fazit Bilingualismus	18		
2	2.2 H	lerkunftssprachen und ihre Sprecher:innen	19		
	2.2.1	Herkunftssprache	19		
	2.2.2	Definition Herkunftssprachensprecher:innen	23		
	2.2.2	Sprache der Herkunftssprachensprecher:innen	26		
	2.2.4	Die Grammatik der Herkunftssprachensprecher:innen	28		
	2.2.5 F	Fazit	31		
2	2.3 D	er grammatische Aspekt	32		
	2.3.1	Der grammatische Aspekt	32		
	2.3.2	Linguistische Grundlagen zum grammatischen Aspekt im Spanischen	33		
	2.3.3	Das Gerundium und der progressive Aspekt im Spanischen	35		
	2.3.4	Der spanische progressive Aspekt im Unterschied zum Deutschen	37		
	2.3.5 Herku	Forschungsüberblick zu Tempus und grammatischem Aspekt bei spanischen nftssprachensprecher:innen	39		
	2.3.4 F	Fazit	44		
3. E	mpirisc	her Teil	45		
3	3.1 Zielsetzung der Studie				
3.2 Forschungsfrage und Hypothese					
3	3.2 Stich	probe	46		
3	3.3 Forso	chungsdesign und Methoden	48		
3.3.1. Online-Fragebogen					

3.3.2 Bildbenen	nungsaufgabe		50
3.4 Darstellung der	Ergebnisse		57
	uch des Gerundiums bei bilingua	•	
	uch des Gerundiums bei bilinguar Einschulung	·	
	uch des Gerundiums bei bilingua ichem Input in der spanischen S	•	
3.5 Diskussion			67
4. Fazit			76
IV Literaturverzeichn	s		vi
V Anhangsverzeichnis	5		xiii

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komplementaritätsprinzip (Grosjean, 1997, S. 69)	12
Abbildung 2: Herkunftsländer Spanisch sprechender Herkunftssprachensprecher:innen (Loureda	
Lamas et al., 2020)	
Abbildung 3: Pilotierung Bildbenennungsaufgabe	52
Abbildung 4: Beispiele Bildbenennungsaufgabe Filler	53
Abbildung 5: Beispiel Bildbenennungsaufgabe Gerundium	54
Abbildung 6: Gebrauch des Gerundiums/ Präsens in Abhängigkeit vom Land	57
Abbildung 7: Bildbenennungsaufgabe 7	59
Abbildung 8: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit vom Alter (Deutschland)	60
Abbildung 9: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit vom Alter (Spanien)	
Abbildung 10: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von der Muttersprache der M	utter
Abbildung 11: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von der Muttersprache des Va	
Abbildung 12: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von den Muttersprachen der E	
Abbildung 13: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von der Familiensprache	64
Abbildung 14: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von Aktivitäten zu Hause zur	
Förderung des Spanischen	64
Abbildung 15: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von spanischen Kursen, die de	
Kind besucht	65
Abbildung 16: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von weiteren Spanisch	
sprechenden Kontaktpersonen	
Abbildung 17: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von Besuchen im Herkunftsla	ınd 67
III. Tabellenverzeichnis	
Tabelle 1: Gegenüberstellung Indefinido/ Imperfecto	
Tabelle 2: Beispiele periphrastischer Konstruktionen mit Gerundium (Cartagena Gaugner, 1998,	
Tabelle 3: Auszug aus Transkript (Proband 41)	
Tabelle 4: Anzahl des Gerundiumsgebrauchs pro Bild und Land	
Tabelle 5: Gruppenaufteilung Deutschland nach Alter und Geschlecht (Deutschland)	
Tabelle 6: Gruppenaufteilung Spanien nach Alter und Geschlecht (Spanien)	60

1. Einleitung

Deutschland hat eine lange Geschichte als Einwanderungsland und zählt zu den klassischen Einwanderungsländern mit 21,2 Millionen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund im Jahr 2019 (Statistisches Bundesamt, 2020). Trotzdem gibt es immer noch Mythen und Vorurteile gegenüber Mehrsprachigkeit und bilingualem Erstspracherwerb, obwohl Mehrsprachigkeit kein Sonderfall, sondern weltweit Normalität ist (Delucchi Danhier & Mertins, 2018).

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Herkunftssprache Spanisch. Mit 489 Millionen Sprecher:innen weltweit ist Spanisch nach Mandarin die am zweithäufigsten gesprochene Muttersprache der Welt und zählt zu einer der meisterforschten Herkunftssprachen. Bisherige Forschungen zur Herkunftssprache Spanisch wurden überwiegend in den USA durchgeführt, da dort 18,7% der Bevölkerung spanische Immigranten sind. Somit ist das Sprachenpaar Englisch-Spanisch auf allen linguistischen Ebenen sehr gut erforscht.

In Deutschland belegt das Spanische Platz 11 der Einwanderungssprachen und nur ca. 2,5% aller Immigranten in Deutschland sind Herkunftssprecher:innen des Spanischen. Die relativ kleine Sprechergruppe in Deutschland kann ein Grund dafür sein, dass Spanisch als Herkunftssprache in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen (u.a. Diaubalick, 2019) eher untererforscht ist.

Das Spanische in Deutschland hat jedoch eine große Bedeutung als Fremdsprache. Die Zahl der Lerner:innen des Spanischen steigt stetig an und auch an weiterführenden Schulen besetzt Spanisch mittlerweile den Platz als zweite oder dritte Fremdsprache. Insgesamt lernten 2019 bereits 5.453.592 Personen die spanische Sprache (Loureda Lamas et al., 2020). Besonders das spanische Aspektsystem, das Untersuchungsgegenstand der empirischen Studie der vorliegenden Arbeit ist, bereitet den Lerner:innen des Spanischen große Schwierigkeiten (Thieroff, 2000). Anhand der Untersuchung des Gerundiums soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Erforschung des Transfers aus dem Deutschen auf das Spanische als Herkunftssprache leisten, woraus auch Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden können.

Hauptzielsetzung der Arbeit ist es jedoch, einen Beitrag zur Bilingualismusforschung zu leisten und bestehende Theorien des Transfers von einer Sprache in die andere zu belegen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die betroffenen Sprachen von bilingualen Personen zwar in getrennten linguistischen Systemen gespeichert werden, sich aber gegenseitig beeinflussen.

Ferner soll die Arbeit die Bedeutung des Sprachinputs innerhalb und außerhalb der Familie als wichtigsten Faktor für die Sprachkompetenz in der Herkunftsprache untermauern.

Zunächst werden im Theorieteil (Kapitel 2) die Grundlagen zur Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung dargestellt. Schwerpunkte des Kapitels 2.1 sind die in der Studie untersuchten Faktoren: Input, Sprachdominanz und Transfer. Im Kapitel 2.2 werden die Begriffe Herkunftssprache und Herkunftssprachensprecher:innen zunächst definiert, um im Anschluss gezielter auf die Sprache und Grammatik, mit besonderem Augenmerk auf das Spanische als Herkunftssprache, einzugehen. Im Kapitel 2.3 des Theorieteils wird der grammatische Aspekt ausführlich erklärt. Beginnend mit einer allgemeinen Definition des grammatischen Aspekts wird anschließend das spanische Aspektsystem detaillierter erläutert, um dann den progressiven Aspekt im Spanischen, der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie ist, zu beleuchten. Des Weiteren wird auf den Unterschied zur deutschen Sprache eingegangen und begründet, warum die deutsche Verlaufsform nicht mit dem spanischen progressiven Aspekt gleichzusetzen ist. Das Kapitel schließt mit einem ausführlichen Forschungsüberblick zum Thema Tempus und Aspekt bei spanischen Herkunftssprecher:innen ab.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 3) wird die vorliegende Studie zum Gebrauch des Gerundiums bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern ausführlich vorgestellt. Zunächst werden die Zielsetzung, die Forschungsfragen und Hypothesen und die Stichprobe der Studie dargelegt. Anschließend werden das Forschungsdesign und die angewandten Methoden vorgestellt. Da in der Studie zwei unterschiedliche Methoden zur Datenerhebung verwendet wurden, ein Onlinefragebogen und eine elizitierte Bildbenennungsaufgabe, werden beide separat erläutert. Zunächst wird die Wahl der Methode begründet, der Aufbau des Fragebogens erläutert beziehungsweise die Stimuli der Bildbenennungsaufgabe dargestellt. Anschließend folgen Informationen zur Datenerhebung, Datenauswertung und eine kurze Beleuchtung der Gütekriterien. Der empirische Teil der Arbeit schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse beider in Verbindung gesetzter Methoden im Hinblick auf die Forschungsfragen und Hypothesen ab.

Im abschließenden Fazit der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und kritisch reflektiert. Schwierigkeiten und Grenzen der Arbeit werden dargelegt und Fragestellungen für Anschlussforschungen generiert.

2. Theoretischer Teil

2.1 Bilingualismus

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema des Gebrauchs des Gerundiums bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern. In diesem Kapitel werden zunächst die für diese Studie notwendigen Grundlagen der Bilingualismus- bzw. Mehrsprachigkeitsforschung vorgestellt.

Zunächst wird der Begriff Bilingualismus definiert und auf die Schwierigkeiten einer einheitlichen Definition, die alle zu beachtenden Aspekte umfasst, hingewiesen. Im zweiten Unterkapitel wird bilingualer Erstspracherwerb und dessen Unterschied zu anderen Erwerbsformen bilingualen Spracherwerbs dargestellt sowie ein kurzer Forschungsüberblick über bilingualen Erstspracherwerb gegeben. Im Anschluss daran wird im dritten Unterkapitel die Rolle des Inputs als einer der wichtigsten Punkte für die Sprachkompetenz bilingualer Sprecher:innen dargestellt, der auch zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist. Im vierten Unterkapitel wird die Sprachdominanz, die aufgrund des unausgeglichenen Inputs der beteiligten Sprachen entstehen kann, genauer beleuchtet. Hierbei wird besonders auf das Komplementaritätsprinzip von Grosjean (2016) und dessen Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der bilingualen Sprecher:innen eingegangen. Abschließend werden die Begriffe *Crosslinguistic Influence* und Transfer definiert und deren Zusammenhang mit der Sprachdominanz diskutiert.

2.1.1 Definition Bilingualismus

Bis heute gibt es im Forschungsfeld der Mehrsprachigkeitsforschung keine einheitliche Definition von Bilingualismus und Mythen über Zwei- und Mehrsprachigkeit sind in der Gesellschaft tief verankert. Beispielsweise wird Bilingualismus immer noch als Ausnahme gesehen, obwohl Zwei- und Mehrsprachigkeit keine seltenen Phänomene sind. Weltweit ist mehr als die Hälfte der Bevölkerung mehrsprachig und Bilingualismus existiert in allen Gesellschafts- und Altersklassen (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Grosjean, 1997).

Ältere Definitionen bezeichnen bilinguale Personen als Personen, die zwei Sprachen perfekt beherrschen. Beispielsweise spricht Bloomfield (1933, S.56) von einer "native-like control in two languages" und Blocher (1909) hebt die perfekte Beherrschung der Sprache in allen vier Modalitäten (Sprechen, Schreiben, Lesen und Verstehen) in seiner Definition hervor. Mittlerweile besteht im wissenschaftlichen Konsens Einigkeit darüber, dass diese Definitionen überholt sind und nicht der Realität entsprechen, da man weder von perfekter Kenntnis noch vergleichbarer Beherrschung in allen Modalitäten ausgehen kann. Besonders die

Sprachbeherrschung der Herkunftssprache ist sehr heterogen und hängt von zahlreichen unterschiedlichen individuellen und sozialen Faktoren ab (s. Kapitel 2.2) (Brehmer & Mehlhorn, 2018).

Heutzutage steht bei der Definition von Bilingualismus der Sprachgebrauch und nicht die Sprachbeherrschung im Vordergrund. Grosjean (1994) definiert bilinguale Personen als Personen, die in ihrem Alltag zwei oder mehr Sprachen oder Dialekte nutzen. Sie verfügen über mindestens eine Teilkompetenz in einer anderen Sprache und gebrauchen ihre Sprachen abwechselnd. Diese Definition schließt ebenso Personen ein, die eine Sprache nur verstehen können und nur sehr wenig oder gar nicht sprechen sowie Personen, die alle vier Modalitäten auf einem sehr hohen Niveau beherrschen.

Besonders hervorzuheben an der Definition von Grosjean ist der Bezug zum Sprachgebrauch. Bilinguale Personen nutzen ihre Sprachen in unterschiedlichen Situationen und Domänen und deswegen unterscheiden sich ihre Kompetenzen in jeder Sprache auch bezüglich ihres Gebrauchs. Eine bilinguale Person kann in einer Sprache besondere Kompetenzen in einer Modalität aufweisen und in der anderen Sprache hervorragende Kompetenzen in einer anderen Modalität. Es gibt Domänen, die den Gebrauch beider Sprachen zulassen und Domänen, die auf eine Sprache beschränkt sind. Je mehr Kommunikationsmöglichkeiten eine Person in einer Sprache hat, desto häufiger kann und wird sie diese gebrauchen und desto höher wird ihre Kompetenz in dieser Sprache.

Des Weiteren bezeichnet Grosjean (1982) bilinguale Sprecher:innen als eine einzigartige und spezielle linguistische Konstellation und hebt hervor, dass sie nicht die Summe zweier monolingualer Sprecher:innen sind. Diese besondere Konstellation stellt Grosjean anhand eines Kontinuums mit zahlreichen Nuancen, auf dem sich bilinguale und mehrsprachige Sprecher:innen bewegen, dar. Er unterscheidet zwischen zwei Sprachmodi, die sich an den beiden Extremen des Kontinuums befinden: der bilinguale Sprachmodus und der monolinguale Sprachmodus. Befindet sich der/ der Sprecher:in im monolingualen Modus, werden alle anderen Sprachen unterdrückt. Diese Position muss in Gegenwart von Personen eingenommen werden, die nur eine der beteiligten Sprachen sprechen, die Sprachwahl wird sozusagen erzwungen. Auch im monolingualen Modus kann es zu Interferenzen, Abweichungen der Sprache, die gerade gesprochen wird, kommen. Da bei bilingualen Sprecher:innen normalerweise nie eine Sprache vollkommen deaktiviert wird, muss sie im monolingualen Modus ständig unterdrückt werden. Interferenzen treten dann auf, wenn ein Wort der Unterdrückung nicht standhält. Sie sind meist von dynamischer Struktur, d.h. sie zeichnen sich

nur durch ein zeitweiliges Eindringen in die andere Sprache aus. Befindet sich der/die bilinguale Sprecher:in bilingualen Modus, ist die Gegenwart im eines oder mehrerer Gesprächspartner:innen, die dieselben Sprachen sprechen, eine Voraussetzung. In diesem Modus wechseln die Sprecher:innen zwischen den Sprachen hin und her. Code-Switching ist ein typisches Merkmal dieses Modus. Beim Code-Switching wird oft eine Sprache als Matrixsprache benutzt und Strukturen aus der anderen Sprache werden in diese integriert. Dies können einzelne Wörter oder auch ganze Sätze sein. Es kann auch während der Kommunikation zum Wechsel der Matrixsprache kommen, was oft mit einem Themenwechsel zusammenfällt (Myers-Scotton, 1997). Grosjean geht davon aus, dass bilinguale Personen sich ständig zwischen den beiden Extremen des Kontinuums hin und her bewegen. Durch die ständige Aktivierung beider Sprachen befindet sich e selten oder nie im vollkommenen monolingualen Modus.

Abschließend ist bei der Definition von Bilingualismus zu beachten, dass Bilingualismus ein dynamischer Prozess ist. Im Laufe des Lebens können sich sprachliche Fähigkeiten restrukturieren und Sprachdominanzen verschieben. Die Sprachkompetenz steht in enger Verbindung mit dem Sprachgebrauch. Je mehr Domänen eine Sprache einnimmt und je mehr sie gebraucht wird, desto ausgeprägter sind die Sprachkenntnisse. Verschiebt sich die Häufigkeit des Gebrauchs einer Sprache (z. B. durch Einschulung, Umzug, Partnerschaft usw.), können sich ebenfalls die Sprachkenntnisse umstrukturieren (s. Kapitel 2.1.4) (Kauschke, 2012).

2.1.2 Bilingualer Erstspracherwerb

2.1.2.1 Definition

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist der bilinguale Erstspracherwerb. Deswegen ist zunächst eine klare Abgrenzung zum frühen kindlichen Zweitspracherwerb notwendig. Beim bilingualen Erstspracherwerb hört das Kind beide Sprachen von Geburt an und erwirbt sie gleichzeitig (2L1). Beim frühen kindlichen Zweitspracherwerb wird zunächst eine Sprache erworben (L1) und zu einem späteren Zeitpunkt eine weitere Sprache (L2). Die zweite Sprache erhält oft erst einen regelmäßigen Input durch den Eintritt in den Kindergarten, die Schule oder Migration in ein anderes Land (De Houwer, 2009).

Auch wenn die Annahme, dass Kinder, die mit 2L1 aufwachsen, beide Sprachen gleich gut beherrschen immer noch weit verbreitet ist, ist dies eher eine Ausnahme. In der Realität zeichnet sich der Prozess des bilingualen Erstspracherwerbs durch eine große Varietät bezüglich Sprachrezeption und Sprachproduktion aus. Folglich setzt das Hören beider Sprachen von

Geburt an nicht voraus, dass das Kind beide Sprachen sprechen wird. So ist es beispielsweise nicht ungewöhnlich, dass Kinder nur passive Fähigkeiten in einer Sprache haben und diese Sprache demnach nur verstehen, aber nicht sprechen. In diesem Zusammenhang wird von rezeptivem Bilingualismus gesprochen, da die ältere Bezeichnung passiver Bilingualismus nicht den Verarbeitungsaufwand des Prozesses widerspiegelt (Anstatt, 2018). Rezeptiver Bilingualismus betrifft immer die Herkunftssprache; es gibt bisher keine Studie, die darlegt, dass Kinder nur die Herkunftssprache sprechen und die Umgebungssprache nicht.

Deutliche Unterschiede hinsichtlich der Sprachproduktion bilingualer Sprecher:innen konnten anhand mehrerer Studien (u.a. De Houwer, 2003, 2007; Slavkov, 2015) aufgezeigt werden. Zwischen den beiden Extremen, fließendes Sprechen der einen Sprache und Nichtsprechen der anderen Sprache und fließendes Sprechen beider Sprachen, gibt es verschiedene Beherrschungsgrade, die zu vielen individuellen Modellen von Bilingualismus führen.

Lanza (1997) verweist als weiteren ausschlaggebenden Punkt zur Förderung des Sprechens der Herkunftssprache des Kindes auf die Diskursstrategien der Eltern. Er unterscheidet zwischen monolingualen und bilingualen Diskursstrategien. Bei bilingualen Diskursstrategien erlauben die Eltern innerhalb einer Konversation beide Sprachen. Das Kind hat somit keine Notwendigkeit, beide Sprachen zu sprechen. Auch wenn die Eltern nur in Sprache A sprechen und das Kind nur die Sprache Alpha spricht, wird dies akzeptiert ohne das Kind aufzufordern, die Sprache zu wechseln. Dagegen wird das Kind bei monolingualen Diskursstrategien von den Eltern dazu angehalten, Sprache A zu gebrauchen. Lanza geht davon aus, dass Kinder, die keine Notwendigkeit haben eine Sprache zu sprechen, diese auch nicht gebrauchen werden, da es für sie bequemer ist, die für sie dominante Sprache zu benutzen.

Bislang gibt es noch nicht genügend Studien über die Auswirkungen der Diskursstrategien der Eltern auf den Sprachgebrauch, jedoch ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass bilinguale Diskursstrategien eher zu rezeptivem Bilingualismus führen könnten als monolinguale Diskursstrategien.

2.1.2.2 Forschungsüberblick

Bereits vor über 100 Jahren wurde das erste Buch zum bilingualen Erstspracherwerb veröffentlicht (Ronjat, 1913), noch bevor der Begriff von Swain (1976) eingeführt wurde und später von Meisel (1989) aufgegriffen wurde. Ronjat beschreibt in seinem Buch die sprachliche Entwicklung seines von Geburt an französisch-deutsch bilingualen Sohnes Louis. Er vertritt die Strategie, dass ein Kind balanciert bilingual wird, wenn die Eltern die "eine Person - eine Sprache" Strategie verwenden. Diese Strategie besagt, dass jedes Elternteil ausschließlich eine

Sprache mit dem Kind spricht. Normalerweise spricht demnach eine Person die Herkunftssprache und eine Person die Umgebungssprache. Aktuell ist diese Strategie nicht mehr vertretbar, da sie unter anderem in der Realität kaum umsetzbar ist (De Houwer, 2009).

Auch Leopold (1970) untersuchte drei Jahrzehnte später die bilinguale Sprachentwicklung (deutsch-englisch) seiner Tochter Hildegard in einer Langzeitstudie von 1939 bis 1949. In kleinstem Detail beschreibt er die phonetische und lexikalische Sprachentwicklung seiner Tochter.

Ende der 70er veröffentlichten Volterra und Taschner (Volterra & Taschner, 1978) eine Studie über zwei italienisch-deutsch bilinguale Kinder. Die Kinder der Studie sprachen nicht zwei separate Sprachen, sondern eher eine Art gemischte Sprache. Daraus schlussfolgerten Volterra und Taschner, dass bilinguale Kinder während des Prozesses des Spracherwerbs ihre Sprachen nicht trennen würden, sondern ein gemeinsames linguistisches System für beide Sprachen hätten. Die Studie wurde stark kritisiert und die Position von Volterra und Taschner ist mittlerweile überholt (De Houwer, 2009).

Im Zuge des starken gesellschaftlichen Interesses für Bilingualismus in den 80er Jahren wurden neben Studien zum Bilingualismus ebenfalls Ratgeber für Eltern, die ihre Kinder bilingual erziehen wollten, veröffentlicht. Die veröffentlichten Studien dieses Jahrzehnts haben großen Einfluss auf die Forschung des bilingualen Erstspracherwerbs. Sie waren u.a. auf die Sprachwahl und die morphosyntaktische Entwicklung fokussiert. Verschiedene Sprachenpaare wurden in unterschiedlichen Ländern erforscht, u.a.: Jürgen Meisel: Deutsch-Französisch (1989), Elizabeth Lanza: Norwegisch-Englisch (1988) und Annik de Houwer: Holländisch-Englisch (1983).

In den 90er Jahren kam es zu einem Boom der Veröffentlichungen über bilingualen Erstspracherwerb. Ein neues Forschungsgebiet stellten Untersuchungen zur lexikalischen Entwicklung bilingualer Sprecher:innen dar, beispielhaft sind hier die Studien von Barbara Pearson (1998) und Suzanne Quay (1995). Weitere Sprachenpaare wurden morphosyntaktisch untersucht und einige wenige Studien beschäftigten sich mit der phonologischen Entwicklung.

Heutzutage gibt es eine große Spannweite in der Forschung des bilingualen Erstspracherwerbs, die viele unterschiedliche Studien aus unterschiedlichen Ländern mit unterschiedlichen Sprachenpaaren umfasst. Besonders das Sprachenpaar Englisch-Spanisch wurde ausgiebig von Silva-Corvalán (1994, 2016) und Montrul (u.a. 2004, 2009, 2011) untersucht.

2.1.3 Rolle des Inputs

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, haben bilinguale Sprecher:innen selten gleiche Sprachkompetenzen in beiden Sprachen und ein balanciertes Sprachverhältnis ist eher die Ausnahme. Ganz im Gegenteil ist es sogar ein Merkmal bilingualer Sprecher:innen, dass es eine große Varietät in der Art und Weise des Gebrauchs sowie der Sprachfähigkeiten, die bilinguale Kinder in jeder Sprache entwickeln, gibt.

De Houwer (2009) erläutert, dass einige Studien darauf hinweisen, dass der Zeitraum, in der eine Person mit einer Sprache Kontakt hat, für die Sprachbeherrschung von Bedeutung sein könnte. Sie argumentiert aber, dass der Zeitraum des Sprachkontakts beim bilingualen Erstspracherwerb jedoch nicht als ausschlaggebender Grund für die Sprachbeherrschung der Sprachen angesehen werden kann, da - wie bereits erläutert - beide Sprachen zeitgleich erworben werden. Wenn der Zeitraum des Sprachkontakts eine Bedeutung für die Sprachkompetenz hätte, müssten beide Sprachen bei Bilingualen auch auf dem gleichen Niveau beherrscht werden. Demzufolge könnten unterschiedliche Kinder - wie auch monolinguale Kinder - Unterschiede in der Sprachentwicklung aufzeigen, jedoch dürfte es keine Unterschiede zwischen den beiden Sprachen bei demselben Kind geben. Dadurch kommt De Houwer zu dem Schluss, dass die Häufigkeit des Inputs, den das Kind in der jeweiligen Sprache erhält, der wichtigste Faktor für die Sprachkompetenz sei. Hierbei muss zwischen dem Input, den das Kind innerhalb und außerhalb der Familie erhält, unterschieden werden. Wie viel Input ein Kind in jeder Sprache erhält, ist wiederum abhängig von den Sprachmustern der Eltern, der Geschwisterkonstellation, der relativen und absoluten Häufigkeit des Inputs in jeder der beiden Sprachen und den Interaktionsstrategien der Eltern. Beispielsweise wird ein Kind, in dessen Familie beide Elternteile zu Hause die Herkunftssprache sprechen, mehr Möglichkeiten haben die Herkunftssprache zu sprechen, als ein Kind dessen Sprachumgebung weniger Input in der Herkunftssprache bietet, beispielsweise durch das Sprechen der Herkunftssprache von nur einem Elternteil. Eine Studie in Flanders (De Houwer, 2007) zeigt, dass die Muster des elterlichen bilingualen Sprachgebrauchs eine wichtige Rolle dabei spielen, ob das Kind beide Sprachen spricht. Die Ergebnisse der Studie dokumentieren, dass in Familien, in denen das Kind nur die Umgebungssprache spricht und somit rezeptiv bilingual ist, beide Elternteile zu Hause die Umgebungssprache sprechen, aber nur ein Elternteil die Herkunftssprache spricht. Sowohl Eltern, die die Herkunftssprache ebenso häufig wie die Umgebungssprache zu Hause sprechen als auch Eltern, die beide die Herkunftssprache zu Hause sprechen und zusätzlich die Umgebungssprache von einem Elternteil zu Hause gesprochen wird, haben viel bessere Chancen, dass ihr Kind ebenfalls die Herkunftssprache sprechen wird.

Um einen ausgeglichenen Input in beiden Sprachen zu gewähren, wählen einige Eltern die eine Person-eine Sprache Strategie. Dadurch können sie jedoch kaum den Input ausgleichen, den das Kind durch die Umgebung erhält, da ein Elternteil höchstwahrscheinlich die Umgebungssprache sprechen wird. Dass diese Methode nicht die optimale Methode sein muss und nicht unbedingt dazu führt, dass das Kind aktiv bilingual wird, zeigt u.a. die Studie von De Houwer (2003). Die Ergebnisse der Studie dokumentieren, dass in 27 % der Familien, in der ein Elternteil Holländisch sprach (hier die Umgebungssprache) und der andere Elternteil eine andere Sprache (Herkunftssprache mind. eines Elternteils), die Kinder diese andere Sprache nicht sprachen. Auf der anderen Seite haben Kinder in Familien, in denen beide Eltern die Herkunftssprache sprachen, eine höhere Chance diese zu sprechen. Somit scheint die Strategie, die Herkunftssprache zu Hause zu maximieren, effektiver zu sein als die eine Person-eine Sprache Strategie.

Pearson et al. (1997) untersuchten in einer Studie den bilingualen Erstspracherwerb bei spanisch-englischen bilingualen Kindern. Zur Beantwortung der Forschungsfrage, warum die Sprachentwicklung einiger Kinder gleichzeitig für beide Sprachen verläuft und bei anderen Kindern nicht, untersuchten sie die Anzahl unterschiedlicher Wörter, die Kinder in jeder Sprache produzierten im Zusammenhang mit dem Input, den die Kinder in jeder Sprache erhielten. Das Ergebnis zeigt, dass Kinder, die beide Sprachen gleich viel hören, keine großen Unterschiede in der Zahl der spanischen und englischen Wörter aufwiesen. Kinder, die weniger Spanisch als Englisch hörten, kannten weniger spanische Wörter und umgekehrt.

Auch bei monolingualen Kindern konnte die Wichtigkeit des Inputs für die lexikalische Entwicklung gezeigt werden (Hart & Risley, 1995). In Familien, in denen die Erwachsenen viel sprachen, produzierten die Kinder viel mehr Wörter als Kinder in Familien mit wenig Sprachinput.

Die Studien zeigen, dass je mehr Möglichkeiten einem Kind gegeben werden, eine Sprache zu hören, desto mehr Chancen hat es, diese Sprache auch zu sprechen. Natürlich gibt es, wie bereits erwähnt, weitere Einflussfaktoren, die eine Rolle spielen (u.a. Spracheinstellungen der Gesellschaft), auf die jedoch an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann.

Ein weiterer Aspekt für den erfolgreichen bilingualen Spracherwerb und die Erhöhung des Inputs auf natürliche Weise ist der Sprachkontakt mit der Herkunftssprache außerhalb der Familie. Bilinguale Kinder, die nur innerhalb der Familie die Herkunftssprache hören, werden ein anderes Sprachniveau in der Herkunftssprache erwerben, als Kinder, die auch außerhalb der Familie Input in der Herkunftssprache erhalten (beispielsweise durch Reisen in das

Herkunftsland, herkunftssprachlichen Unterricht oder bilinguale Bildungseinrichtungen). An dieser Stelle soll besonders der Aufenthalt im Herkunftsland hervorgehoben werden, da Kinder während dieser Aufenthalte die Möglichkeiten haben, sich auch kind- oder jugendgerechte Varietäten der Herkunftssprache anzueignen, die für die Altersgruppe im Land typisch sind. Ein Kind oder Jugendlicher das/der keinen Kontakt zu anderen Kindern oder Jugendlichen der Herkunftssprache im Herkunftsland hat, wird sich nur in der Erwachsenensprache äußern können (Tracy, 2007).

Die Studie von Slavkov (2015) zeigt, wie ausschlaggebend bereits ein kurzer Aufenthalt im Herkunftsland und die damit verbundene Erhöhung des Inputs sein kann. Sophie, die Tochter des Forschers, ist bulgarisch-englisch bilingual aufgewachsen und im Alter von 2,3 so weit rezeptiv bilingual, dass nur 1 % ihrer Äußerungen auf Bulgarisch sind. Ein 10-tägiger Besuch im Herkunftsland mit dem bulgarischen Vater führte zur Einstellung des Inputs in der englischen Sprache und zum monolingualen Input auf Bulgarisch während des Aufenthalts. Durch den Sprachkontakt im Herkunftsland und den vermehrten Input sind bereits nach 5 Tagen 66% der Äußerungen auf Bulgarisch und Sophie spricht am Ende der Reise ausschließlich Bulgarisch (100% der Äußerungen). Die Studie zeigt, dass eine Reaktivierung der passiven Sprache in kürzester Zeit möglich ist, wenn der Input erhöht und außerfamiliärer Sprachkontakt im Herkunftsland ermöglicht wird. Des Weiteren spiegelt die Studie auch die Bedeutung des Inputs bei rezeptiv bilingualen Kindern wider. Solange der Input in der passiven Sprache nicht eingestellt wird, besteht weiterhin die Möglichkeit die Sprache zu reaktivieren.

2.1.4 Sprachdominanz

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, sind die beiden Sprachen bilingualer Sprecher:innen meistens nicht ausbalanciert. In diesem Zusammenhang wird von Sprachdominanz gesprochen, um Bezug auf die Sprache zu nehmen, die besser beherrscht wird als die andere. Der Begriff ist umstritten, da er ein komplexes Konzept ist, das verschiedene linguistische, soziolinguistische und psycholinguistische Faktoren beinhaltet (Grosjean, 2016; Lanza, 2004).

Sprachdominanz bezieht sich auf die Sprachbeherrschung in verschiedenen Bereichen der Sprache (u.a. Wortschatz, Grammatik, Flüssigkeit), aber auch auf deren differenzierten und kreativen Einsatz. Sprachdominanz wird als Gegenteil von balanciertem Bilingualismus gesehen. Die Messung von Sprachdominanz muss somit stets in beiden Sprachen geschehen,

da nur dadurch die Kompetenzen in den Sprachen miteinander verglichen werden können und eine Sprache als dominante gegenüber der anderen definiert werden kann (Hulstijn, 2012).

Seit Leopolds Studie (1939-1949) über seine bilinguale Tochter und deren Sprachentwicklung ist bekannt, dass es eine stärkere (dominante) und eine schwächere Sprache geben kann. Auch Romaine (1989) weist darauf hin, dass balancierte bilinguale Sprecher:innen ein Ideal sind und in den meisten Fällen eine Sprache dominant ist.

Darüber hinaus muss zwischen sozialer und individueller Sprachdominanz unterschieden werden (Fishman, 1972), die zwar miteinander verbunden sein können, aber nicht identisch sein müssen. Soziale Sprachdominanz bezieht sich auf die Sprache des Staates und ist die Mehrheitssprache, die in Bildungs-, Regierungs- und Verwaltungseinrichtungen gesprochen wird. Die individuelle Sprachdominanz bezieht sich hingegen nur auf ein einzelnes Individuum und seine Sprachen. Des Weiteren unterteilt Fishman Sprachdominanz in zwei Dimensionen: Sprachkönnen und Sprachgebrauch.

Die Definition Montruls (2016) von Sprachdominanz beinhaltet drei Komponenten: eine Sprachkenntniskomponente, eine externe Komponente und eine funktionale Komponente. Erstere bezieht sich auf die Sprachbeherrschung der Sprecher:innen, die zweite auf den Input, den sie in einer Sprache erhalten und die dritte auf den Gebrauch der Sprachen.

Bedore et al. (2012) weisen auf das Problem der Messung der Sprachdominanz hin. Zur Messung der dominanten Sprache muss ein Maß festgelegt werden, das definiert, ab wann ein/eine Sprecher:in als balancierte/r oder unbalancierte/r Sprecher:in bezeichnet wird. Diese Unterscheidung muss ebenfalls alle Modalitäten umfassen und für die betroffenen Sprachen einheitlich sein.

Die verschiedenen Definitionen zeigen die Schwierigkeit, Sprachdominanz eindeutig zu definieren und zu operationalisieren. Zu berücksichtigen ist, dass viele unterschiedliche Faktoren die Sprachdominanz beeinflussen und jede/r bilinguale Sprecher:in ein individuelles Profil hat.

Grosjean (2016) betont, dass Sprachdominanz nicht in einer ganzen Sprache auftreten muss, sondern sich auf Teilbereiche (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) oder auf bestimmte Domänen beschränken kann. Bereits Weinreich (1953) wies darauf hin, dass bilinguale Sprecher:innen ihre Sprachen zu unterschiedlichen Zwecken nutzen und Dodson (1981) verweist darauf, dass Bilinguale eine bevorzugte Sprache haben und eine zweite für unterschiedliche Situationen. Hoffman (1971) untersuchte in einer Studie junge spanisch-

englisch bilinguale Erwachsene aus Puerto Rico in New York. Er fand heraus, dass die Aufteilung der Sprachen einem gewissen System folgte. So sprachen die Proband:innen mit ihren Eltern fast ausschließlich Spanisch, mit Ausnahme von Gesprächen über die Schule oder die Arbeit. Weiterhin sprachen sie Spanisch mit ihren Großeltern, den Eltern ihrer Spanisch sprechenden Freunde und ihren Spanisch sprechenden Nachbarn. Englisch sprachen sie jedoch mit ihren Geschwistern, in offiziellen Einrichtungen, in der Kirche und auf der Arbeit. Beide Sprachen wurden in der Schule, unter Freunden und beim Einkaufen verwendet.

Das Komplementaritätsprinzip von Grosjean (1997) stellt den Gebrauch der Sprachen bilingualer Sprecher:innen in unterschiedlichen Domänen (Situationen) da. Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft den Gebrauch der Sprachen eines trilingualen Menschen in verschiedenen Domänen. In dem Modell steht La, Lb, Lc jeweils für eine Sprache und die Quadrate spiegeln die unterschiedlichen Situationen wieder, in denen sie gebraucht werden (z.B. Familie, Schule, Einkauf, Verwaltung, Urlaub, Sport, usw.). Hervorzuheben ist, dass die fiktive Person nur in einer Domäne alle drei Sprachen gebraucht, die anderen werden teilweise von zwei Sprachen oder auch nur von einer Sprache besetzt. Jede/r bilinguale Sprecher:in kann nach diesem Schema charakterisiert werden und wird individuelle Muster der Sprachverwendung aufzeigen.

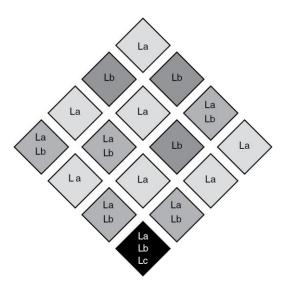


Abbildung 1: Komplementaritätsprinzip (Grosjean, 1997, S. 69)

Das Komplementaritätsprinzip hat Auswirkungen auf die Sprachdominanz. Die Sprachbeherrschung und Sprachkenntnisse hängen davon ab, in wie vielen Domänen die Sprache gebraucht wird. Eine Sprache, die nur wenige Domänen besetzt und die in geringem Austausch mit anderen Sprecher:innen verwendet wird, wird sich nicht so stark entwickeln, wie eine Sprache die mehrere Domänen besetzt und im Kontakt mit mehreren Sprecher:innen genutzt wird. Kommt eine Sprache in vielen unterschiedlichen Kontexten zum Einsatz, wird sie flüssiger und reichhaltiger verwendet. Welche Domäne für welche Sprache verwendet wird, ist neben individuellen, sozialen und linguistischen Faktoren auch vom Bedarf, diese Sprache zu sprechen, abhängig. So gibt es Domänen, die spezifisch eine Sprache fordern, aber auch Domänen, die beide Sprachen erlauben und den Sprecher:innen die Sprachwahl überlassen. Darüber hinaus sind die Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) der Sprachen nicht in jeder Domäne gleich ausgeprägt. In einer Domäne, die nur den mündlichen Sprachgebrauch fordert, werden Sprecher:innen selten schriftliche Fertigkeiten entwickeln (Grosjean, 2016).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Sprachdominanz sich im Laufe des Lebens verändern kann und die Erstsprache eines Individuums nicht immer die dominante Sprache bleiben muss. Sobald sich die Domänen ändern, in denen die Sprachen gebraucht werden, kann sich auch die Sprachdominanz ändern (Grosjean, 2016). Eine Studie von Grosjean (2010) zeigt anhand einer Person, die innerhalb von 50 Jahren viermal die Sprachdominanz wechselte, die Dynamik des Sprachgebrauchs.

Schließlich sind ebenfalls individuelle Sprachpräferenzen zu beachten, deren Ausprägung von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängen, wie z.B. der Häufigkeit der Gebrauchsmöglichkeiten einer Sprache oder auch dem sozialen Ansehen einer Sprache und dem gesellschaftlichen Status einer Sprachgemeinschaft (Kauschke, 2012).

Der häufigste Grund zur Verschiebung der Sprachdominanz in der Kindheit, neben dem des Umzugs in ein anderssprachiges Land, ist der Eintritt in Bildungseinrichtungen (Vorschule oder Schule), durch den die Herkunftssprache zunehmend weniger gebraucht wird und die Umgebungssprache zunehmend dominanter wird (Kauschke, 2012).

Zur Verschiebung der Sprachdominanz im Vorschulalter führte (Klassert, 2011) eine Studie mit bilingualen deutsch-russischen Kindern durch. Hierzu untersuchte er die Sprachkompetenzen der Kinder in beiden Sprachen anhand eines Bildbenennungstests und verglich die Ergebnisse mit denen monolingualer Kinder beider Sprachen. Im Alter von vier Jahren lagen, laut seinen Ergebnissen, die sprachlichen Leistungen der bilingualen Kinder unter denen der monolingualen Kinder. Durch den Eintritt in die Vorschule entwickelte sich die

deutsche Sprache zur dominanten Sprache der bilingualen Kinder und es wurden mehr Wörter im Deutschen als im Russischen richtig benannt. Bereits zu Schulbeginn befanden sich die bilingualen Kinder im Deutschen auf dem Sprachniveau ein Jahr jüngerer monolingualer Kinder, ihre Leistungen im Russischen stagnierten jedoch. Die Kinder, die eine monolinguale deutsche Schule besuchten, machten kaum weitere Fortschritte in der russischen Sprache. Im Gegensatz dazu machten die Kinder, die eine deutsch-russisch bilinguale Schule besuchten, im Russischen erhebliche Fortschritte und erreichten nach kurzer Zeit das Niveau monolingualer Kinder in beiden Sprachen. Die Ergebnisse der Studie zeigen einerseits, dass die Verschiebung der Sprachdominanz zum Stagnieren einer der beiden Sprachen führen kann und andererseits, dass die Förderung der Herkunftssprachen keinen negativen Einfluss auf den Erwerb der Umgebungssprache hat.

2.1.5 *Crosslinguistic Influence* und Transfer

Crosslinguistic Influence und Transfer sind zwei Begriffe aus der Kontaktlinguistik. Weinreich (1953) vertritt eine psycholinguistische Auffassung von Sprachkontakt und definiert diesen als den abwechselnden Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen durch ein Individuum. Der Sprachkontakt entsteht nach dieser Definition im Gehirn der Sprecher:innen.

Seit den 90er Jahren wird Sprachkontakt aber auch aus einer soziolinguistischen Perspektive betrachtet und wird anhand von Gesellschaften oder sozialen Gruppen untersucht (Riehl, 2020).

Thomason (2001) definiert Sprachkontakt als das Ergebnis eines langjährigen Prozesses, der sich über viele Generationen erstrecken kann und zu Sprachwandel und sogar Sprachtod führen kann. Nach seiner Definition stehen Sprachen miteinander in Kontakt, wenn sie in derselben Gruppe verwendet werden.

Im Forschungsmittelpunkt der Kontaktlinguistik standen zunächst die Abweichungen von der Norm der Sprache beim individuellen Sprachkontakt. Weinreich (1953) bezeichnete diese Abweichungen als Interferenzen. Er entlehnte den Begriff aus der Physik und deutete damit eine Fokussierung auf Fehler und negative Effekte des Sprachkontaktes hin. Diese negative Begriffsinterpretation führte zur Kritik des Begriffs Interferenz, u.a. von Selinker (1969), der anstelle dessen den Begriff Transfer vorschlug. Er argumentierte, dass Transfer sowohl positive (begünstigende Einflüsse) als auch negative (Abweichungen von der Norm und Fehler) Übertragungseffekte einbezieht.

Kellerman und Sharwood Smith (1986) plädieren für den Begriff *Crosslinguistic Influence*, da dieser die Wechselwirkung zwischen der früher und der später erworbenen Sprache

widerspiegle. Sie argumentieren, dass der Begriff theorieneutral sei und alle anderen Begriffe, wie Transfer, Interferenz, Vermeidung, Borrowing einschließe. *Crosslinguistic Influence* würde sowohl Aspekte von Sprachverlust beinhalten als auch eine Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Phänomene ermöglichen. Weiterhin kritisieren sie die Begriffe Transfer und Interferenz, da Transfer sich nur auf Prozesse der Aufnahme von Elementen einer Sprache in die andere beziehen würde und Interferenz immer eine negative Konnotation habe.

In der Wissenschaft werden die Begriffe *Crosslinguistic Influence* und Transfer oft synonym gebraucht (Jarvis & Pavlenko, 2007). Im deutschen Sprachraum überwiegt jedoch der Begriff Transfer und wird folglich auch in dieser Arbeit verwendet.

Jarvis und Pavlenko (2007) verstehen unter Transfer den Einfluss, den unterschiedliche Sprachen aufeinander haben und der durch ihre Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten ausgelöst wird. Des Weiteren heben sie hervor, dass Transfer auf allen Ebenen sprachlicher Systeme stattfinden kann und dabei sowohl semantische, pragmatische, diskursive als auch soziolinguistische Aspekte des Sprachkontakts im Mittelpunkt der Forschung stehen.

Riehl (2020) definiert Transfer als die Übertragung eines bestimmten sprachlichen Elements, einer Struktur oder einer Regel von einer Sprache in die andere. Die einfachste Form von Transfer ist nach Riehl die Übernahme von Wörtern oder Konzepten, zu der es in der anderen Sprache keine Übersetzungsäquivalente gibt. Riehl unterscheidet weiterhin Entlehnung und Code-Switching von Transfer. Entlehnung sind demnach Transfereffekte, die in den Sprachgebrauch einer gesamten Gruppe oder Gesellschaft übergehen und gewöhnlich morphologisch und syntaktisch in die andere Sprache integriert werden. Unter Code-Switching versteht sie den Wechsel innerhalb einer Kommunikation. Oftmals überschneiden sich die beiden Begriffe jedoch. So zählt Myers-Scotton (2002) bereits die die Übernahme eines Wortes als Code-Switching, wenn dies spontan geäußert wird.

Zunächst wurde Transfer besonders an Fremdsprachenlerner:innen untersucht. Lado (1957) stellte die *Contrastive Analysis Hypothesis* auf, die besagt, dass Fehler beim Lernen einer L2 auf Interferenzen der L1 zurückzuführen seien. Im Gegensatz dazu lehnen Dulay und Burt (1972) diese Hypothese ab und begründen dies mit der Ähnlichkeit der Fehler, die L2-Lerner verschiedener Muttersprachen machen und der Ähnlichkeit der Erwerbstufen zu denen des Erstspracherwerbs. Zahlreiche weitere Studien belegen jedoch, dass Transfer der L1 auf die L2 ein weitverbreitetes Phänomen im Fremdsprachenerwerb ist (Kasper, 1992; Montrul, 2001; Slabakova, 2006).

Später verschob sich der Forschungsmittelpunkt in Richtung bilingualer oder mehrsprachiger Sprecher:innen. Der Transfer von einer in die andere Sprache ist eine Strategie, die bilinguale Sprecher:innen nutzen, um mit ihren beiden linguistischen Systemen zurechtzukommen (Weinreich, 1953). Ging man früher davon aus, dass bilinguale Kinder während des Erwerbsprozesses über ein gemeinsames linguistisches System verfügten, das beide Sprachen umfasste (Leopold, 1970; Swain, 1976; Volterra & Taschner, 1978), ist heutzutage die dominante Ansicht bilingualer Forschung, dass bilinguale Sprecher:innen ihre Sprachen von Beginn an trennen (Genesee, 1989; De Houwer, 1990; J. Meisel, 1989). Außerdem gibt es Belege dafür, dass die beiden Sprachen sich temporär, aber systematisch beeinflussen, es sozusagen einen Kontakt zwischen den beiden Sprachsystemen gibt (Müller & Hulk, 2001; Paradis, 2001; Paradis & Navarro, 2003).

Bilinguale Kinder zeigen Transfer von einer auf die andere Sprachen in allen Bereichen (u.a.: Phonologie (Paradis, 2001), Morphologie (E. Nicoladis, 2003), Syntax (Müller & Hulk, 2000). Des Weiteren konnte ebenfalls Transfer von der L2 auf die L1 gezeigt werden, u.a. in Studien von Montrul (2010b) und Pavlenko (2004).

Auch wenn Herkunftssprecher:innen sich von L2-Lerner:innen bezüglich unterschiedlicher Faktoren (Erwerbsalter, Erwerbssituation, Spracherfahrung usw.) unterscheiden, teilen sie jedoch einige linguistische Merkmale, wie nicht-muttersprachliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie den Transfer aus der dominanten Sprache in die schwächere Sprache (Lynch, 2008; Montrul, 2008b). Die Studie von Montrul und Ionin (2012) untersucht den Transfer aus der dominanten Sprache Englisch bei erwachsenen Spanischlerner:innen Herkunftssprecher:innen des Spanischen mit Fokus auf den Gebrauch der bestimmten Artikel. Hierzu wurde anhand vier schriftlicher Aufgaben der Gebrauch der Artikel bei 30 L2-Lerner:innen und 30 Herkunftssprecher:innen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass es einen Transfer der dominanten Sprache auf die schwächere Sprache bei beiden Gruppen gibt und spiegelt die Ähnlichkeiten der beiden Gruppen wider.

Weitere Forscher:innen bestätigen die höhere Wahrscheinlichkeit des Einflusses der dominanten Sprache auf die schwächere Sprache (Argyri & Sorace, 2007; Bernardini & Schlyter, 2004; Kupisch, 2007) und argumentieren, dass Kinder im Erwerbsprozess Lücken in der schwächeren Sprache durch Übertragung von Strukturen, die sie in der dominanten Sprache bereits erworben haben, füllen können.

Paradis (2001) betont, dass die Verbindung zwischen *Crosslinguistic Influence* und Sprachdominanz schwer nachzuweisen ist, wenn die Messung von Sprachdominanz nicht

methodologisch valide ist. So könnten verschiedene Ergebnisse zum Einfluss der Dominanz auf Crosslinguistic Influence auf unterschiedliche Operationalisierungen zurückzuführen sein. Studien, die methodologisch valide designed waren, konnten sehr wohl diese Verbindung nachweisen. Hierzu zählen u.a. Studien, die zwei bilinguale Gruppen miteinander verglichen und als dominante Sprache die Umgebungssprache definierten. Beispielsweise untersuchten Argyri & Sorace (2007) den Einfluss der dominanten Sprache auf Crosslinguistic Influence bei achtjährigen bilingualen griechisch-englischen Kindern. Zwei Gruppen mit unterschiedlicher Sprachdominanz wurden miteinander verglichen: Eine Gruppe bilingualer Kinder in England mit Englisch als dominanter Sprache und eine Gruppe bilingualer Kinder in Griechenland mit Griechisch als dominanter Sprache. Sie begründeten Sprachdominanz damit, dass die Umgebungssprache in der Gesellschaft verwendet wird und somit häufiger gebraucht wird. Sie nimmt sozusagen mehr Domänen ein und entwickelt sich automatisch zur dominanten Sprache. Anhand elizitierter Sprachproduktion wurde Crosslinguistic Influence von Englisch zu Griechisch bei der in England lebenden Gruppe gemessen, aber nicht in allen Domänen. Die in Griechenland lebenden Kinder zeigten jedoch keine Crosslinguistic Influence des Griechischen auf das Englische. Argyri und Sorace begründeten ihre Ergebnisse der in Englisch dominanten Gruppe mit dem Einfluss der Sprachdominanz auf Crosslinguistic Influence. Bei der in Griechisch dominanten Gruppe konnten sie jedoch das Fehlen von Crosslinguistic Influence nicht näher erklären und wiesen auf weitere Faktoren hin, die Crosslinguistic Influence beeinflussen könnten, wie Input, Alter oder Überlappung von linguistischen Strukturen in den Sprachen.

Auch Müller und Hulk (2000) gehen davon aus, dass *Crosslinguistic Influence* insbesondere an den Stellen auftritt, an denen sich linguistische Strukturen überlappen. Weiterhin heben sie hervor, dass *Crosslinguistic Influence* besonders wahrscheinlich ist, wenn eine der Sprachen des Kindes eine mehrfache grammatische Analyse aus Sicht des Kindes erlaubt und in der anderen Sprache nur eine der möglichen Analysen möglich ist. Kinder wählen dann für beide Sprachen die Struktur, die in beiden Sprachen erlaubt ist. In einer weiteren Studie (Müller & Hulk, 2001) bestätigen sie diese Annahme und zeigen, dass drei bilinguale französisch/italienisch-deutsche Kinder Objektpronomen in den romanischen Sprachen eher auslassen als monolinguale Kinder. Sie argumentieren, dass die Kinder den Gebrauch der Objektpronomen nach Regeln der deutschen Grammatik analysieren, in der diese häufiger ausgelassen werden können. Weitere Studien stimmen mit der Theorie des Auftretens von *Crosslinguistic Influence* an Stellen der Überlappung beider Sprachen überein (Nicoladis, 2003;

Paradis & Navarro, 2003; Serratrice et al., 2004) Aber es gibt auch Studien, die diese nicht bestätigen konnten (Liceras et al., 2008; Unsworth, 2003).

Nicoladis (2016) weist ebenfalls auf die Bedeutung des Inputs, den ein Kind in einer Sprache erhält, für *Crosslinguistic Influence* hin. Sowohl die Quantität des Hörens bestimmter Konstrukte als auch die Qualität des Inputs sind zu berücksichtigen. Paradis und Navarro (2003) konnten nachweisen, dass bilinguale Kinder die Sprache der sie umgebenden Erwachsenen übernehmen, das heißt, wenn die Sprache der Erwachsenen bereits *Crosslinguistic Influence* aufweist, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Kinder diesen übernehmen. Sie belegten diese Annahme in einer Studie mit einem bilingualen spanisch-englischen Kind und zeigten, dass das Kind mehr Pronomen gebrauchte als zwei spanisch monolinguale Kinder. Der Input, den das bilinguale Kind erhielt, wies ebenfalls den häufigeren Gebrauch von Pronomen auf.

2.1.6 Fazit Bilingualismus

Es ist nicht nur schwierig, eine einheitliche Definition für Bilingualismus zu finden, sondern auch die große Heterogenität der bilingualen Sprecher:innen unter einem Begriff zusammenzufassen. Bilinguale Sprecher:innen sind eben nicht die Summe zweier monolingualer Sprecher:innen, sondern eine einzigartige linguistische Konstellation, deren Sprachkompetenzen von vielen individuellen und sozialen Faktoren abhängen (Grosjean, 1980). Bilinguale sind mehrheitlich keine balancierten Sprecher:innen beider Sprachen, sondern zeigen Unterschiede in der Sprachbeherrschung jeder Sprache, die aber auch wiederum unterschiedlich bezüglich der Sprachmodalitäten und der Domänen, in der die Sprachen genutzt werden, sein kann. Eine besondere Rolle zur Entwicklung von Sprachdominanz in einer Sprache hat dabei der Input. Je mehr Input ein Kind in einer Sprache erhält, desto höher wird sein Sprachniveau. Deswegen wird normalerweise die Umgebungssprache die dominante Sprache bilingualer Sprecher:innen. Sie erhalten in dieser Sprache nicht nur mehr Input, sondern haben auch mehr Gelegenheiten diese zu sprechen. Durch die Sprachdominanz kann dann wiederum die schwächere Sprache, normalerweise die Herkunftssprache, durch Transfer beeinflusst werden. Der Transfer bestimmter grammatischer Strukturen von der dominanten auf die schwächere Sprache wurde bereits in mehreren Studien bewiesen. Schlussendlich ist zu bedenken, dass sich Sprachkompetenzen bilingualer Sprecher:innen im Laufe des Lebens verändern können und Sprachdominanz ein dynamischer Prozess ist.

Festzuhalten ist, dass Bilingualismus zahlreiche Facetten hat, die alle miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Die vorliegende Arbeit soll besonders einen Forschungsbeitrag zur Rolle des Inputs und der Umgebungssprache auf den Transfer von der deutschen in die spanische Sprache leisten.

2.2 Herkunftssprachen und ihre Sprecher:innen

Das folgende Kapitel widmet sich den Herkunftssprachen und ihren Sprecher:innen. Um die Begriffe näher zu beleuchten, wird zunächst im ersten Unterkapitel Herkunftssprache allgemein definiert und anschließend die Herkunftssprache Spanisch, die Thema dieser Arbeit ist, genauer vorgestellt. Im darauffolgenden Unterkapitel wird der Begriff Herkunftssprachensprecher:innen definiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf der Schwierigkeit eine einheitliche Definition zu finden, liegt. Im letzten Unterkapitel wird abschließend die Sprache der Herkunftssprachensprecher:innen näher beschrieben. Hierbei wird besonders auf Spanisch als Herkunftssprache eingegangen und es werden Beispiele aus Studien zu Spanisch als Herkunftssprache aufgeführt.

2.2.1 Herkunftssprache

2.2.1.1 Definition Herkunftssprache

Bereits die Definition des Begriffs "Herkunftssprache" ist nicht eindeutig. Der Duden bezeichnet Herkunftssprache als "Die Sprache des Landes, aus dem jemand stammt" (Duden, 2021). Laut dieser Definition hätten Kinder, die in Deutschland leben und die deutsche Staatsangehörigkeit haben, ein Elternteil jedoch aus einem anderen Land stammt und diese Sprache auch zu Hause gesprochen wird, keine Berechtigung diese weitere Sprache als ihre Herkunftssprache zu bezeichnen, da sie selbst nicht aus dem Land stammen, in dem diese Sprache gesprochen wird.

Montrul (2016) weist auf die Definition von "heritage" im Heritage College Dictionary hin, in dem "heritage" als etwas von Geburt an Erworbenes oder etwas, das von der vorherigen Generation weitergegeben wird, beschrieben wird. Sie begründet, dass nach dieser Definition alle Sprachen Herkunftssprachen sind, wenn sie von Geburt an erworben und zur nächsten Generation weitergegeben werden.

Der Begriff "Herkunftssprache" wurde in den USA eingeführt, um sich auf die Minderheitensprachen zu beziehen (Cummins, 2005). Weltweit wurden zu jenem Zeitpunkt noch unterschiedliche Begriffe verwendet, welche sich besonders in Europa eher auf die Sprecher:innen der Sprachen als auf die Sprachen an sich bezogen: ethnische Minderheiten, Arbeitsmigranten, Immigrantenfamilien und Flüchtlinge (Extra, G., & Verhoeven, L. T., 1993).

Montrul (2016) hebt hervor, dass der Begriff immer in einem sozialen und lokalen Kontext gesehen werden muss. Sie unterstreicht ebenfalls die sozial-politische Konnotation zwischen Minderheitssprache und Mehrheitssprache, die dazu führt, dass der Begriff kaum neutral gebraucht wird. Montrul definiert Mehrheitssprache als offizielle Landessprache, Sprache der Regierungsverwaltung, Bildung und Medien. Die Mehrheitssprache genießt Anerkennung und kann sowohl National- als auch Amtssprache eines Landes sein. Dass diese beiden Begriffe sich decken können, aber nicht müssen, zeigt das Beispiel Spaniens: Spanisch ist in ganz Spanien National- und Amtssprache und folglich die Sprache, die in allen behördlichen und juristischen Einrichtungen gesprochen wird. Neben Spanisch gibt es in einigen Regionen Spaniens weitere anerkannte Sprachen, die in diesen Regionen Amtssprachen sind, aber nicht als Nationalsprache bezeichnet werden können, wie z.B. Katalanisch in Katalonien oder Baskisch im Baskenland.

Im Gegensatz zur Mehrheitssprache ist die Minderheitensprache nicht die offizielle Landessprache, sondern wird von einer ethnolinguistischen Minderheitengruppe gesprochen, kann jedoch einen kooffiziellen Status haben. Diese ethnographische Minderheitengruppe kann eine demographische Minderheit sein oder eine große Population, die als Minderheit aufgrund ihres sozialen, kulturellen und politischen Status (Faktoren der Immigration oder Kolonisation) angesehen wird (Montrul, 2016).

Ob eine Sprache Minderheiten- oder Mehrheitssprache ist, hängt einerseits vom lokalen Kontext ab. Sobald die Sprache von dem natürlichen Territorium abgegrenzt ist, fungiert sie als Minderheitensprache. Nochmals am Beispiel der spanischen Sprache erläutert: Spanisch ist in Spanien Mehrheitssprache, aber in den USA Minderheitensprache, obwohl es hier 45 Millionen Sprecher:innen (Loureda Lamas et al., 2020) gibt. Andererseits spielen bei der Definition des Status einer Sprache ebenfalls soziohistorische und wirtschaftlich-kulturelle Faktoren eine Rolle. So kann sich der Status einer Sprache durch Faktoren wie Kolonisation und Territoriumsübernahme verändern (Montrul, 2016), wie beispielsweise die spanische Sprache, die in den amerikanischen spanischsprachigen Ländern zur Mehrheitssprache durch das Erlangen des offiziellen Status im Zuge der Kolonisation wurde.

Den vorangegangenen Überlegungen zufolge ist Herkunftssprache demnach die Sprache, die in einem Land Minderheitensprache ist. Im Gegensatz dazu spricht Valdés (2001) von Herkunftssprachen (nur auf die USA bezogen) als alle anderen Sprachen mit Ausnahme von Englisch, die von Immigranten und deren Kindern gesprochen werden. In seiner Definition kommt die Unterscheidung zwischen Minderheitensprache und Mehrheitssprache nicht vor.

In der vorliegenden Studie wird Herkunftssprache als von Geburt an im familiären Kontext erworbene Sprache, die nicht die Sprache der Mehrheit ist, verstanden (Benmamoun et al., 2013).

In der linguistischen Forschung lassen sich verschiedene Richtungen der Erforschung der Herkunftssprache erkennen. Die Soziolinguistik beschäftigt sich vorwiegend mit der Sprachverwendung und Spracheinstellungen gegenüber der Herkunftssprache, sozusagen mit den außersprachlichen Faktoren, die den Erwerb, den Erhalt und die Weitergabe der Herkunftssprache beeinflussen. Im Gegensatz dazu steht bei der Systemlinguistik der Erwerb sprachlicher Strukturen und die Veränderung einzelner Strukturen in der Herkunftssprache im Vordergrund (Brehmer & Mehlhorn, 2018). Im letzteren Bereich ist die vorliegende Arbeit einzuordnen.

2.1.2.2 Spanisch als Herkunftssprache

Spanisch ist eine der meist erforschten Herkunftssprachen, da fast 489 Millionen Menschen Spanisch als Muttersprache sprechen und Spanisch weltweit an zweiter Stelle bezüglich der Zahlen der Sprecher:innen nach Mandarin steht (Loureda Lamas et al., 2020). Die Zahl der Spanisch sprechenden Menschen wird, gemäß Loureda Lamas et al (2020), in den nächsten Jahrzehnten weiter steigen.

Die meisten Forschungen zu Spanisch als Herkunftssprache wurden in den USA durchgeführt, da hier 18,7% der Einwohner spanische Herkunftssprachensprecher:innen sind (39,9 Millionen Menschen), von denen 71% angeben, Spanisch im familiären Umfeld zu sprechen (Loureda Lamas et al., 2020).

Die Darstellung des Spanischen als Herkunftssprache in Deutschland ist sehr komplex. Zum einen spiegeln die in Deutschland veröffentlichen Daten, z.B. des Statistischen Bundesamts, fast ausschließlich Migrationsströme wider. Anhand dieser Daten können jedoch nur Herkunftssprachensprecher:innen der ersten Generation erfasst werden. Zum anderen liegt eine weitere Schwierigkeit der Datenerhebung in der geographischen Vielfalt der Spanisch sprechenden Bevölkerung, die sich nicht nur auf Spanien als Herkunftsland erstreckt, sondern ebenfalls über die Mehrzahl der lateinamerikanischen Länder.

Die für diese Arbeit angegebenen Daten stammen aus dem jährlichen Bericht des Institutos Cervantes, welches einen Artikel zum Spanischen in Deutschland veröffentlicht hat (Loureda Lamas et al., 2020), in dem sämtliche Daten zur spanischen Sprache in Deutschland mit Hilfe der Daten des Statistischen Bundesamt ausgewertet wurden.

Dem Bericht zufolge nimmt Spanisch in Deutschland am 1. Januar 2019 mit 266.955 Immigranten den 11. Platz der Einwanderungssprachen ein. Die Sprachgruppe ist im Gegensatz zu anderen Immigrantensprachen in Deutschland sehr klein und macht ca. 2,5 % aller Immigranten aus, 0,4 % der Gesamtbevölkerung Deutschlands. An den ersten drei Stellen stehen in Deutschland Zuwanderer aus der Türkei, aus Arabisch sprechenden Ländern und aus Polen.

Die untenstehendeKarte stellt die Herkunftsländer der spanischsprachigen Bevölkerung in Deutschland dar. Daraus ist ersichtlich, dass 65,5% der Spanisch sprechenden Bevölkerung aus Spanien stammt und 34,5 % aus den lateinlamerikanischen Ländern, wobei die Hauptherkunftsländer Kolumbien mit 6,6% und Mexiko mit 6,3 % sind.

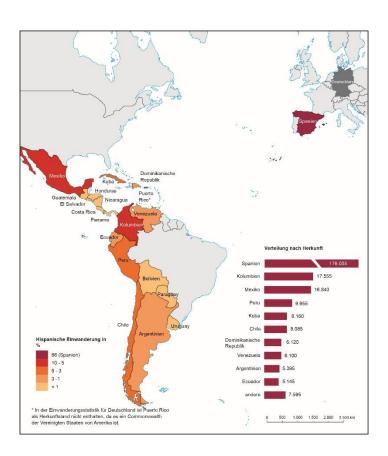


Abbildung 2: Herkunftsländer Spanisch sprechender Herkunftssprachensprecher:innen (Loureda Lamas et al., 2020)

Bezüglich der Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen kann dem Bericht entnommen werden, dass 525.337 Personen in Deutschland im Januar 2019 Spanisch als ihre Herkunftssprache angeben.

Ein wichtiger Punkt für die Untersuchung der spanischen Sprache in Deutschland ist die Zahl der Fremdsprachenlerner:innen des Spanischen mit insgesamt 5.453.592 Personen. Diese Zahl beinhaltet Lerner:innen an allgemeinbildenden Schulen, Hochschulen und privaten Einrichtungen. In Deutschland ist Spanisch mittlerweile zweite und dritte Schulfremdsprache und die Zahl der Schüler:innen, die Spanisch als Schulfremdsprache wählen, steigt in den letzten Jahren stetig an. Spanisch ist in Deutschland sowohl Bildungssprache als auch Modesprache. Diese positiven Bezeichnungen wirken sich auf die Spracheinstellungen und Bereitschaft des Spracherwerbs von spanischen Herkunftssprecher:innen und ihren Familien positiv aus (Loureda Lamas et al., 2020).

2.2.2 Definition Herkunftssprachensprecher:innen

Wenn die Definition der Herkunftssprache bereits Schwierigkeiten beinhaltet, ist es dementsprechend nicht einfach, die Sprecher:innen der Herkunftssprachen zu definieren. Unter Berücksichtigung, dass Herkunftssprache sowohl Immigrantensprache, Koloniesprache, offizielle Minderheitensprache als auch Ureinwohnersprache umfasst, kann es keine einheitliche Definition für die Gesamtheit der Sprecher:innen dieser Sprachen geben (Beaudrie & Fairclough, 2012; Carreira, 2004). Carreira (2004) weist darauf hin, dass es kein Maß gibt, das all diese Formen messen kann.

In den USA wird der Begriff Herkunftssprachensprecher:innen gebraucht, um sich auf Sprecher:innen von Minderheitensprachen zu beziehen, die in der Familie mit der Minderheitssprache und in der Umgebung mit der Mehrheitssprache aufwachsen. Diese Sprecher:innen befinden sich somit in einer bilingualen Situation, woraus sich ableiten lässt, dass Herkunftssprecher:innen bilinguale Individuen sind (Montrul, 2016).

Eine weitverbreitete Definition in der linguistischen Forschung ist die Definition von Valdés (2001), in der Herkunftssprachensprecher:innen als Individuen bezeichnet werden, die ihre Herkunftssprache sprechen oder auch nur verstehen und zu einem gewissen Grad bilingual in Englisch und der Herkunftssprache sind. Auch diese Definition ist, wie viele andere auch, nicht unproblematisch. Problematisch ist bereits der Punkt, dass nur Englisch als Mehrheitssprache angesehen wird. Trotzdem ist diese Definition weitverbreitet, da sie sowohl das Sprachniveau berücksichtigt als auch das Aufwachsen in einem bilingualen und bikulturellen Kontext, in dem sowohl die Familiensprache als auch die Umgebungssprache gesprochen wird.

Wenn man zudem die verschiedenen Sprachen, die die Herkunftssprachensprecher:innen auf ganz unterschiedlichem Niveau sprechen, berücksichtigt, wird deutlich, dass es kaum möglich ist, unter einer einzigen Definition diese Heterogenität zusammenzufassen.

Bezüglich der unterschiedlichen Sprachniveaus der Herkunftssprachensprecher:innen unterscheidet Montrul (2016) zwischen Sprachdominanz und Sprachkompetenz. Die dominante Sprache ist normalerweise die Umgebungssprache bzw. Mehrheitssprache. Sie wird häufiger benutzt, da es mehr Sprachanlässe in dieser Sprache gibt, und durch den häufigeren Gebrauch kann sie auch einfacher verarbeitet werden. Die dominante Sprache ist ein Merkmal, das alle Herkunftssprachensprecher:innen gemeinsam haben, denn es ist immer die Umgebungssprache. Bisher gibt es keine Studien, die aufzeigen, dass die Familiensprache die dominante Sprache ist (Montrul, 2016).

Selbst wenn alle Herkunftssprachensprecher:innen dominant in der Mehrheitssprache sind und es eine Gemeinsamkeit der Herkunftssprachensprecher:innen ist, dass die Herkunftssprache die Minderheitensprache ist, gibt es bezüglich der Sprachkompetenz in der Herkunftssprache große Unterschiede. Diese Variationen in der Sprachkompetenz spiegeln sich nicht nur in Unterschieden von Herkunftssprachensprecher:in zu Herkunftssprachensprecher:in wider, sondern ebenfalls zwischen den verschiedenen Herkunftssprachen. Des Weiteren zeigen sich auch Unterschiede in der Sprachkompetenz der einzelnen Sprachen im Laufe des Lebens bei ein und derselben Sprecher:in. Diese Variationen reichen von fließendem Sprachgebrauch in den vier Modalitäten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen bis hin zu ausschließlich rezeptiven Fähigkeiten in der Herkunftssprache (Montrul, 2016).

Die großen Unterschiede bezüglich der einzelnen produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der Herkunftssprachensprecher:innen lassen sich anhand der Skala von Kagan und Polinsky (2007) zwischen einordnen, Kontinuum zwei Polen welches ermöglicht, Herkunftssprachensprecher:innen in drei grundlegende Typen einzuordnen. Auf der einen Seite des Kontinuums befinden sich die "akrolektalen Herkunftssprachensprecher:innen, die über produktive und rezeptive Fertigkeiten wie monolinguale Sprecher:innen verfügen. Inwieweit diese Fertigkeiten in der Realität mit denen monolingualer Sprecher:innen übereinstimmen scheint jedoch fraglich, wenn man die abweichenden Erwerbsbedingungen berücksichtigt. Auf der entgegengesetzten Seite werden die Sprecher:innen, die nur rezeptive Fertigkeiten in der Herkunftssprache aufweisen und als "basilektale Herkunftssprachensprecher:innen" bezeichnet werden, eingeordnet. Zwischen diesen beiden Polen befinden sich die "mesolektalen Herkunftssprachensprecher:innen", die auf dem Kontinuum je nach ihren sprachliche Fertigkeiten in der Herkunftssprache einzuordnen sind.

Brehmer und Mehlhorn (2018) weisen darauf hin, dass die Skala von Kagan und Polinsky die Bewertung aller Sprachmodalitäten zusammenfasst und eine Einordnung der Herkunftssprachensprecher:innen nach einzelnen Modalitäten in der jeweiligen Sprache durchaus zu einer anderen Einordnung der Herkunftssprachensprecher:innen führen kann. So kann eine Sprecher:in beispielsweise in den Modalitäten Hören und Sprechen in der Herkunftssprache als akrolektale Sprecher:in eingeordnet werden, jedoch in den Modalitäten Lesen und Schreiben als basilektale/-r Sprecher:in. Außerdem weisen sie darauf hin, dass Fertigkeiten in der Herkunftssprache keine statische Größe sind, sondern sich im Laufe des Lebens verändern können (Ausbau, Stagnation, Verlust usw.).

Die Definition von Herkunftssprachensprecher:innen von Montrul (2008a) beinhaltet zusätzlich eine Entwicklungsperspektive, da sie Herkunftssprachensprecher:innen als frühe Bilinguale von Minderheitensprachen bezeichnet und wie Brehmer und Mehlhorn (2018) darauf verweist, dass sich die Kompetenz der Herkunftssprache im Laufe des Lebens und der Spracherwerbsperiode verändern kann. Weiterhin unterstreichen neben Montrul weitere Forscher:innen, dass das Ergebnis des Erwerbs nicht relevant für die Definition Herkunftssprachensprecher:in sei (Benmamoun et al., 2013; Kupisch, 2013; Meisel, 2013).

Kupisch (2013) hebt weiterhin hervor, dass eine balancierte Sprachkompetenz in den Sprachen gefördert würde, wenn sowohl die Familie als auch die soziale und politische Umgebung die Entwicklung beider Sprachen unterstütze. Auch Bot et al. (2007) unterscheiden zwischen individuellen Faktoren und durch das soziale Umfeld geprägte Faktoren, die Rückschlüsse auf die Unterschiede sprachlicher Kompetenzen in der Herkunftssprache zulassen würden. Zu den individuellen Faktoren zählen sie allgemeine kognitive Fähigkeiten, die Motivation zum Erwerb und zur Verwendung der Herkunftssprache und das Alter beim Erwerb der Mehrheitssprache. Durch das soziale Umfeld geprägte Faktoren umfassen die allgemeinen Sprachpräferenzen und die Sprachwahl innerhalb der Familie, Spracheinstellungen gegenüber der Herkunftssprache seitens der Familie und der Gesellschaft sowie die Förderung der Herkunftssprache durch die Familie und Möglichkeiten der Förderung durch die Gesellschaft.

Auch Montrul (2016) weist auf mehrere Faktoren hin, die die Sprachkompetenz in der Herkunftssprache beeinflussen. Diese überschneiden sich teilweise mit den Faktoren von Bot et al. (Erwerbsalter der Minderheitensprache, Input und Gebrauch der Herkunftssprache in der Familie, Zugang zu einer Sprachgemeinschaft der Herkunftssprache außerhalb der Familie und

Zugang zu herkunftssprachlichem Unterricht und damit verbundener Entwicklung der Leseund Schreibfähigkeit in der Herkunftssprache). Sie betont zusätzlich, dass die Faktoren sich untereinander beeinflussen und nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind.

Trotz der Schwierigkeiten eine eindeutige Definition zu finden, muss berücksichtigt werden, dass nur eine eindeutige Definition die Auswirkungen auf die Bildungspolitik, Curricula und Lehrerfortbildungen positiv fördern kann.

In den letzten 20 Jahren lag das Forschungsinteresse besonders auf den Herkunftsprachenlerner:innen unter Einbezug des Erhalts, der Revitalisierung und des Wiedererwerbs der Herkunftssprache in institutionellen Einrichtungen. Somit sind besonders Lehrkräfte an einer einheitlichen Definition interessiert. Insbesondere für den schulischen Kontext ist eine weitere Unterscheidung zwischen Herkunftssprachensprecher:innen und Herkunftssprachenlerner:innen für die Curriculaentwicklung von Bedeutung. Nicht alle sind auch Herkunftssprachenlerner:innen Herkunftssprachensprecher:innen, linguistische Definition von Herkunftssprachensprecher:innen sprachliche Kompetenz in der Herkunftssprache voraussetzt, auch wenn dies nur rezeptive Kompetenzen sind. Diese Kompetenzen sind nicht bei allen Herkunftssprachenlerner:innen gegeben. Ein Beispiel dafür sind Menschen, die ihre Herkunftssprache nicht erworben haben, jedoch aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds die Sprache lernen möchten. Hierbei handelt es sich dann nicht um Spracherwerb, sondern Sprachenlernen. Diese Lerner:innen von Herkunftssprachen unterscheiden sich nicht vom Fremdsprachenlerner:innen (Polinsky & Kagan, 2007; van Deusen-Scholl, 2003).

Zusammenfassend und als Definition der vorliegenden Arbeit ist festzuhalten, dass es eine große Varietät individueller Profile von Herkunftssprachensprecher:innen gibt, die aus unterschiedlichen Sprachhintergründen stammen und unterschiedlichen Varietäten und Registern der Familiensprache ausgesetzt sind. Herkunftssprachensprecher:innen haben gemeinsam, dass sie in einem bilingualen Kontext aufwachsen und ihre Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache sich von denen ihrer Eltern und *peer-groups* im Herkunftsland unterscheiden.

2.2.2 Sprache der Herkunftssprachensprecher:innen

Zur Beschreibung der Sprache von Herkunftssprachensprecher:innen muss zunächst zwischen Sprachdominanz und Sprachkompetenz unterschieden werden. Sprachdominanz bezieht sich

auf die Sprache, die von den Sprecher:innen häufiger benutzt wird. Die meisten Bilingualen haben ähnliche Sprachdominanzen, unterscheiden sich aber in der Sprachkompetenz. Wie bereits erwähnt ist bei allen Herkunftssprachensprecher:innen die Umgebungssprache die Sprache mit höherem Input, da es die Sprache der Mehrheit ist. Im Gegensatz dazu variiert die Sprachkompetenz der Herkunftssprachensprecher:innen stark. Die Sprachkompetenz spiegelt die aktuellen grammatischen Fähigkeiten in einer Sprache und die Flüssigkeit, mit der diese gesprochen wird, wider. Die Sprachkompetenz kann in einer der Sprachen gemessen werden, die Sprachdominanz nur unter Einbeziehung beider Sprachen (Montrul, 2016).

Verschiedene Studien von Grosjean (1997, 2008, 2010) verdeutlichen, dass Bilinguale ihre Sprachen für verschiedene Situationen und für verschiedene Anlässe nutzen. Sie entwickeln unterschiedliche Kompetenzen in jeder Sprache und in jeder der vier Modalitäten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben).

Die linguistischen Fähigkeiten spiegeln sich in den grammatischen und textuellen Sprachkenntnissen wider (Phonologie, Vokabular, Morphosyntax, Semantik und Pragmatik) sowie in pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen (Hulstijn, 2011, 2015).

Montrul (2016) spricht von einer großen Variabilität über drei Dimensionen. Diese sind die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten in den vier Modalitäten, die kommunikativen Fähigkeiten bezüglich des Diskurstyps (formal, informal) und die grammatischen Fähigkeiten.

Eine umfassende Studie mit Herkunftssprachensprecher:innen verschiedener Herkunftssprachen führten Carreira und Kagan (2011) durch. Sie untersuchten den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenz von 1732 Universitätsstudent:innen mit 22 Herkunftssprachen. Eine Forschungsfrage der Studie war, welche Sprache sie hauptsächlich zu unterschiedlichen Zeitperioden ihres Lebens benutzten. Das Ergebnis zeigte, dass der Gebrauch der Herkunftssprache in der frühen Kindheit (vor dem fünften Lebensjahr) mit 70,2 % am höchsten ist und am niedrigsten nach dem 18. Lebensjahr mit 1,3%. Des Weiteren wurden die Proband:innen aufgefordert, ihre Sprachfähigkeiten in den vier Modalitäten in Englisch und ihrer Herkunftssprache zu bewerten. 65 % der befragten Universitätsstudent:innen gaben an, Englisch auf muttersprachlichem Niveau in allen Modalitäten zu beherrschen. Im Gegensatz dazu bewerteten die Proband:innen ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache als wesentlich geringer ausgeprägt. Nur 7,5 % der Proband:innen gaben an, ihre Herkunftssprache auf muttersprachlichem Niveau zu beherrschen. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass Hören die Modalität ist, die am besten ausgeprägt ist, gefolgt von Sprechen. Schreiben in der Herkunftssprache bewerteten die Proband:innen als die Modalität, die sie am wenigsten beherrschten.

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Montrul et al. (2015) in ihrer Studie zu Hindi, Spanisch und Rumänisch bei in den USA lebenden Proband:innen. Die Proband:innen schätzten ihre Sprachkompetenzen in Englisch auf einem hohen Niveau ein und die Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache auf einem weitaus niedrigeren Niveau. Die Ergebnisse bestätigen ebenfalls klare Unterschiede zwischen den vier Modalitäten, wobei abermals die Fähigkeiten beim Hören am höchsten eingestuft werden.

2.2.4 Die Grammatik der Herkunftssprachensprecher:innen

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, sind die meisten Herkunftssprachensprecher:innen unbalanciert in ihren Sprachen, wobei die Umgebungssprache die dominante Sprache ist. Herkunftssprachensprecher:nnen verschiedener Sprachen und verschiedener sozialer Umgebungen zeigen ähnliche Muster der Erosion und Vereinfachung bei Vokabular, Morphologie, Syntax und deren Schnittstellen. Phonologie und Aussprache sind normalerweise nicht davon betroffen. Viele dieser strukturellen Muster sind auf den Spracherwerb und den Sprachwechsel in bilingualen Situationen zurückzuführen (Montrul, 2016).

Das Vokabular von Herkunftssprachensprecher:innen ist nicht so stark erforscht, wie andere grammatische Bereiche. Der Wortschatz ist abhängig von der Frequenz des Ausgesetzseins in einer Sprache und der Möglichkeit, in der Sprache Erfahrungen zu sammeln. Auch wenn Herkunftssprachensprecher:innen häufig viele Wörter in der Herkunftssprache kennen, sind diese oft auf ein bestimmtes semantisches Feld bezogen (Objekte im Haus, Kindheitsvokabular, Körperteile und Basisvokabeln aus der Natur). Wörter für abstrakte Konzepte sind im Gegensatz dazu eher selten bekannt (Montrul, 2016)

Viele neue Studien befassen sich mit der Morphologie und der Morphosyntax der Herkunftssprache. Ein typisches Merkmal von Herkunftsspracher:innen verschiedener Sprachen ist die Vereinfachung der Herkunftssprache durch Auslassung und Regularisierung unregelmäßiger Formen (Montrul, 2016).

Für Spanisch als Herkunftssprache wurde besonders die Nominalmorphologie ausgiebig erforscht. Die Kategorien Genus und Numerus werden oft von Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen nicht gleichbleibend markiert. Bei monolingualen Kindern werden diese Kategorien bei Nomen im frühen Alter zu 95-100% erworben (Montrul, 2004) und sind, bei nicht ständiger richtiger Verwendung, ein Marker für

eine Spracherwerbsstörung. Die Ergebnisse der Studie von Castilla-Earls et al. (2020) zeigen, dass diese Kategorie bilingualen Effekten unterliegt, welche als Unterschiede im zeitlichen Erwerb von grammatischen Strukturen bei bilingualen im Vergleich zu monolingualen definiert werden (Castilla-Earls et al., 2016; Grüter & Paradis, 2014). Der Einfluss bilingualer Effekte ist nicht sprachübergreifend, besonders dann nicht, wenn die relevanten grammatischen Strukturen nicht in beiden Sprachen vorkommen. Bilinguale Effekte zeigen sich nicht nur im monolingualen-bilingualen Vergleich, sondern auch im Vergleich bilingualer Sprecher:innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus (Castilla-Earls et al., 2016). Das Erkennen von bilingualen ein wichtiger Punkt, falscher Diagnostizierung Effekten um Sprachentwicklungsstörungen vorzubeugen.

Weitere Studien mit bilingualen englisch-spanischen Sprecher:innen belegen, dass Bilingualismus zu einer zeitlichen Verzögerung beim richtigen Gebrauch der Objektpronomen im Spanischen führt. Morgan, Restrepo und Auza (2013) zeigen in ihrer Studie, dass bilinguale Kinder im Alter von 6 Jahren in den USA weniger häufig die Objektpronomen korrekt verwendeten als die monolinguale Vergleichsgruppe in Mexiko. Andere Studien weisen zusätzlich darauf hin, dass die Forschungsergebnisse zu bilingualen Effekten in Zusammenhang mit der Sprachkompetenz der bilingualen Kinder in der Herkunftssprache stehen und sich dementsprechend unterscheiden. So fanden Castilla-Earls et al. (2016) heraus, dass Kinder mit eingeschränkten Englischkenntnissen und Spanisch als dominanter Sprache häufiger Objektpronomen korrekt verwenden als Kinder, die balanciert bilinguale Sprecher:innen beider Sprachen (englisch-spanisch) sind. Pérez-Leroux, Cuza and Thomas (2011) zeigten in ihrer Studie ebenfalls, dass Kinder mit Englisch als dominanter Sprache häufiger die Objektpronomen ausließen als Kinder mit Spanisch als dominanter Sprache. Letztere wiesen in der Studie keine Fehler beim Gebrauch der Objektpronomen auf.

Studien zum Gebrauch der Objektpronomen im Spanischen untersuchten ebenfalls die richtige Verwendung der Dativ- und Akkusativobjekte mit der Präposition a (Montrul, 2004). Die Studien zeigten, dass erwachsene Herkunftssprachensprecher:innen die Präposition a im Akkusativ und bei Verben des gustar-Types im Dativ auslassen, normalerweise diese aber im Dativ kaum weggelassen werden.

Viele Studien haben die Genderübereinstimmung der Nomen bei spanischen Herkunftssprecher:innen sowohl bei Erwachsenen (Alarcón, 2011; Montrul et al., 2008) als auch bei Kindern (Montrul et al., 2015; Montrul & Potowski, 2007) untersucht. Alle Studien stimmen darin überein, dass Gender den Herkunftssprachensprecher:innen im Spanischen

Probleme bereitet, wobei aber auch hier die Sprachkompetenz eine bedeutende Rolle spielt. So können Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen mit hoher Sprachkompetenz im Spanischen ein muttersprachliches Niveau in dieser Kategorie erreichen (Alarcón, 2011; Montrul & Potowski, 2007), während Herkunftssprachensprecher:innen mit niedriger und mittlerer Sprachkompetenz im Spanischen Schwierigkeiten damit haben (Montrul, 2016).

Die meisten Studien fokussierten sich auf den richtigen Gebrauch von Genus und Numerus, wobei die Auslassung von Artikeln weniger häufig untersucht wurde. Hierzu beobachteten Cuza und Pérez (2016), dass bilinguale spanisch-englische Kinder öfter den Artikel ausließen als spanisch monolinguale Kinder. Morgan et al. (2013) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Die bilingualen englisch-spanischen Kinder ihrer Studie ließen fast doppelt so häufig den Artikel aus (23%) wie die monolingualen spanischen Kinder (13%).

Artikel werden im Allgemeinen sprachübergreifend zu einem relativ frühen Zeitpunkt erworben, wobei der genaue Zeitpunkt jedoch sprachabhängig ist. So werden in den romanischen Sprachen Artikel sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Kindern früher erlernt als im Deutschen (Guasti, Gavarró, De Lange & Caprin, 2008). Demnach zählt der Artikelerwerb zu den bilingualen Effekten, die durch eine Beschleunigung im Erwerb charakterisiert werden. Kupisch (2007) verglich in ihrer Studie den Artikelgebrauch im Italienischen und Deutschen bei spontaner Sprachproduktion von monolingualen und bilingualen Kindern. Monolinguale italienische Kinder gebrauchten Artikel früher als monolinguale deutsche Kinder. Bilinguale italienisch- deutsche Kinder erwarben jedoch die Artikel früher als monolinguale deutsche Kinder. Da diese Beschleunigung nur für bilinguale Kinder mit sehr guten Italienischkenntnissen beobachtet werden konnte, kann davon ausgegangen werden, dass die Sprachkompetenz im Italienischen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Im Gegensatz dazu fand Castilla-Earls (2016) in ihrer Studie heraus, dass spanisch-englisch bilinguale Kinder eine Verzögerung im Erwerb der Artikel im Spanischen aufwiesen. Auch hier sind die Ergebnisse wieder unter Einbeziehung der Sprachkompetenz zu analysieren. In dieser Studie wurden die Ergebnisse in Abhängigkeit vom englischen Sprachniveau diskutiert. So zeigten bilinguale spanisch-englische Kinder mit sehr guten Englischkenntnissen mehr Fehler beim Artikelgebrauch im Spanischen als Kinder mit geringeren Englischkenntnissen.

Im Gegensatz zur Nominalmorphologie scheint die Verbalmorphologie stabiler zu sein (Montrul, 2016). Beispielsweise zeigt eine Studien von Montrul (2016), dass spanische Herkunftssprachensprecher:innen in den USA mit Spanischkenntnissen auf mittlerem und

hohem Niveau im mündlichem Sprachgebrauch Subjekt-Verb-Kongruenz zu 96% richtig bestimmten. Auch (Polinsky, 2006) Ergebnis, kam **Z**11 dem dass Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen mit hohem Sprachniveau keine Schwierigkeiten in diesem Bereich haben, im Gegensatz dazu aber Sprecher:innen mit niedrigerer Sprachkompetenz eher Fehler bei der Subjekt-Verb-Kongruenz machen.

Bezüglich der Verwendung der Zeitformen muss zwischen den einfachen und komplexeren Zeitformen des Spanischen unterschieden werden. So zeigen die Studien von Silva- Corvalán (1994, 2004), dass spanische Herkunftssprachensprecher:innen keine Fehler beim Gebrauch der einfachen Zeitformen im mündlichen Sprachgebrauch Die machen. Herkunftssprachensprecher:innen benutzten alle einfachen Zeitformen, mit einer Ausnahme: anstelle des Futur I wurde ausschließlich das Futur Inmediato (ir + a Infinitiv) verwendet. Da diese Form aber auch bei spanisch monolingualen Sprecher:innen im mündlichen Sprachgebrauch bevorzugt wird, ist dieses Ergebnis nachvollziehbar. Silva-Corvalán konnte in beiden Studien ebenfalls feststellen, dass die komplexeren Zeitformen (Plusquamperfekt Indikativ, Futur II, Konditional II und alle Subjunktivformen) weniger verwendet wurden und bei der zweiten und dritten Einwanderergeneration gar nicht mehr produktiv gebraucht wurden.

2.2.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde die Schwierigkeit dargestellt, Herkunftssprache und ihre Sprecher:innen zu definieren. Aufgrund der großen Heterogenität der Sprachen und der entwickelten Kompetenzen der einzelnen Herkunftssprachensprecher:innen ist es kaum möglich, eine einheitliche Definition für die beiden Begriffe zu schreiben. Des Weiteren wurde die Sprache der Herkunftssprecher:innen beleuchtet und auch hier spiegelt sich einmal mehr die große Vielfalt des Spracherwerbs der Herkunftssprachen und der Sprachkompetenzen der Herkunftssprecher:innen, die durch individuelle und soziale Faktoren beeinflusst werden, wider. Des Weiteren wurden verschiedene Sprachbereiche der Herkunftssprache beleuchtet und auch hier konnten Unterschiede in der Sprachkompetenz von Bereich zu Bereich festgestellt werden.

Aufgrund der dargestellten Definitionen wird für die vorliegende Arbeit Herkunftssprache laut Benmamoun et al. (2013) als von Geburt an im familiären Kontext erworbene Sprache, die nicht die Sprache der Mehrheit ist, definiert. Unter Herkunftssprachensprecher:innen werden in dieser Arbeit Personen, die aus unterschiedlichen Sprachhintergründen stammen und unterschiedlichen Varietäten und Registern der Familiensprache ausgesetzt sind, verstanden.

2.3 Der grammatische Aspekt

Der bilinguale Erstspracherwerb deutsch-spanischer bilingualer Kinder wird in der vorliegenden Studie anhand des Gebrauchs des Gerundiums im Spanischen untersucht. Das Gerundium ist neben den Vergangenheitszeiten des *Imperfekts* und des *Indefinidos* Teil des spanischen Aspektsystems. In diesem Kapitel wird zunächst der grammatische Aspekt im Allgemeinen erläutert, um anschließend die linguistischen Grundlagen des spanischen Aspektsystems genauer darzulegen. Im Anschluss wird besonders auf den progressiven Aspekt und das Gerundium im Spanischen eingegangen sowie der Unterschied zur deutschen Sprache in diesem Bereich erläutert. Abschließend wird ein ausführlicher Forschungsüberblick zum Thema Tempus und Aspekt bei spanischen Herkunftssprachensprecher:innen gegeben.

2.3.1 Der grammatische Aspekt

Comrie (1976) definiert Aspekt als verschiedene Sichtweisen auf die interne zeitliche Beschaffenheit einer Situation. Aspekt spiegelt somit die Perspektive wider, in der Sprecher:innen Ereignisse wahrnehmen und kategorisieren (Smith, 1991). Aspekt wird in den verschiedenen Sprachen auf verschiedene Art und Weise ausgedrückt, wobei einige Sprachen, wie z.B. die slawischen Sprachen, als Aspektsprachen bezeichnet werden.

Zunächst muss zwischen zwei Aspektformen unterschieden werden. Der grammatische Aspekt, der eine morphologische Unterscheidung von perfektiv und imperfektiv bietet und der lexikalische Aspekt, auch Aktionsart genannt, bei dem die Unterscheidung durch das Verb geschieht. In dieser Arbeit wird ausschließlich der grammatische Aspekt untersucht und im Anschluss genauer definiert.

Der grammatische Aspekt, der flexionsmorphologisch markiert wird, unterscheidet zwischen dem partiellen (imperfektiver Aspekt) oder gesamten (perfektiver Aspekt) Blick auf eine bestimmte Situation. Der perfektive Aspekt umfasst somit den Beginn und das Ende einer Situation, die dadurch eingegrenzt ist. Die Situation wird als Ganzes von einer Außenperspektive gesehen ohne Bezug auf ihren Verlauf (Comrie, 1976, S. 3). Im Gegensatz dazu fokussiert der imperfektive Aspekt die innere Struktur einer Situation. Ein bestimmter Zeitpunkt der Handlung wird von der Innenperspektive dargestellt, wobei die Handlung keinen Endpunkt hat, also nicht begrenzt ist. Der Verlauf der Handlung wird ausgedrückt (Comrie, 1976). Die Handlung ist anhaltend und kann von Dauer sein oder eine Gewohnheit darstellen (Montrul, 2016). Comrie (1976) weist ebenfalls darauf hin, dass die Unterscheidung von imperfektiv und perfektiv nicht kategorisch ist. Es ist möglich, dass ein und der-/dieselbe

Sprecher:in sich auf dieselbe Situation sowohl mit der perfektiven als auch der imperfektiven Form beziehen kann, ohne sich selbst zu widersprechen.

Der progressive Aspekt ist ein Sonderfall des imperfektiven Aspekts. Er beschreibt eine Handlung, die sich im Verlauf befindet. Die Perspektive liegt auf der Dauer der Handlung und steht im Gegensatz zu nicht-durativen Handlungen und wird ausführlich in Kapitel 2.3.3 behandelt.

2.3.2 Linguistische Grundlagen zum grammatischen Aspekt im Spanischen

Das spanische Aspektsystem spiegelt sich hauptsächlich in der Verwendung der Vergangenheitszeiten wider, bei denen eine morphologische Unterscheidung zwischen perfektivem und imperfektivem Aspekt gemacht wird. Im Gegensatz zum deutschen Präteritum hat das Spanische zwei Tempi für dieselbe Zeitstufe, das *Indefinido* und das *Imperfecto*. Durch diese Unterscheidung wird der Aspekt im Spanischen innerhalb der grammatischen Kategorie des Tempus ausgedrückt. Die Tempusmarkierung stellt gleichzeitig die Aspektmarkierung dar, das bedeutet, dass ein Morphem sowohl für Tempus als auch Aspekt steht (Vera Morales, 2014).

Da die Unterscheidung zwischen imperfektiven und perfektiven Aspekt für Sprecher:innen des Spanischen unumgänglich ist und dessen inkorrekter Gebrauch ein Verstoß gegen die Grammatik der spanischen Sprache ist, stellt besonders für Lerner:innen des Spanischen als Fremdsprache diese Unterscheidung eine Herausforderung dar (Thieroff, 2000).

Zum besseren Verständnis werden an dieser Stelle kurz die beiden spanischen Vergangenheitszeiten und dessen Verwendung anhand der Definition der Real Academia Española (2009) erläutert. Die RAE definiert das *Indefinido* als eine deiktische Zeit, dessen Handlung hinsichtlich ihres Anfangs und Endes begrenzt ist. Diese Tempusform bringt den perfektiven Aspekt zum Ausdruck und dient zur Versprachlichung einzelner, teilweise aufeinanderfolgender, abgeschlossener Handlungen in der Vergangenheit. Im Gegensatz dazu ist das *Imperfecto*, laut RAE, wie bereits der Name verrät, von imperfektem Wert und drückt Zustände mit uneingeschränkter Dauer, fortlaufende Handlungen oder eine Gewohnheit in der Vergangenheit aus. Da es für das *Imperfecto* keine äquivalente Form im Deutschen gibt, müssen die im Spanischen durch Verbalmorphologie ausgedrückten, aspektuellen Konzepte im Deutschen durch lexikalische Elemente versprachlicht werden (Giorgi & Pianesi, 1997). Teilweise haben Verben, die im Spanischen durch den Gebrauch des *Indefinidos* bzw. *Imperfectos* dessen Bedeutung festlegen, im Deutschen zwei unterschiedliche Übersetzungen (z.B. *Imperfecto: tenía miedo* = ich hatte Angst/ *Indefinido: tuve miedo* = ich bekam Angst;

Imperfecto sabía: ich wusste/ Indefinido:supe: ich erfuhr; Imperfecto conocía: ich kannte/ Indefinido:conocí: ich lernte kennen) (Carrtagena & Gauger, 1989).

Für einen zusammenfassenden Überblick der beiden Zeitformen dient die untenstehende Tabelle, dessen Beispiele aus der Spanischen Grammatik von Vera Morales (2014) stammen.

Tabelle 1: Gegenüberstellung Indefinido/Imperfecto

Imperfecto	Indefinido	
Gewohnheitsmäßigkeit	Einmaligkeit	
Hace tres años íbamos al cine todos los días. Vor drei Jahren sind wir jeden Tag ins Kino gegangen.	El año pasado fuimos una sola vez al cine. Letztes Jahr sind wir nur ein einziges Mal ins Kino	
voi diei jamen sind wii jeden tag ins kind gegangen.	gegangen.	
Fortdauer	Abgeschlossenheit	
¿Llamaste a las seis? Yo me estaba bañando. Hast du um sechs angerufen? Da habe ich mich gerade	Tú llamaste a las seis, y entre las seis y cuarto y las siete tomé un baño.	
gebadet.	Du hast um sechs angerufen und ich habe zwischen viertel nach sechs und sieben gebadet.	
Beschreibung, wie die Wirklichkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Vergangenheit beschaffen war	Angabe, wie lange bzw. wie oft ein Sachverhalt in der Vergangenheit bestanden hat	
Cuando conocí a Pedro, todavía era socio de la Cruz Roja. Als ich Pedro kennenlernte, war er noch Mitglied des Roten Kreuzes.	Pedro fue solo dos años socio de la Cruz Roja. Pedro ist nur zwei Jahre Mitglied des Roten Kreuzes	
	gewesen.	

Des Weiteren verfügt das Spanische, neben dem imperfektiven und perfektiven Aspekt, ebenfalls über den progressiven Aspekt, der Untersuchungsgegenstand in dieser Arbeit ist. Um eine Handlung in ihrem Verlauf zu beschreiben, kann im Spanischen der progressive Aspekt durch periphrastische Verwendung des Gerundiums, wie die Verbalphrase *estar* + Gerundium, verwendet werden. Im Gegensatz zum imperfektiven und perfektiven Aspekt ist der Gebrauch dieser Form nicht obligatorisch, sondern bietet dem/der Sprecher:in die Möglichkeit Emphase auszudrücken, indem er das Fortlaufen der Handlung betont. Die Form *estar* + Gerundium ist zwar keine Vergangenheitszeit, kann aber in den verschiedenen Vergangenheitszeiten verwendet werden (Diaubalick, 2019).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das spanische Aspektsystem über drei Formen des Aspekts verfügt: perfektiver, imperfektiver und progressiver Aspekt. Ein wichtiger Unterschied der drei Formen ist, dass Sprecher:innen des Spanischen den Aspekt explizit ausdrücken

müssen, wenn sie über die Vergangenheit sprechen. Somit sind nur der perfektive und imperfekte Aspekt obligatorisch und unerlässlich, der progressive Aspekt jedoch nicht.

2.3.3 Das Gerundium und der progressive Aspekt im Spanischen

Das spanische Wort *gerundio* hat seinen Ursprung im lateinischen Wort Gerundium, entspricht aber nicht der Bedeutung des lateinischen Nominalverbs. Im Deutschen gibt es keine entsprechende Kategorie für das Gerundium (Vera Morales, 2014).

Im Spanischen ist das Gerundium eine unveränderliche Form des Verbs, die sowohl in einfacher Form (*cantado*) als auch in zusammengesetzter Form (*habiendo cantado*) auftreten kann. Der korrekte Gebrauch des Gerundiums bereitet selbst Sprachspezialisten des Spanischen, wie Schriftstellern und Übersetzern, Probleme (Bruyne, 2011). Insbesondere für die deutschen Übersetzungen müssen oft umständliche lexikalische und syntaktische Strukturen verwendet werden, um die spanische Bedeutung wiederzugeben, für die es keine deutsche Entsprechung gibt (Cartagena & Gauger, 1989).

Das Gerundium hat weder Numerus, Genus, Tempus noch Modus und erlaubt, wie auch der Infinitiv im Spanischen, enklitische Pronomen (*bebiéndola*) (Real Academia Española, 2009). Verben auf -ar bilden das Gerundium auf -ando, Verben auf -er und -ir auf - iendo (z.B.: trabajar -trabajando; comer – comiendo) (Reumuth & Winkelmann, 1991). Es gibt ebenfalls unregelmäßige Gerundiumsformen, auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen wird.

Das Gerundium kann sowohl in semanto-syntaktischen Konstruktionen als auch in Verbindung mit einem Auxiliar als Hauptsatz des Satzes auftreten. Zunächst zu den semanto- syntaktischen Konstruktionen: In dieser Form ist das Subjekt der Gerundiumsangabe meist das des Hauptverbs. Wenn die Gerundiumsangabe ein eigenes Verb hat, wird dies immer nachgestellt. Diese Konstruktionen werden nochmals unterschieden in subjektbezogene Gerundien, bei denen das Subjekt des Hauptsatzes zugleich Subjekt des Gerundiums ist, in objektbezogene Gerundien, bei denen das Objekt des Hauptsatzes das Subjekt des Gerundiums ist, und in Gerundien, die sich auf andere Nominalphrasen des Hauptsatzes beziehen. Des Weiteren gibt es Gerundien in absoluten Konstruktionen, die ein formales Subjekt haben, welches immer nach dem Gerundium steht. Diese Konstruktionen haben zwar eine größere Unabhängigkeit vom Hauptsatz, können aber ebenfalls keinen selbständigen Satz bilden (Reese, 1991) und "...können den Wert eines kausalen, konditionalen, modalen, temporalen, konzessiven, finalen oder adversativen Nebensatzes haben." (Bruyne, 2011, S.513). Außerdem können Gerundien in adverbialer Form beim Verb oder in der Funktion des Adjektivs ein Substantiv näher

bestimmen. Ebenfalls gibt es wie beim Infinitiv mögliche Substantivierungen durch die Gerundiumform. Umgangssprachlich kann das Gerundium ebenfalls als Imperativ verwendet werden (Bruyne, 2011).

Zahlreiche weitere unterschiedliche Konstruktionen mit dem Gerundium sind möglich. Eine davon ist die periphrastische Verwendung, in der das Gerundium einen aspektuellen Wert hat (Vera Morales, 2014). In periphrastischen Konstruktionen fungiert das Gerundium als Hauptverb des Satzes und ist kein, wie oben erläutert, fakultatives Element des Satzgefüges, sondern ein notwendiges Satzglied (Reese, 1991). Alle Periphrasen des Gerundiums zeigen eine Handlung, einen laufenden Prozess oder einen Zustand. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass alle Periphrasen des Gerundiums aspektuell sind, aber mit unterschiedlichen Bedeutungen (Real Academia Española, 2009). Auch Reese (1991) weist explizit auf die unterschiedlichen Bedeutungsnuancen je nach Auxiliar (estar, ir, venir, andar, seguir und quedar) hin und betont, dass die Eigenbedeutung des Auxiliars nicht vollkommen verloren geht, sondern nur abstrahiert wird. Des Weiteren hebt sie die aspektuelle Bedeutung der periphrastischen Konstruktionen hervor, die die kontinuierliche und durative Bedeutung der Handlung betonen. Ein Grundmerkmal der Periphrasen mit Gerundium ist der imperfektive Aspekt.

Die folgende Tabelle dient zur vereinfachten Veranschaulichung der verschiedenen Bedeutungen der einzelnen Auxiliare. Die einzelnen periphrastischen Konstruktionen werden an dieser Stelle nicht ausführlicher beschrieben, da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Konstruktion *estar* +Gerundium liegt.

Tabelle 2: Beispiele periphrastischer Konstruktionen mit Gerundium (Cartagena Gaugner, 1998, S.40)

Auxiliar	Deutsche Bedeutung
estar + Gerundium	gerade etwas tun
venir + Gerundium	schon seit längerer Zeit etwas tun
<i>ir</i> + Gerundium	allmählich etwas tun
seguir + Gerundium	immer noch etwas tun
andar + Gerundium	"herum" tun, unbestimmter Ort, unbestimmte
	Zeit

Estar + Gerundium ist die am häufigsten gebrauchte Periphrase des Spanischen und beschreibt eine Handlung, die sich mitten im Vollzug befindet. Diese Handlung kann im Präsens oder zu einem Zeitpunkt in der Vergangenheit stattfinden. Estar + Gerundium drückt sowohl den durativen Aspekt der Handlung aus als auch den iterativen Aspekt, wenn sich das Satzsubjekt in unendlichen Wiederholungen von Handlungen befindet. Imperfekte Verben verstärken den Eindruck von Dauer und punktuelle Verben heben den Eindruck der iterativen Bedeutung hervor. Oft wird estar + Gerundium von aspektuellen Adverbien, wie ya (bereits), todavía (schon), aún (noch nicht), begleitet (Real Academia Española, 2009; Reese, 1991; Vera Morales, 2014).

Estar + Gerundium kann in jeder zusammengesetzten Zeit stehen und die Auslassung des Auxiliars *estar* bei der Beschreibung von Situationen ist möglich und wird häufig, besonders im mündlichen Sprachgebrauch, verwendet (Vera Morales, 2014).

Abschließend anzumerken ist, dass im heutigen Spanisch (auch in der Schriftsprache) Gerundien immer häufiger auftreten und die für das heutige Spanisch typischen morphologischen und syntaktischen Vereinfachungen widerspiegeln (Bruyne, 2011). Die Real Academia Española (2009) betont bezüglich *estar* + Gerundium, dass diese Form in der gesprochenen Sprache bevorzugt wird, um eine durative Handlung im Sprechmoment (Präsens) oder zu einem Zeitpunkt in der Vergangenheit (*Imperfecto*) auszudrücken.

2.3.4 Der spanische progressive Aspekt im Unterschied zum Deutschen

Die deutsche Sprache wird allgemein als eine Sprache definiert, die keinen grammatischen Aspekt besitzt. Vor allem in den deutschen Tempusformen werden aspektuelle Unterscheidungen kaum differenziert (Ramelli, 2015). Der grammatische Aspekt in der deutschen Sprache ist nicht durch systematische morphologische Markierungen gekennzeichnet, aber es gibt mögliche Realisierungen des Aspekts durch lexikalische Mittel, die Verwendung von Adverbien oder Periphrasen (Reznicek, 2008). Die Verlaufsform wird im Deutschen durch *gerade*, *dabei sein zu* + Infinitiv und am + Infinitiv + sein gebildet.

Die Rheinische Verlaufsform (am + Infinitiv + sein, z.B. am Essen sein) wird gerne als Beispiel für die Existenz des progressiven Aspekts in der deutschen Sprache aufgeführt. Auch wenn zunächst davon ausgegangen wurde, dass es sich bei dieser Form nur um eine regionale Varietät des Standarddeutschs handelt (Ebert, 2000), zeigen mehrere Studien, dass die Form mittlerweile auch in der Standardsprache verwendet wird (Thiel, 2008; van Pottelberge, 2004, 2005). Auch Remelli (2015) unterstreicht, dass die deutsche progressive Form in der Schriftsprache noch nicht hochfrequent ist, aber im mündlichen Sprachgebrauch in einigen

Regionen verwendet wird. Hervorzuheben ist ebenfalls, dass diese Form eine nicht sehr stark grammatikalisierte Form ist (Krause, 2012) und sich somit stark von dem Grammatikalisierungsgrad des spanischen und englischen progressiven Aspekts unterscheidet.

Der geringe Grammatikalisierungsgrad des aspektuellen Systems der deutschen Sprache wird ebenfalls in der Studie von Schmiedtová (2008) belegt. Schmiedtová untersucht in ihrer Studie, ob es Unterschiede beim Ausdruck von Gleichzeitigkeit bei Erwachsenen Lerner:innen des Tschechischen mit den Muttersprachen Englisch und Deutsch gibt. Die beiden Sprachen Englisch und Deutsch unterscheiden sich besonders im Aspekt, wobei das Englische ein grammatikalisiertes aspektuelles System aufweist und das Deutsche nicht. Die Stichprobe bestand aus zwei Lerner:innen Gruppen (englische und deutsche Muttersprachler) als auch aus drei Muttersprachler:innen Gruppen (Englisch, Deutsch und Tschechisch). Anhand von Erzählungen zu Videoclips wurde überprüft, wie die Proband:innen in ihrer Muttersprache und in Tschechisch als Fremdsprache Gleichzeitigkeit ausdrücken. Ein Zeichen für die wenig grammatikalisierte *am* + Infinitv + *sein* Form ist, dass die Muttersprachler:innen des Deutschen in der Studie nur zu 2% diese Konstruktion benutzten und es bevorzugten, temporale Adverbien zu verwendet (86%). Ganz im Gegensatz dazu verwendeten die englischen und tschechischen Muttersprachler:innen aspektuelle Markierungen. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Studie, dass es für englische Lerner:innen des Tschechischen einfacher ist, aspektuelle Markierungen zu verwenden um Gleichzeitigkeit auszudrücken als für deutsche Lerner:innen des Teschechischen. Die Studie zeigt eine Evidenz für Transfer der L1 in die L2 und die Schwierigkeit des Erwerbs aspektueller Markierungen in der L2, wenn diese in der L1 nicht vorhanden sind.

Im Gegenteil zur deutschen Sprache verfügt das Spanische - insbesondere in den Zeiten der Vergangenheit - über ein ausgeprägtes Aspektsystem und zählt somit zu den Aspektsprachen, wie bereits in Kapitel 2.3.2 erläutert. Neben den Zeiten der Vergangenheit wird der progressive Aspekt in Form periphrastischer Gerundiumskonstellationen ausgedrückt, jedoch betonen mehrere Sprachwissenschaftler:innen, dass von allen spanischen periphrastischen Gerundiumkonstellationen nur die Form *estar* + Gerundium als grammatikalisierte Form angesehen werden kann (Comrie, 1998; Olbertz, 2008; Quesada, 1995; Yllera, 1999). Die Entwicklung der progressiven Periphrase *estar* +Gerundium wird in der spanischen Sprache von Yllera & Fernández (1980) als allmählich beschrieben. *Estar*, im Sinne von an einem Ort sein, wurde zunächst in lokativer Form benutzt, an die sich ein Gerundium anschloss: En

oración estava el sancto confessor, / rezando e faciendo preces al Criador. (Lara Bermejo, 2020, S.337)

Bereits im XIII. Jahrhundert werden *estar* + Gerundium Konstellationen nachgewiesen, die mit den heutigen vergleichbar sind (Lara Bermejo, 2020). Die RAE (Real Academia Española, 2009) weist darauf hin, dass die heutige *estar* + Gerundium Periphrase sich auf eine Handlung im Vorlauf bezieht und im Gegensatz zum einfachen Präsens steht, jedoch häufiger im mündlichen Sprachgebrauch vorkommt. Yllera (1999) vertritt sogar die Meinung, dass die beiden Formen (einfaches Präsens und *estar* + Gerundium) nicht austauschbar seien. Im einfachen Präsens bezöge man sich auf Handlungen, die eine Gewohnheit ausdrücken. Mit *estar* + Gerundium hingegen bezöge man sich auf die Handlung in ihrem Verlauf. Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass die amerikanische Varietät des Spanischen durch den Spracheinfluss des Englischen hinsichtlich der *estar* + Gerundium Periphrase noch weiter grammatikalisiert ist als das europäische Spanisch (Lara Bermejo, 2020).

Verschiedene Studien (Geeslin & Fafulas, 2012; Klein, 1980; Sánchez-Muñoz, 2004) zum Gebrauch der Präsensformen bei bilingualen Sprecher:innen des Englischen und Spanischen zeigen, dass die bilingualen Sprecher:innen mit Englisch als dominanter Sprache häufiger das Gerundium als die monolingualen Kontrollgruppen verwenden, sodass von Transfereffekten des Englischen auf das Spanische ausgegangen werden kann. Dies zeigt ebenfalls, dass der progressive Aspekt im Englischen einen höheren Grammatikalisierungsgrad hat als im Spanischen, und dass das Aspektsystem des Spanischen anfällig für Transferaspekte ist.

Aufgrund der vorangegangen Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass der progressive Aspekt im Spanischen zwar einen niedrigeren Grammatikalisierungsgrad aufweist als im Englischen, aber im Gegensatz zum Deutschen bereits grammatikalisiert ist. Aufgrund dieser Feststellungen kann davon ausgegangen werden, dass ebenfalls ein Transfer von der deutschen Sprache in die spanische Sprache bei deutsch-spanischen bilingualen Kindern mit Deutsch als dominanter Sprache stattfinden kann, die sich in einer weniger häufigeren Verwendung der *estar*+ Gerundium Periphrase ausdrückt.

2.3.5 Forschungsüberblick zu Tempus und grammatischem Aspekt bei spanischen Herkunftssprachensprecher:innen

Im US-amerikanischen Raum ist Spanisch als Herkunftssprache Forschungsgegenstand unterschiedlichster grammatischer Bereiche (u.a. Castilla-Earls et al., 2020; Montrul, 2006, 2010a; Poplack, 2000; Silva-Corvalán, 1994). Dabei ist besonders die grammatische Struktur

von Tempus, Modi und Aspekt in der Herkunftssprache Spanisch häufig untersucht worden, da hier die größten Unterschiede zur englischen Sprache bestehen.

Tempus und Aspekt im Spanischen werden hierbei fast ausschließlich zusammen untersucht, da wie in Kapitel 2.3.2 bereits erläutert, das spanische Aspektsystem sich bezüglich des perfektiven und imperfektiven Aspekts in den Zeitformen der Vergangenheit widerspiegelt und zusammen mit den Tempusformen eine grammatische Markierung erhält (Thieroff, 2000).

Silva-Corvalán untersuchte 1994 den Gebrauch von Tempus, Modi und Aspekt bei 50 bilingualen spanisch-englischen Proband:innen mexikanischer Herkunft. Sie erforschte die herkunftssprachlichen Kompetenzen der Proband:innen mittels informaler Sprachaufnahmen. Die in diesem Zusammenhang durchgeführten Interviews bestanden aus Fragen zum Leben der Proband:innen, zur Motivation der Immigration in die USA, zum Leben in den USA, zur Einstellung zum Bilingualismus sowie Fragen zu persönlichen Interessen und Hobbies, aber auch zu gesellschaftlichen und politischen Themen. Anhand des Vergleichs von drei Generationen von Herkunftssprachensprecher:innen in den USA konnte sie aufzeigen, dass die spanischen Herkunftssprachensprecher:innen ihr aspektuelles System immer wieder neu anpassen, bis zum völligen Verlust sämtlicher Aspektmarkierungen. Hierbei kam es sowohl zur Vereinfachung von Tempus als auch Modi. Hervorzuheben ist das Ergebnis der Überextension des *Indefinidos* in Kontexten, die das *Imperfecto* fordern.

Im Gegensatz dazu, kommt Zentella (1997) zu einem unterschiedlichen Ergebnis bezüglich der Überextension. In ihrer Studie neigten die Proband:innen dazu, das Imperfecto in typischen Indefinido Kontexten zu verwenden. Im Allgemeinen konnte Zentella jedoch die Ergebnisse Silva-Corvalán bestätigen und stellte in ihrer Studie in den USA mit Puerto Herkunftssprecher:innen aus Rico ebenfalls Vereinfachungsprozesse der grammatischen Strukturen Tempus, Aspekt und Modi fest.

befasst **USA** Silvana Montrul sich ausgiebig in den mit spanischen Herkunftssprachensprecher:innen und deren Grammatik. In ihren Studien (u.a. Montrul, 2002, untersuchte sie den Gebrauch von Tempus, Aspekt und Herkunftssprachensprecher:innen aus Mexiko. Die Stichprobe setzte sich aus zwei Gruppen Herkunftssprachensprecher:innen Gruppe zusammen. bestand Herkunftssprecher:innen, die Englisch und Spanisch von Geburt an bilingual erworben hatten oder bis spätestens zum dritten Geburtstag mit beiden Sprachen Kontakt hatten. Proband:innen der Gruppe 2 erwarben zunächst Spanisch und erst ab dem Alter von fünf oder mehr Jahren, mit der Einreise in die USA, erwarben sie Englisch. Die Studien zeigen, dass die erste Gruppe besonders im nicht idealtypischen Gebrauch Schwierigkeiten mit dem aspektuellen System der spanischen Sprache aufwies. Sie konnte ebenfalls eine Neigung zur Überextension des *Indefinidos*, besonders bei narrativen Texten aufzeigen, was das Ergebnis von Silva- Corvalán bestätigt. Die zweite Gruppe (Immigration ab dem fünften Lebensjahr) zeigte hingegen weniger Probleme mit dem aspektuellen System.

Van Buren (2012) untersuchte die Veränderungen des aspektuellen Systems in der ersten und zweiten Generation bei chilenischen Herkunftssprachensprecher:innen in den USA. Anhand von Onlinefragebögen zum sprachlichen Hintergrund, morphologischen Tests und Übersetzungsaufgaben untersuchte sie den Gebrauch des lexikalischen und grammatischen Aspekts von elf Proband:innen, von denen fünf in den USA geboren wurden. Sie bestätigt ebenfalls die Ergebnisse von Montrul und Corvalán der Überextension des Indefinidos und begründet ihre Ergebnisse mit dem geringen spanischen Input. Dieser ist unter den chilenischen Herkunftssprachensprecher:innen besonders eingeschränkt, da die chilenischen Herkunftssprachensprecher:innen in den USA eine unterrepräsentierte Gruppe sind und es kaum Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den Herkunftssprachensprecher:innen dieser Gruppe gibt. Der Input in der spanischen Sprache ist somit oft auf die Familie reduziert.

Miller und Cuza (2013) untersuchten junge spanische Herkunftssprecher:innen und deren Eltern. Sie präsentierten verschiedene Verben, die sich im lexikalischen Aspekt unterscheiden, jeweils in einem *Imperfecto* und einem *Indefinido* Kontext und fanden heraus, dass es gewisse Schwierigkeiten bei Gebrauch dieser beiden Formen gab. Sie schlussfolgerten, dass der Erwerbsprozess mit dem der Fremdsprachenlerner:innen vergleichbar sei, wenn nicht ausreichend Input im Moment der Verschiebung der dominanten Sprache geboten wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle erwähnten Studien zeigen konnten, dass der Gebrauch von Tempus und Aspekt bei spanischen Herkunftssprachensprecher:innen problematisch sein kann und die dominante Sprache diese beiden Formen beeinflusst. Ein wichtiger Faktor für den Grad dieser Beeinflussung und den Erwerb des aspektuellen Systems im Spanischen ist die Quantität und Qualität des Inputs.

Wie bereits erwähnt, beziehen sich alle vorgestellten Studien auf spanische Herkunftssprecher:innen in den USA, in denen die Umgebungssprache Englisch ist, eine Sprache, die ebenfalls über den grammatischen Aspekt verfügt. Folglich stellt sich die Frage, wie sich das spanische Aspektsystem bei Herkunftssprachenprecher:innen entwickelt, die in Ländern immigrieren oder aufwachsen, dessen Sprache über kein grammatisches Aspektsystem verfügt, wie beispielsweise das Deutsche.

Da in Deutschland Spanisch als Herkunftssprache nicht so stark vertreten ist wie andere Herkunftssprachen (u.a. Türkisch und Polnisch), gibt es nur wenige Studien zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch.

Eine relativ neue Studie von Diaubalick und Guijarro-Fuentes (2019) setzt sich mit der Forschungsfrage auseinander, ob die Ergebnisse zu spanischen Herkunftssprachensprecher:innen, die Englisch sehr früh erwarben, auch auf spanische Herkunftssprecher:innen, die Deutsch sehr früh erwarben, zutreffen, insbesondere im Hinblick auf das Fehlen des grammatischen Aspekts des Deutschen. An der Studie nahmen 14 spanischdeutsche bilinguale Proband:innen zwischen 9 und 35 Jahren teil, die zum Zeitpunkt der Untersuchung in Deutschland lebten und herkunftssprachlichen Unterricht besuchten. Anhand von halbstrukturierten Interviews wurden Sprachdaten erhoben. Die Hypothese, dass es keinen Transfer des Deutschen, trotz seiner unterschiedlichen Struktur, ins Spanische gibt, konnte bestätigt werden. Die Ergebnisse stehen somit im Gegensatz zu den Studien, die in den USA durchgeführt wurden. Als mögliche Begründung dieser Ergebniss führen Diaubalick und Guijarro-Fuentes die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht und deren positiven Effekt auf den Erwerb der Herkunftssprache an. Weitere Studien mit einer Vergleichsgruppe von Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen ohne herkunftssprachlichen Unterricht könnten weitere Aufschlüsse geben.

Wie aufgezeigt, wurde der Gebrauch des aspektuellen Aspekts in den Vergangenheitsformen des Spanischen ausgiebig in den USA untersucht. Im Gegensatz dazu ist der Gebrauch des progressiven Aspekts mit der Form *estar* + Gerundium bei bilingualen Personen bis auf wenige Ausnahmen kaum erforscht. Dies könnte daran liegen, dass die Mehrheit der Studien bilinguale englisch-spanische Sprecher:innen in den USA untersucht und beide zu untersuchenden Sprachen über den progressiven Aspekt verfügen. Dennoch gibt es Unterschiede in der Verwendung der beiden Formen in der jeweiligen Sprache. Wie bereits erwähnt, ist der Gebrauch des spanischen Gerundiums nicht verpflichtend und kann durch das einfache Präsens ersetzt werden. Im Englischen ist das *present progressive* bei fortlaufenden Handlungen aber die einzige grammatikalisch korrekte Form. Der Transfer dieser Regel auf den Gebrauch des spanischen Gerundiums wurde in wenigen Studien untersucht.

Die erste Studie zum Gebrauch der Präsensformen bei spanisch-englisch bilingualen Sprecher:innen wurde von Klein (1980) veröffentlicht. Sie untersuchte den CLI von Englisch auf Spanisch bei bilingualen englisch-spanischen Sprecher:innen aus Puerto Rico, die in New York lebten. Hierbei verglich sie zwei Gruppen: Bilinguale Sprecher:innen, die vor dem 8.

Lebensjahr in die USA eingereist waren und L1-Sprecher:innen des Spanischen, die nach dem 16. Lebensjahr in die USA eingereist waren. Anhand von halbstrukturierten Interviews und Bildbenennungsaufgaben kam sie zu dem Ergebnis, dass die bilingualen Sprecher:innen, die vor dem 8. Lebensjahr eingereist waren, einen signifikant geringeren Gebrauch der einfachen Präsensform gegenüber der zweiten Gruppe aufwiesen und somit die Gerundiumform bei fortlaufenden Handlungen bevorzugen. Sie schlussfolgert, dass die Grammatik dieser Sprecher:innen einen semantischen Wechsel durch CLI des Englischen unterlaufen hat und es dadurch zu einer Überextension des Gerundiums kommt.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Sánchez-Muñoz (2004). Sie untersuchte in ihrer Studie Transfereffekte des Englischen auf die Präsensformen im Spanischen bei spanisch-englischen bilingualen Sprecher:innen aus Mexiko, die in Los Angeles lebten. Dazu verglich sie insgesamt fünf Proband:innengruppen, davon zwei bilinguale Gruppen und drei monolinguale Gruppen. Die erste bilinguale Gruppe bestand aus Proband:innen, die in Mexiko geboren wurden, nach dem 12. Lebensjahr in die USA immigrierten und über 10 Jahre dort lebten. Die zweite bilinguale Gruppe setzte sich aus Sprecher:innen der zweiten Generation zusammen, die in den USA geboren wurden, deren Eltern jedoch in Mexiko geboren wurden. Eine monolinguale Gruppe bestand aus Sprecher:innen, die erst kürzlich in die USA immigriert waren und kaum Englisch sprachen und eine weitere Gruppe aus monolingualen Sprecher:innen des Spanischen, die in Spanien lebten. Die fünfte Gruppe, monolinguale Sprecher:innen des Englischen in den USA, diente der Darstellung des Standardgebrauchs des Englischen, um die Transfersprache genau zu definieren. Alle Proband:innen waren im Alter zwischen 30 und 45 Jahren. Anhand von Bildbenennungsaufgaben und Einsetzaufgaben in einem Lückentext konnte Sánchez-Muñoz das Ergebnis von Klein bestätigen. Die bilingualen Sprecher:innen verwendeten häufiger das Gerundium als die monolingualen Kontrollgruppen, sodass von Transfereffekten des Englischen auf das Spanische ausgegangen werden kann.

Weitere Studien befassten sich mit dem Transfer der englischen Präsensformen auf die des Spanischen bei L2-Lerner:innen des Spanischen und kamen zu ähnlichen Ergebnissen. Cuza (2008) untersuchte den Gebrauch des Präsens bei fortlaufenden Handlungen bei L2-Lerner:innen des Spanischen und verglich diese Gruppe mit monolingualen Sprecher:innen des Spanischen. Die Ergebnisse zeigten einen semantischen Transfer des Englischen und eine Überextension des Gerundiums bei dieser Form. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Geeslin und Fafulas (2012), die die Häufigkeit der Verwendung des Gerundiums bei L2-Lerner:innen des Spanischen anhand von Video-Erzählungen überprüften. Sie stellten insgesamt einen

häufigeren Gebrauch des einfachen Präsens fest, aber auch einen häufigeren Gebrauch des Gerundiums bei fortlaufenden Handlungen bei L2-Lerner:innen als bei spanischen Muttersprachlern.

Für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch gibt es bisher keine Studien zur Verwendung des Gerundiums bei spanisch-deutschen bilingualen Sprecher:innen.

2.3.4 Fazit

In diesem Kapitel wurde erläutert, dass das spanische Aspektsystem sich insbesondere im Gebrauch der beiden Vergangenheitszeiten Indefinido und Imperfecto widerspiegelt, der Aspekt bei diesen Strukturen sehr stark grammatikalisiert und die Unterscheidung obligatorisch ist. Im Gegensatz dazu ist der progressive Aspekt estar + Gerundium zwar grammatikalisiert, aber die Unterscheidung zwischen einfachem Präsens und dieser Form ist nicht obligatorisch. Trotzdem weist die RAE darauf hin, dass die estar + Gerundium Form die üblicherweise gebrauchte Form im mündlichen Sprachgebrauch zum Ausdruck fortlaufender Handlungen ist. Der dargelegte Forschungsstand zeigt, dass Herkunftssprachensprecher:innen Schwierigkeiten mit dem spanischen Aspektsystem haben und zu Vereinfachungen neigen. Des Weiteren legen Form Studien Gebrauch der Gerundium zum estar bei spanischen Herkunftssprachensprecher:innen dar, dass ein Transfer der englischen Sprache (in diesen Studien die Umgebungssprache) auftritt. Im Gegensatz zum spanischen progressiven Aspekt ist der englische progressive Aspekt stärker grammatikalisiert und die Unterscheidung obligatorisch. Beide Formen überlappen sich an einigen Stellen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese Form anfällig für Transfereffekte ist.

Zusätzlich wurde in diesem Kapitel auf die Unterschiede zur deutschen Sprache hingewiesen, die zwar eine Verlaufsform des Präsens besitzt, die jedoch stark regional eingeschränkt verwendet wird und keine starke Grammatikalisierung aufweist. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass es einen möglichen Transfer der deutschen Sprache auf den Gebrauch des Gerundiums bei spanischen Herkunftssprachensprecher:innen geben könnte, wie es auch im Englischen nachgewiesen wurde, da sich beide Sprachen an einem anderen Punkt der Grammatikalisierung des progressiven Aspekts befinden.

Darüber hinaus wurde die Forschungslücke für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch aufgezeigt und dargelegt, dass der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit - das Gerundium bei Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen – noch nicht untersucht wurde.

3. Empirischer Teil

3.1 Zielsetzung der Studie

Spanisch als Herkunftssprache wurde besonders in den USA ausgiebig erforscht, ist in Deutschland jedoch kaum Forschungsgegenstand, da besonders andere Herkunftssprachen wie Türkisch, Polnisch oder Russisch im Forschungsmittelpunkt aufgrund ihrer höheren Migrationszahlen stehen.

In der vorliegenden Studie wird der Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen spanischdeutschen Kindern untersucht, ein bisher unerforschtes Feld. Wie in Kapitel 2.1 dargestellt zeigen bisherige Forschungen, dass die Sprachen bilingualer Sprecher:innen in zwei unterschiedlichen linguistischen Systemen gespeichert werden. Beide Systeme sind jedoch nicht autonom, sondern stehen miteinander in Kontakt (Müller & Hulk, 2001; Paradis, 2001; Paradis & Navarro, 2003). Der Transfer von einer in die andere Sprache findet besonders an den Stellen statt, an denen sich grammatische Strukturen der beiden Sprachen überlappen (Müller & Hulk 2000). Für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch stellt die Form estar + Gerundium eine solche Überlappung der Strukturen dar. Wie bereits erläutert, kann der/die spanischsprachige Sprecher:in zwischen der Form des Gerundiums und der Form des einfachen Präsens wählen. Da im Deutschen nur die Form des einfachen Präsens existiert, könnte es einen Transfer der deutschen grammatischen Struktur auf die spanische grammatische Struktur geben, da bilinguale Kinder sich für die Struktur entscheiden, die in beiden Sprachen möglich ist (Müller & Hulk, 2000).

Zielsetzung der vorliegenden Studie ist es, zum einen zu überprüfen, ob es eine höhere Wahrscheinlichkeit des Transfers der dominanten L1 (Deutsch) auf die nicht dominante L1 (Spanisch) gibt, wie in Kapitel 2.1.5 erwähnten Studien nachgewiesen werden konnte (Argyri & Sorace, 2007; Bernardini & Schlyter, 2004; Kupisch, 2007). Dieser mögliche Transfer wird anhand des Gebrauchs der Form *estar* + Gerundiums untersucht. Zum anderen wird geprüft, ob die Quantität des Inputs in der Herkunftssprache Auswirkungen auf den Transfer hat, wie Nicoladis (2016) nachweisen konnte.

3.2 Forschungsfrage und Hypothese

Besonders die Studien von Montrul (u.a. 2008, 2009) und Polinsky (2006) zeigen den Transfer des Englischen auf das spanische Aspektsystem in den Vergangenheitszeiten. Ebenfalls konnte ein Transfer des Englischen auf das spanische Gerundium bei englisch-spanischen Bilingualen

in den USA nachgewiesen werden (Geeslin & Fafulas, 2012; Klein, 1980; Sánchez-Muñoz, 2004). Alle im Forschungsüberblick erwähnten Studien, die sich mit dem Sprachenpaar Englisch-Spanisch befassen, kommen zu dem Ergebnis, dass das aspektuelle System des Spanischen durch die dominante Umgebungssprache beeinflusst wird und das Maß der Beeinflussung von der Quantität des Inputs in der Herkunftssprache Spanisch abhängig ist. Aus dem bisherigen Forschungsstand werden folgende Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet:

Forschungsfrage 1: Beeinflusst die dominante Umgebungssprache (Deutsch) den Gebrauch des Gerundiums im Spanischen bei spanisch- deutschen bilingualen Kindern?

H1: In Spanien lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder benutzen häufiger das Gerundium im Spanischen als in Deutschland lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder.

Forschungsfrage 2: Beeinflusst die Quantität des Inputs den Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen Kindern?

H2: In Deutschland lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder gebrauchen häufiger das Gerundium vor der Einschulung als danach.

H3: Es gibt individuelle Unterschiede beim Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen Kindern aufgrund der Balance zwischen den Sprachen.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 41 Proband:innen, davon 20 bilingual spanisch- deutsche Kinder, die in Deutschland leben und 21 bilinguale spanisch- deutsche Kinder, die in Spanien leben. In der vorliegenden Studie wurde sich bewusst dazu entschieden zwei bilinguale Gruppen untereinander zu vergleichen, um der Definition von Grosjean (1982) gerecht zu werden, dass eine bilinguale Person nicht zwei monolinguale in einer Person ist und somit eine bilinguale Person nicht mit einer monolingualen Person verglichen werden kann. Des Weiteren wurde die Operationalisierung der dominanten Sprache nach Paradis (2001) verwendet, der davon ausgeht, dass die Messung von Transfer bzw. CLI nur dann methodisch valide sei, wenn zwei bilinguale Gruppen verglichen werden und die Umgebungssprache als dominante Sprache definiert wird, die den Transfer auslöst.

Die Proband:innen der bilingualen Gruppe in Spanien wurden durch bestehende Kontakte in deutsch- spanischen bilingualen Kindergärten und Grundschulen in Spanien (Deutsche Schule Madrid, Deutsche Schule Mallorca und Deutsche Schule Valencia) rekrutiert.

Die bilinguale Gruppe wurde durch Kontakte zu spanischen Elternvereinen in ganz Deutschland sowie über den Verein Spanischer Wissenschaftler in Deutschland rekrutiert.

Die Proband:innen sind Kinder zwischen 4 und 16 Jahren.

Die bilinguale Gruppe in Deutschland besteht aus Kindern zwischen 4 und 16 Jahren, das Durchschnittsalter liegt bei 7,75 Jahren. Von den Kindern sind 14 weiblich und 6 männlich. Nur ein Kind der Gruppe besuchte vor der Grundschule einen bilingualen spanisch-deutschen Kindergarten, alle anderen Kinder besuchen monolingual deutsche Kindergärten und Grundschulen. 17 Mütter dieser Gruppe sind spanische Muttersprachler:innen und zwei Mütter sind deutsche Muttersprachler:innen, eine Mutter ist bilingual spanisch-andere Sprache. Die Muttersprachen der Väter setzten sich wie folgt zusammen: 13 Väter der Gruppe sind deutsche Muttersprachler, 5 spanische Muttersprachler und zwei Väter sprechen eine andere Sprache. Allen Eltern der Gruppe ist es wichtig, dass ihr Kind sowohl Spanisch als auch Deutsch lernt, jedoch besuchen 16 Kinder der Gruppe keine Kurse oder Vereine, in denen die spanische Sprache gesprochen wird. Zwei Kinder der Gruppe besuchen wöchentlich einen Kurs von ca. 2 Stunden und zwei Kinder zwei Kurse von jeweils 2 Stunden. 13 der Kinder sprechen zu Hause und mit Freunden Spanisch, vier Kinder nur zu Hause, zwei zu Hause und im Spanischunterricht und ein Kind im Spanischunterricht und mit den Großeltern. Außerhalb der Familie und Schule bzw. Kindergarten haben 14 Kinder keine weiteren Kontaktpersonen mit denen sie Spanisch sprechen, zwei Kinder haben eine weitere Person mit der sie Spanisch sprechen, drei Kinder haben 2 Kontaktpersonen und ein Kind hat drei Kontaktpersonen.

Die Kinder der bilingualen Gruppe in Spanien sind zwischen 4 und 10 Jahren alt, das Durchschnittsalter liegt bei 6,1 Jahren. Es gibt 7 weibliche und 14 männliche Proband:innen. Auf die Balance zwischen den Sprachen wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da dies nicht Untersuchungsgegenstand dieser Gruppe ist (s. Anhang 9

Die Kinder beider Gruppen weisen keine Entwicklungsstörungen auf, besuchten ab spätestens dem dritten Geburtstag eine Kita und hatten mindestens im ersten Lebensjahr mit beiden Sprachen Kontakt.

Die Proband:innen sollten mindestens 4 Jahre alt sein, da der Erwerb des Gerundiums im Spanischen normalerweise mit 4 Jahren abgeschlossen ist (Espinosa Ochoa, 2019) und höchstens 16 Jahre, da die Kinder bzw. Jugendlichen noch die weiterführende Schule besuchen

sollten und noch nicht ins Berufsleben eingetreten sein sollten. Es wurde besonders darauf Wert gelegt, dass alle Kinder ab spätestens dem dritten Geburtstag eine Kita besuchten, da dies auf die Sprachentwicklung einen entscheidenden Einfluss hat und dieser Faktor somit konstant gehalten werden konnte. Um den bilingualen Erstspracherwerb untersuchen zu können, mussten alle Kinder ab spätestens dem ersten Geburtstag mit beiden Sprachen in Kontakt getreten sein. Des Weiteren wurden Faktoren wie sprachliche Konstellation der Eltern, Migrationshintergrund und Anwesenheit älterer Geschwister konstant gehalten, da diese die sprachliche Entwicklung beeinflussen könnten.

Die Teilnahme an der Studie war für alle Proband:innen freiwillig. Im Vorfeld wurden die Eltern über die Studie informiert und unterschrieben eine Einverständniserklärung, dass ihr Kind an der Studie teilnehmen durfte und die Daten für wissenschaftliche Zwecke anonym verwendet werden dürfen.

3.3 Forschungsdesign und Methoden

Die Daten wurden in zwei Schritten erhoben. Einem Onlinefragebogen, der von den Eltern der Proband:innen ausgefüllt wurde und einer Bildbenennungsaufgabe, die die Eltern mit ihren Kindern durchführten. Die Reihenfolge der Durchführung wurde den Eltern überlassen. Im Folgenden werden der Aufbau, die Datenerhebung, die Datenauswertung sowie die Gütekriterien beider Methoden dargestellt.

3.3.1. Online-Fragebogen

Die Methode des standardisierten Fragebogens gehört zu den Befragungsmethoden der Spracherwerbsforschung. Diese Methode ist besonders effizient, da hierdurch in kurzer Zeit von vielen Personen Daten auf diskrete und anonyme Weise erhoben werden können. In der Spracherwerbsforschung dienen Elternfragebögen dazu, Hintergrundinformationen zur sprachlichen Situation und Einschätzungen der kindlichen Sprachfähigkeiten zu erheben. Dabei werden die Kompetenzen der Kinder durch die Eltern eingeschätzt (Kauschke, 2012).

Der Onlinefragebogen ermöglicht eine schnelle Verbreitung des Fragebogens über das Internet, ist jedoch mit dem Nachteil verbunden, dass keine unmittelbaren Rückfragen zum Fragebogen gestellt werden können und der, die Forscher:in nicht die Möglichkeit hat, individuell auf die Proband:innen einzugehen. Des Weiteren kann sich der/ die Forscher:in keinen Eindruck über die Ausfüllsituation machen. Außerdem sollte dem, der Forscher:in bewusst sein, dass die

Proband:innen sich über die Forschungssituation bewusst sind und ihre Antworten davon beeinflusst sein können.

Trotz der genannten Faktoren, die die Aussagekraft des Fragebogens beeinflussen können, wurde diese Methode für die vorliegende Studie gewählt, da durch die Sprachdaten der Kinder die Aussagen der Eltern zur Sprachkompetenz belegt werden können und frühere Studien zeigen, dass Eltern verlässliche Aussagen über den Spracherwerb ihrer Kinder geben. Zudem ist es die effektivste Form, Aussagen über die Sprachbalance und Sprachentwicklung der Kinder zu erhalten und aufgrund dieser Daten eine systematische Analyse der Ergebnisse durchzuführen (Kauschke, 2012).

3.3.1.1 Aufbau

Die Vorlage des Fragebogens stammt von Gagarina et al. (2010) und wurde ursprünglich zur Sprachstandserhebung des Russischen bei mehrsprachigen Kindern verwendet. Für die vorliegende Studie wurde der Fragebogen auf die Sprachkonstellation Spanisch-Deutsch angepasst und in einen Online-Fragebogen umgewandelt, sodass einige Frageformate geändertwerden mussten. Des Weiteren wurden zwei unterschiedliche Fragebögen für die in Deutschland lebende Gruppe und die in Spanien lebende Gruppe verfasst. Der Unterschied der beiden Fragebögen bezog sich nur auf Fragen zum Wohnort (Austausch der Länder Spanien-Deutschland und umgekehrt). Des Weiteren wurde für beide Gruppen der Fragebogen sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch zur Verfügung gestellt, um Verständnisprobleme auszuschließen.

Insgesamt besteht der Fragebogen aus 53 Items, davon 12 Items zu persönlichen Daten (Name, Alter, Geschlecht sowie Informationen über Kindergarten- und/oder Schulbesuch usw.), 7 Items zum Spracherwerbstyp (Angaben zu den Muttersprachen der Eltern, Erstsprache(n)/ Zweitsprach(n) des Kindes sowie Alter des Kindes beim ersten Kontakt mit den jeweiligen Sprachen usw.), 18 Items zur Balance zwischen den Sprachen (Angaben zum Sprachgebrauch in der Familie, im Kindergarten, in der Umgebung, Vorlieben des Kindes usw.), 7 Items zur elterlichen Einschätzung der Sprachbeherrschung des Kindes (Einschätzungen der Sprachkompetenzen des Kindes, Vorlieben des Kindes, Probleme beim Sprachgebrauch usw.) und 9 Items zur nichtsprachlichen und sprachlichen Entwicklung des Kindes (Gesundheit, Motorik, erste Wörter usw.).

3.3.1.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von 1. März 2021 bis 25. Mai 2021 statt. Die Eltern der Proband:innen erhielten in einem Informationsschreiben (auf Deutsch und Spanisch) (s. Anhang 2 und 3) einen Link zur Onlineplattform LimeSurvey der TU Dortmund. Auf der ersten Seite des Fragebogens bestand für die Eltern die Möglichkeit die Sprache (Deutsch oder Spanisch), auf der sie den Fragebogen ausfüllen wollten, zu wählen sowie eine Einverständniserklärung zur Verwendung der Daten und Informationen zum Datenschutz. Erst nach Bestätigung dieser Angaben konnten sie mit dem Fragebogen beginnen. Insgesamt lag der Zeitaufwand des Fragebogenausfüllens bei maximal 15 Minuten.

3.3.1.3 Datenauswertung

Die Daten wurden kodiert und in SPSS übertragen. Insgesamt besteht der Datensatz aus 131 Variablen (s.Anhang 8), welche quantitativ ausgewertet wurden. Deskriptive Statistiken wurden zu Alter, Geschlecht, Bildungsgrad der Eltern, Muttersprache der Eltern, Art des Kindergartens oder Schule erstellt (s. Anhang 9).

Darüber hinaus wurden die Variablen zur sprachlichen und motorischen Entwicklung der Kinder quantitativ ausgewertet, um Sprachentwicklungsstörungen auszuschließen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Daten des Fragebogens mit denen der Bildbenennungsaufgabe zu einem Datensatz zusammengefügt, um mögliche Korrelationen zwischen den beiden Datensätzen aufzuzeigen. Im Vordergrund standen hierbei die Items zur Balance zwischen den Sprachen (Item 20 - Item 37), wobei jedoch nicht auf alle Variablen eingegangen werden konnte, da dies den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Weitere Ausführungen zu der Auswertung in Kapitel 3.3.2.3.

3.3.1.4 Gütekriterien

Der Fragebogen von Gagarina et al. (2010) zur Erhebung von Hintergrundinformationen wurde bereits in mehreren Studien verwendet und seine Validität und Reliabilität wurde bereits erprobt. Die interne Validität kann jedoch durch nicht wahrheitsgemäße Angaben der Eltern beeinflusst werden. Dies kann zum einen durch Scham über mögliche inkorrekte Sprachverwendung oder durch falsches Einschätzen der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes geschehen.

3.3.2 Bildbenennungsaufgabe

Für die linguistische Untersuchung des Gerundiumgebrauchs wurden mündliche Sprachproduktionsdaten analysiert. Hierzu wurde die Methode der elizitierten

Sprachproduktion, die innerhalb der Methoden der Spracherwerbsforschung zu den Offline Beobachtungsverfahren zuzuordnen ist, gewählt. Diese Methode ermöglicht eine "direkte Erfassung spezifischer Produktions- und Verständnisleistungen." (Kauschke, 2012, S.14). Die Aufgaben werden bei dieser Methode so erstellt, dass die Verwendung bestimmter Strukturen gefordert wird. Die zu untersuchende Form oder Struktur wird sozusagen dem Kind "entlockt". Gegenüber spontansprachlichen Daten hat diese Methode die Vorteile, dass sie weniger zeitaufwändig ist und die Wahrscheinlichkeit, die zu untersuchende Form hervorzurufen, höher ist. Nachteil der Methode ist eine nicht alltagsnahe Umgebung, auch wenn die Aufgaben in spielerische Situationen eingebettet werden.

Bildbenennungsaufgaben wurden bereits in zahlreichen Studien zum Spracherwerb bilingualer Kinder verwendet, wie z.B. in den Studien zum Gebrauch von Aspekt und Modus bei spanischen Herkunftssprecher:innen von Montrul (2002, 2004) oder Silva-Corvalán (1994) und zum Gebrauch der spanischen Präsensformen in den Studien von Alejandro Cuza & López Otero (2016).

Die in dieser Studie verwendeten Bilder wurden bereits in einer eigenen Studie zum Gebrauch der Objektpronomen und Artikel bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern und spanischen monolingualen Kindern eingesetzt. Dabei wurde sich an der Studie von Castilla-Earls et al. (2020) orientiert, die Bilder für diese Replikationsstudie wurden neu angefertigt. Bereits bei dieser Studie zeigte sich der häufigere Gebrauch des Gerundiums der monolingualen Gruppe. Aufgrund dieser Feststellung wurden die Bilder für die vorliegende Studie nochmals eingesetzt.

3.3.2.1 Stimuli

Die Bildbenennungsaufgabe besteht aus insgesamt 32 Bildern, die zu benennen sind. 16 Bilder dienen dazu, den Gebrauch des Gerundiums zu prüfen und weitere 16 Bilder sind zur Ablenkung von der Gerundiumsaufgabe konzipiert, sogenannte Filler. Zu jedem Bild gibt es eine zu beantwortende Frage. Die gesamte Aufgabe wurde ausschließlich auf Spanisch durchgeführt. Alle Stimuli sind einheitlich gezeichnete Bilder, die altersgerechte kindliche Situationen oder Kindern bekannte Gegenstände widerspiegeln. Für die Gerundiumaufgabe wurden Schwarz-Weiß-Zeichnungen gewählt, um die Konzentration der Kinder auf die Handlung zu leiten. Für die Filler wurden Farbbilder gewählt. Die Gerundiumsaufgaben und Filler wurden gemischt, sodass die Kinder weniger dazu tendieren sollten, einem gewissen Schema bei der Beantwortung der Fragen zu folgen.

In der ersten Phase der Studie wurden die 16 Bilder zum Gerundiumgebrauch pilotiert, um sicher zu stellen, dass die Kinder entweder mit dem Gerundium oder dem einfachen Präsens antworteten und die Handlungen auf den Bildern für die Kinder verständlich sind. Für die Pilotierung wurden 16 monolinguale Kinder zwischen 3 und 11 Jahren (Durchschnittsalter 6,5 Jahre) getestet. Die Pilotierungsgruppe bestand aus 8 männlichen und 8 weiblichen Proband:innen, die aus verschiedenen Regionen Spaniens stammten, um unterschiedliche Varietäten des Spanischen einzubeziehen. Durch Proband:innen aus den Regionen Andalusiens und den Kanarischen Inseln konnte die Erfassung des atlantischen Spanisch, das ebenfalls in den Spanisch sprechenden Ländern Amerikas gesprochen wird, sichergestellt werden. Dies war von Bedeutung für die Studie aufgrund der Tatsache, dass von einer Präsenz südamerikanischer Herkunftssprecher:innen in Deutschland auszugehen war. Zu jedem Bild gab es eine Frage, die die Kinder beantworteten mussten. Das Ergebnis zeigt, dass die Kinder aufgrund der Fragestellung über dem Bild zu über 30% dazu neigten, anstelle einer konjugierten Verbform den Infinitiv zu verwenden.

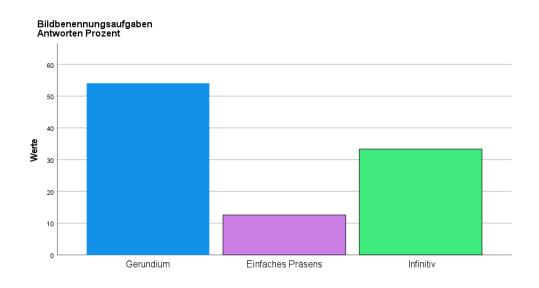


Abbildung 3: Pilotierung Bildbenennungsaufgabe

Ferner entwickelten die Proband:innen ein Antwortschema, das sie bei jedem weiteren Bild anwandten. Ein positives Ergebnis der Pilotierung war, dass alle Bilder gut von den Kindern erkannt wurden und die Fragen lexikalisch korrekt beantwortet wurden.

Beim endgültigen Experiment wurden die Ergebnisse der Pilotierung berücksichtigt, sodass die Bildbenennungsaufgabe dieser Studie 32 Bilder enthält. Durch das Einsetzen von Fillern wurde

die Konzentration der Kinder auf einen anderen Schwerpunkt gelegt und das schemahafte Antworten unterbrochen. Die 16 Filler bestehen aus unterschiedlichen Gegenständen, deren Farbe die Kinder benennen sollten. Die Filler wurden mit den Aufgaben zum Gerundium gemischt. Die untenstehende Abbildung zeigt zwei Beispiele für die Filler. Die deutschen Übersetzungen lauten: Welche Farbe hat das Auto? Das Auto.../ Welche Farbe hat das Bärchen? Das Bärchen....



Abbildung 4: Beispiele Bildbenennungsaufgabe Filler

Um die Verwendung des Infinitivs auszuschließen, wurden die Fragen zu den Bildern der Gerundiumaufgabe in einen Kontext eingebettet, sodass über jedem Bild ein einleitender Satz steht, in dem der Name der abgebildeten Person oder des abgebildeten Tieres genannt wird. Außerdem wurde die Aufgabe in eine elizitierte Bildbenennungsaufgabe umgeändert, indem der Antwortsatz durch die Eltern eingeleitet wurde. Der Einleitungstext und die Frage wurden im einfachen Präsens formuliert. Der Gebrauch des Gerundiums wurde hier explizit vermieden, um die Antworten der Kinder nicht im Vorfeld zu beeinflussen (s. Anhang 5).

Die Abbildung 5 zeigt zwei Bilder der Gerundiumaufgabe mit der Kontexteinbettung und Fragestellung. Die Übersetzung lautet:

Links: Das ist Pablo. Was macht Pablo mit der Milch? Pablo...

Rechts: Die Henne Paquita ist das Kindermädchen der Mäuschen. Aber was macht Paquita mit den Mäuschen? Paquita....



Abbildung 5: Beispiel Bildbenennungsaufgabe Gerundium

3.3.2.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand zeitgleich mit dem Fragebogen im Zeitraum vom 1. März bis 25. Mai statt. Zunächst war geplant, dass die Forscherin die Bildbenennungsaufgabe mit den Kindern durchführt, dies konnte aber aufgrund der Covid-19 Situation nicht umgesetzt werden, sodass die Eltern selbst die Aufgabe mit ihren Kindern zu Hause am Computer oder Handy durchführten. Hierzu erhielten sie eine PDF-Datei (s. Anhang 11), die auf der ersten Seite einen kurzen Leitfaden zur Durchführung der Aufgabe beinhaltet und auf den folgenden Seiten die 32 Bilder mit Text und Fragen. Die Eltern wurden dazu angeleitet, zunächst den Namen und das Geburtsdatum der Kinder auf die Aufnahme zu sprechen, damit die Datei später dem Fragebogen zugeordnet werden konnte, und im Anschluss die Aufgabe mit ihren Kindern in einem Zug durchzuführen und zu speichern. Danach wurde die Aufnahme per E-Mail oder WhatsApp an die Forscherin geschickt. Fast alle Audiodateien sind von sehr guter Qualität und die Eltern haben sich grundsätzlich an die Aufgabenstellung gehalten. Aufnahmen, die diesen Kriterien nicht entsprachen, wurden nicht verwendet und der zugehörige Fragebogen wurde nicht in die Studie mit einbezogen.

Die Aufnahmezeit der Audiodateien war unter den Proband:innen sehr unterschiedlich und lag zwischen 4 und 13 Minuten.

3.3.2.3 Datenauswertung

Für die Auswertung der Forschungsfragen wurden zunächst die Audiodateien transkribiert (s. Anhang 6 und 7) und im Anschluss von einer zweiten Person mit L1 Spanisch überprüft.

Hierbei wurde auf eine komplette Transkription der Audiodateien verzichtet, da für die vorliegende Studie nur die verwendete Verbform bei der Gerundiumaufgabe von Bedeutung ist und folglich nur diese transkribiert wurde. Ebenfalls wurde nur die erste Aussage des Kindes einbezogen und transkribiert, da alle weiteren Aussagen eine Beeinflussung der folgenden Antwort des Kindes durch die Eltern zeigten.

Tabelle 3: Auszug aus Transkript (Proband 41)

	Gerundiumaufgabe erste Antwort Kind	Nicht gewertet und nicht transkribiert:
4	comiendo	Vater : El ratoncito Perez está comiendo el queso
		Kind: está comiendo el queso
9	caminando	Vater: o intentando montarse encima de la tortuga
		Kind: (wiederholt die Aussage des Vaters) intentando montarse encima de la tortuga

Die Filler wurden transkribiert, sind aber für die vorliegende Studie nicht von Bedeutung (s. Anhang 6 und 7).

Zur Auswertung der Daten wurden die Antworten der Proband:innen nach folgendem Schema kodiert: 1 = Gebrauch des Gerundiums (mit und ohne estar), 2 = Gebrauch des einfachen Präsens. Alle unverständlichen Antworten oder Aussagen auf Deutsch wurden nicht in die Analyse mit einbezogen und als ausgelassen kodiert, da sie weder dem Gerundium noch dem einfachen Präsens zugeordnet werden konnten. Die Daten wurden in die SPSS Datei des Fragebogens übertragen. Zunächst wurde für jedes Bild eine Variable erstellt, um mögliche Schwierigkeiten der Kinder bei der Bildbenennung zu überprüfen. Anschließend wurden zwei weitere Variablen erstellt, in der jeweils die Anzahl der Gerundiumsform und der Präsensform errechnet wurde. Anschließend wurden die Daten quantitativ ausgewertet.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, ob es einen Unterschied beim Gebrauch des Gerundiums in Abhängigkeit des Landes gibt, wurde eine Kreuztabelle mit den Variablen der Bildbenennungsaufgabe und dem Land der Proband:innen erstellt. Anschließend wurde anhand eins Chi-Quadrattests die Signifikanz ermittelt.

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, wurde die Gruppe der bilingualen spanischdeutschen Kinder, die in Deutschland leben, in zwei Untergruppen unterteilt. Gruppe A bestehend aus Kindern im Alter bis 6 Jahren und Gruppe B bestehend aus Kindern im Alter ab 6 Jahren. Die genaue Gruppenaufteilung ist in Kapitel 3.4.2. dargestellt. Die Altersunterteilung

zwischen "bis 6 Jahren" und "ab 6 Jahren" wurde gewählt, da davon ausgegangen wurde, dass die Kinder aufgrund des Schuleintritts und des damit verbundenen Schriftspracherwerbs in der deutschen Sprache eine Zunahme des Inputs des Deutschen erhalten würden. Abermals wurden Kreuztabellen mit der Altersvariable und dem Gebrauch des Gerundiums erstellt und die Signifikanz mit Chi-Quadrattests ermittelt (Anhang 10). Des Weiteren wurde auch die in Spanien lebende Gruppe in zwei Gruppen mit derselben Altersklassifizierung unterteilt, um zu untersuchen, ob sich ebenfalls durch die Erhöhung des Inputs durch den Schuleintritt in eine deutsche Schule und den Schriftspracherwerb des Deutschen eine Verschiebung der Präferenz der Gerundiumsverwendung nachweisen lässt. Auch hier wurden Kreuztabellen erstellt und die Signifikanz durch Chi-Quadrattests geprüft (Anhang 10).

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde die Variable des Gerundiumgebrauchs der in Deutschland lebenden Kinder auf mögliche Korrelationen mit den Variablen des Fragebogens untersucht. Hierzu wurden die Variablen Muttersprache des Vaters, Muttersprache der Mutter, Muttersprache der Eltern, Familiensprache, spanische Kontaktpersonen außerhalb des Elternhauses, Besuch spanischer Kurse und Vereine sowie Besuche ins Herkunftssprachenland einzeln mit der Häufigkeit des Gebrauchs des Gerundiums anhand von Kreuztabellen ausgewertet und auf Signifikanz anhand von Chi-Quadrattest geprüft (Anhang 10). Anschließend war es zunächst geplant, die oben genannten Variablen nochmals zu bündeln um zu prüfen, inwieweit sich die Wahrscheinlichkeit der Verwendung des Gerundiums erhöht, wenn mehrere Variablen zusammenkommen. Die Auswertung war jedoch aufgrund der kleinen Stichprobe nicht umsetzbar, da zu wenige Variablenkombinationen besetzt wurden.

3.3.2.4 Gütekriterien

Die Bildbenennungsaufgabe erfüllt die Gütekriterien, da anhand der Kategorisierung eindeutig festgestellt werden kann, ob das Gerundium benutzt wird oder nicht. Es gibt strikte Vorgaben für die Fragen, die die Eltern zu jedem Bild stellen. Hierbei muss auf die Einhaltung der Vorgaben durch die Eltern vertraut werden, diese kann aber nachträglich durch die Audiodateien überprüft werden. Nicht nachvollziehbar ist, wenn die Aufgabe mehrfach gemacht wurde und nur die letzte Audiodatei gesendet wurde. Außerdem können nicht sämtliche Störfaktoren bei dem Experiment ausgeschlossen werden, wodurch die interne Validität beeinträchtigt werden kann.

Aufgrund der kleinen Stichprobe ist die externe Validität nicht gegeben.

3.4 Darstellung der Ergebnisse

3.4.1 Der Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen spanisch-deutschen Kindern in Deutschland und Spanien

Die erste Hypothese, dass in Spanien lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder häufiger das Gerundium im Spanischen benutzen als in Deutschland lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder, wurde anhand der Bildbenennungsaufgaben (s. Anhang 5) überprüft. Die quantitative Auswertung des Gebrauchs des Gerundiums zeigt, dass die bilinguale Gruppe in Deutschland zu 33,67 % das Gerundium benutzt im Gegensatz zu 53% bei der bilingualen Gruppe in Spanien. Die bilinguale Gruppe in Spanien benutzt somit zu 19,33% häufiger das Gerundium als die bilinguale Gruppe in Deutschland. Dieser Unterschied konnte mittels eines Chi-Quadrattest als signifikant nachgewiesen werden: $\chi^2 = 56,33$, df = 16, p = < 0,01.

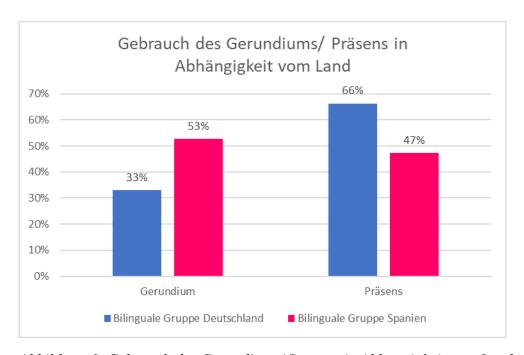


Abbildung 6: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit vom Land

Des Weiteren zeigt das Diagramm, dass der Gebrauch von Präsens und Gerundium bei der in Spanien lebenden Gruppe eher ausgeglichen ist (47% Präsens und 53 % Gerundium). Im Gegensatz dazu spiegelt das Diagramm bei der in Deutschland lebenden Gruppe eine Bevorzugung des einfachen Präsens gegenüber dem Gerundium wider (66,33% Präsens und 33,67% Gerundium) im Verhältnis von 1/3 Gerundium und 2/3 einfaches Präsens.

Beachtet man den Gebrauch des Gerundiums bei den einzelnen Bildern, zeigt sich anhand der folgenden Tabelle, dass bei allen Bildern die in Spanien lebende Gruppe häufiger das Gerundium benutzt als die in Deutschland lebende.

Tabelle 4: Anzahl des Gerundiumsgebrauchs pro Bild und Land

		Land in dem der, die Probandin lebt	
		Deutschland	Spanien
		Anzahl	Anzahl
Gerundium	Bildbenennungsaufgabe 1	7	8
	Bildbenennungsaufgabe 2	7	13
	Bildbenennungsaufgabe 3	7	11
	Bildbenennungsaufgabe 4	5	13
	Bildbenennungsaufgabe 5	5	11
	Bildbenennungsaufgabe 6	5	13
	Bildbenennungsaufgabe 7	3	4
	Bildbenennungsaufgabe 8	7	10
	Bildbenennungsaufgabe 9	5	11
	Bildbenennungsaufgabe 10	7	9
	Bildbenennungsaufgabe 11	7	11
	Bildbenennungsaufgabe 12	5	10
	Bildbenennungsaufgabe 13	5	10
	Bildbenennungsaufgabe 14	8	10
	Bildbenennungsaufgabe 15	6	13
	Bildbenennungsaufgabe 16	9	13

Des Weiteren fällt auf, dass nur wenige Proband:innen beider Gruppen bei Bild 7 das Gerundium benutzen und die Periphrase *ir a* +Infinitiv (*futuro inmediato*), die eine Intention ausdrückt oder das einfache Präsens bevorzugen (Deutschland: 3x Gerundium, Spanien 4x Gerundium). Für beide Gruppen ist dies der niedrigste Wert. Die Abbildung auf der nächsten Seite zeigt das Bild 7. Die Übersetzung der Aufgabenstellung lautet:

Der Kater Carlos ist sehr unartig. Aber was macht Carlos mit dem Fisch? Carlos....

Auf dem Bild wird dargestellt, wie Carlos versucht den Fisch zu fangen. Es wird aber nicht deutlich, dass er bereits dabei ist, den Fisch zu fangen. Dies könnte die Kinder dazu verleitet haben, die *futuro inmediato* Form zu verwenden.



Abbildung 7: Bildbenennungsaufgabe 7

3.4.2 Der Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen spanisch-deutschen Kindern in Deutschland vor und nach der Einschulung

Zur Überprüfung der zweiten Hypothese, dass in Deutschland lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder häufiger das Gerundium nach dem Schuleintritt und dem damit verbundenen Schriftspracherwerb des Deutschen als davor gebrauchen, wurde die bilinguale Gruppe in Deutschland in zwei Gruppen unterteilt: Gruppe 1 bis zum 6. Lebensjahr und Gruppe 2 über 6 Jahre.

Tabelle 5: Gruppenaufteilung Deutschland nach Alter und Geschlecht (Deutschland)

		Geschlecht		
		Weiblich	männlich	Gesamt
Alter in Klassen	bis 6 Jahre	5	4	9
	über 6 Jahre	9	2	11
Gesamt		14	6	20

Der Zusammenhang von Alter und grammatischer Form wurde anhand einer Kreuztabelle und eines Chi-Quadtrattests überprüft.

Wie die folgende Darstellung zeigt, unterscheiden sich die Altersgruppen nicht ($\chi^2 = 0.13192$, df = 1, p = 0.7164).

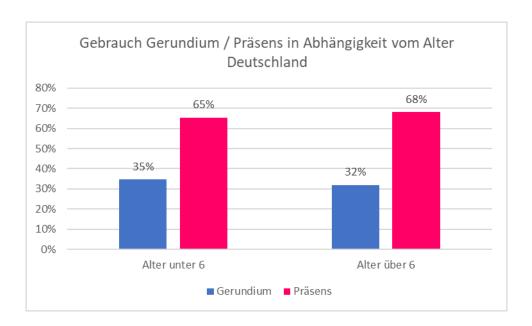


Abbildung 8: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit vom Alter (Deutschland)

Zum Vergleich wurde ebenfalls die Gruppe in Spanien in die folgenden zwei Gruppen unterteilt:

Tabelle 6: Gruppenaufteilung Spanien nach Alter und Geschlecht (Spanien)

		Geschlecht		
		Weiblich	männlich	Gesamt
Alter in Klassen	bis 6 Jahre	4	10	14
	über 6 Jahre	3	4	7
Gesamt		7	14	21

Durch die Zunahme des Inputs in der deutschen Sprache aufgrund des Schuleintritts in eine deutsche Schule und des damit verbundenen Schriftspracherwerb in der deutschen Sprache, wurde von einer Zunahme der einfachen Präsensform ausgegangen.

Die folgende Darstellung zeigt den Gebrauch der grammatischen Formen in Abhängigkeit der Altersklassen. Im Gegensatz zur Gruppe in Deutschland konnte bei der Gruppe in Spanien ein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern bis 6 Jahren und über 6 Jahren festgestellt werden : $\chi^2 = 45.238$, df = 1, p = 1.745e-11

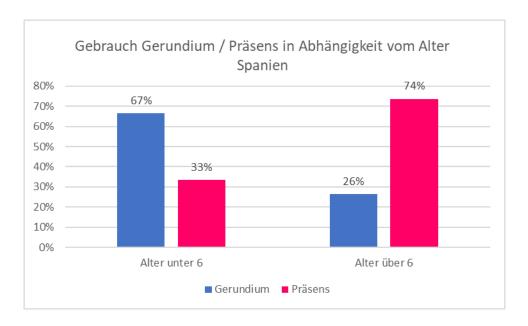


Abbildung 9: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit vom Alter (Spanien)

3.4.3 Der Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen spanisch-deutschen Kindern in Deutschland mit unterschiedlichem Input in der spanischen Sprache

Zur Überprüfung der dritten Hypothese, dass es individuelle Unterschiede beim Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen Kindern aufgrund der Balance zwischen den Sprachen gibt, wurde der Einfluss verschiedener Variablen des Fragebogens auf den Gebrauch des Gerundiums der Kinder untersucht, die im Folgenden einzeln dargestellt werden.

Zunächst wurde der Einfluss der L1 von Vater und Mutter getrennt ausgewertet. Dabei wurde zwischen den Sprachen Spanisch, Deutsch und Sonstige unterschieden; letztere kam bei der Muttersprache der Mutter jedoch nicht vor.

Die Auswertung der Daten zum Gebrauch des Gerundiums in Abhängigkeit der Muttersprache der Mutter zeigen keine signifikanten Unterschiede: $\chi^2 = 1.5151$, df1, p = 0.21849. Die Kinder, deren Mütter L1 Deutsch haben, benutzen zu 22% das Gerundium und die Kinder, deren Mütter L1 Spanisch haben, zu 34%.

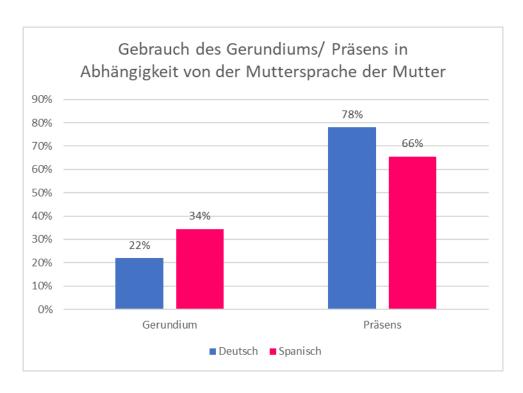


Abbildung 10: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von der Muttersprache der Mutter

Andere Ergebnisse zeigen sich beim Gebrauch des Gerundiums in Abhängigkeit von der Muttersprache des Vaters.

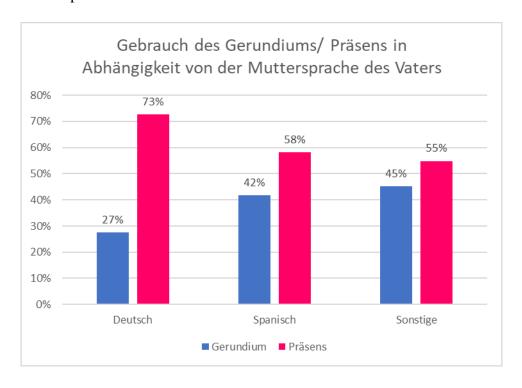


Abbildung 11: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von der Muttersprache des Vaters

Die Gruppen weisen signifikante Unterschiede auf: $\chi^2 = 7.4292$, df = 2, p = 0.02437. Aus der untenstehenden Grafik wird ersichtlich, dass Kinder, deren Väter Deutsch als L1 haben, mit 27% deutlich weniger häufig das Gerundium verwenden als Kinder, deren Väter Spanisch oder eine andere Sprache als L1 haben (Spanisch = 42%, Sonstige = 45%).

Anschließend wurde die Kombination der L1 von Vater und Mutter in Zusammenhang mit dem Gebrauch der grammatischen Form gebracht, um zu überprüfen, ob diese Einfluss auf die Entscheidung des Kindes für eine bestimmte Form hat. Die Kodierung der Sprachen wurde wie bei der getrennten Analyse der L1 von Vater und Mutter beibehalten.

Es konnten ebenfalls signifikative Unterschiede festgestellt werden $\chi^2 = 16.665$, df = 2, p = 0.0002405.

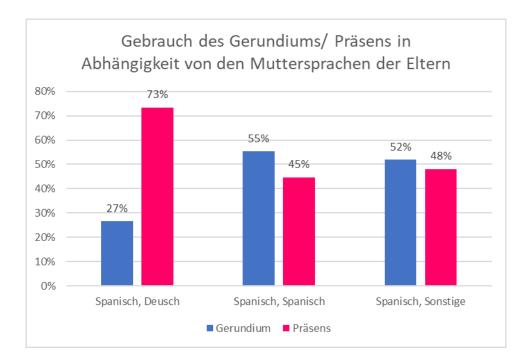


Abbildung 12: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von den Muttersprachen der Eltern

Die Grafik zeigt, dass Kinder, deren beide Elternteile nicht Deutsch als L1 haben, häufiger das Gerundium verwenden (beide Spanisch =55%, Spanisch, Sonstige 52%) als Kinder mit einem Elternteil, das L1 Deutsch hat (27%).

Außerdem wurde der Einfluss der Familiensprache, auf den Gebrauch des Gerundiums überprüft. Die Familiensprache ist die Sprache, die in der Familie gesprochen wird, und kann von den Muttersprachen der Eltern abweichen. Die folgende Grafik zeigt, dass Kinder, deren Familiensprache nur Spanisch ist, zu 55% das Gerundium benutzen im Gegensatz zu Kindern, die in der Familie Spanisch und Deutsch sprechen (27 % Gerundium) oder Spanisch und eine

andere Sprache (38% Gerundium). Die Unterschiede konnten anhand des Chi-Quadrattest als signifikant nachgewiesen werden $\chi^2 = 14.394$, df = 2, p = 0.000749.

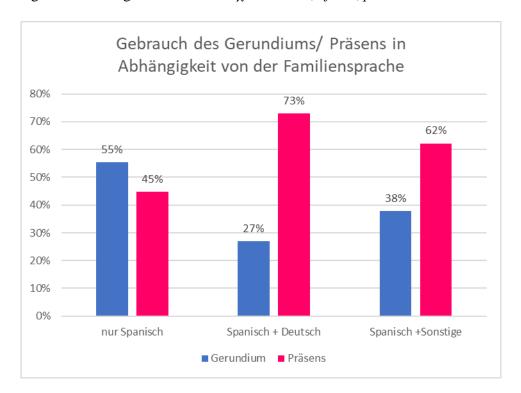


Abbildung 13: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von der Familiensprache

Neben der Sprachwahl in der Familie und der Muttersprache der Eltern wurde ebenfalls die Variable "Aktivitäten zur Förderung des Spanischen innerhalb der Familie" ausgewertet.

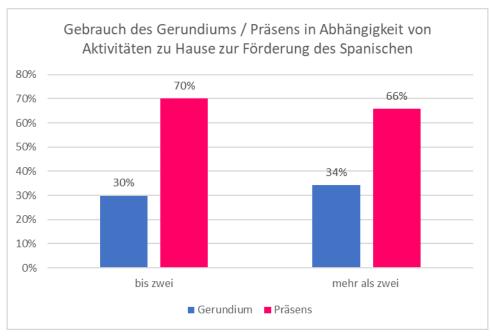


Abbildung 14: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von Aktivitäten zu Hause zur Förderung des Spanischen

Auch bei dieser Variable wurden nicht die einzelnen Aktivitäten (Vorlesen, viel Sprechen, Fernsehen und Übungen auf Spanisch) einzeln ausgewertet, sondern in zwei Gruppen kategorisiert: Gruppe 1 = bis zwei der aufgeführten Aktivitäten werden realisiert, Gruppe 2 = mehr als zwei der aufgeführten Aktivitäten werden realisiert. Da alle Familien mindestens eine Aktivität realisieren, gibt es keine Gruppe, die keine Aktivitäten realisiert. Abbildung 14 zeigt die Ergebnisse der beiden Gruppen, die anhand des Chi-Quadrattests keine signifikanten Unterschiede aufweisen $\chi^2 = 0.3149$, df = 1, p = 0.5747.

Des Weiteren wurde untersucht, ob zusätzlich zum Input in der spanischen Sprache innerhalb der Familie der Besuch von Kursen in spanischer Sprache von mind. 1,5 Stunden wöchentlich, z.B. herkunftssprachlicher Unterricht, Spiel- und Sportgruppen oder Musik- und Tanzgruppen, Einfluss auf den Gebrauch des Gerundiums hat. Die folgende Grafik zeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, die Kurse belegt und der Gruppe, die keine Kurse belegt, gibt ($\chi^2 = 0.70293$, df = 1, p = 0.4018).

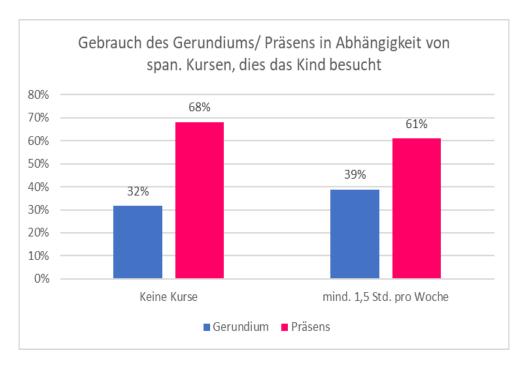


Abbildung 15: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von spanischen Kursen, die das Kind besucht

Ein weiterer Faktor, der den Input erhöht, sind Kontaktpersonen außerhalb der Familie, die täglich mit dem Kind Spanisch sprechen, beispielsweise Freunde oder Großeltern.

Die Grafik zeigt, dass Kinder, die keine weiteren Kontaktpersonen haben, zu 72% das einfache Präsens bevorzugen und nur zu 28% das Gerundium verwenden. Im Gegensatz dazu verwenden Kinder, die mindestens mit einer weiteren Kontaktperson täglich Spanisch sprechen zu 48 % das Gerundium und zu 52% das Präsens. Der Gebrauch des Gerundiums ist folglich in dieser Gruppe 20% höher als in der Gruppe ohne weitere Kontaktpersonen. Dieser Unterschied konnte anhand eines Chi-Quadrattest als signifikant belegt werden: $\chi^2 = 10.034$, df = 1, p = 0.001537.

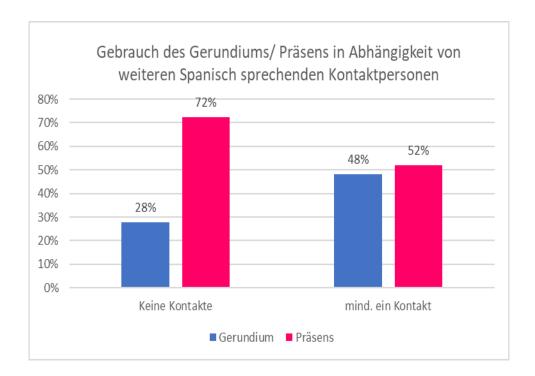


Abbildung 16: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von weiteren Spanisch sprechenden Kontaktpersonen

Die Erhöhung des Inputs kann ebenfalls durch regelmäßige Besuche im Herkunftsland geschehen. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden die Besuche nicht nach Dauer und Häufigkeit eingeteilt, sondern in zwei Gruppen unterteilt: keine Besuche und regelmäßige Besuche im Herkunftsland (mindestens einmal pro Jahr).

Die Darstellung zeigt die Auswirkung der Besuche ins Herkunftsland auf die Verwendung der beiden grammatischen Formen. Anhand des Chi-Quatrattests konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden ($\chi^2 = 0.090348$, df = 1, p = 0.7637).

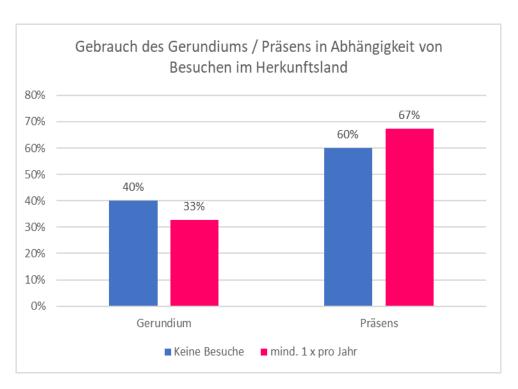


Abbildung 17: Gebrauch des Gerundiums/Präsens in Abhängigkeit von Besuchen im Herkunftsland

3.5 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Hinblick auf die im Kapitel 3.4 dargestellten Daten und deren Auswertung diskutiert, beginnend mit der ersten Forschungsfrage, ob die dominante Umgebungssprache (Deutsch) den Gebrauch des Gerundiums im Spanischen bei spanischdeutschen bilingualen Kindern beeinflusst.

Bisherige Forschungen zeigen, dass bei unterschiedlichen Sprachen ein Transfer von der einen in die andere Sprache stattfinden kann, der durch Unterschiede oder Ähnlichkeiten ausgelöst wird (Jarvis & Pavlenko, 2007). Wie in Kapitel 2.3.4 dargestellt, besteht dieser Unterschied zwischen der deutschen und spanischen Sprache im Bereich des Aspektsystems, das nur in der spanischen Sprache stark grammatikalisiert ist, aber in der deutschen Sprache kaum grammatikalisiert ist. Aufgrund zahlreicher Studien zum Sprachenpaar Englisch-Spanisch (Montrul, 2009, 2010b; Montrul & Ionin, 2012; Silva-Corvalán, 1994) konnte der Transfer des Englischen auf das Spanische bereits durch eine Vereinfachung des spanischen Aspektsystems gezeigt werden. In diesen Studien führte der Transfer der Umgebungssprache Englisch zu Schwierigkeiten und sogar teilweise zum Verlust sämtlicher Aspektmarkierungen bei spanischen Herkunftssprachensprecher:innen. Die wenigen Studien zum progressiven Aspekt

spiegeln diesen Transfer ebenfalls wider (Klein, 1980; Sánchez-Muñoz, 2004). Daraus wurde für die vorliegende Studie die Hypothese aufgestellt, dass in Spanien lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder häufiger als in Deutschland lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder das Gerundium im Spanischen benutzen. Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Hypothese verifiziert werden kann. Die in Deutschland lebenden spanisch-deutschen bilingualen Kinder benutzen signifikant weniger (20%) das Gerundium als die in Spanien lebenden spanischdeutschen bilingualen Kinder. Die Präferenz der in Deutschland lebenden Gruppe zum einfachen Präsens lässt auf einen Transfer des Deutschen ins Spanische schließen. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zu denen der Studie von Diaubalick (2019), der als einziger Forscher das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch im Bereich des spanischen Aspektsystems untersuchte und keinen Transfer des Deutschen auf das Spanische feststellen konnte. Dabei ist aber zu berücksichtigen, dass in seiner Studie alle Proband:innen herkunftssprachlichen Unterricht erhielten und nicht alle bilingual aufwuchsen, sondern teilweise erst zu einem späteren Zeitpunkt mit der deutschen Sprache in Kontakt kamen. Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen sind zu beachten, da auch Montrul (2002, 2009) in ihren Studien zeigte, dass von Geburt an Bilinguale mehr Schwierigkeiten mit dem Aspektsystem haben als Kinder, die erst ab dem fünften Lebensjahr mit Englisch Kontakt hatten. Sie unterstreicht ebenfalls den Faktor des Inputs für den Grad der Beeinflussung des Aspektsystems, sodass die Ergebnisse von Diaubalick nicht mit denen der vorliegenden Studie verglichen werden können, in die nur Kinder, die mindestens seit dem ersten Lebensjahr mit beiden Sprache Kontakt hatten, aufgenommen wurden. Die Daten der vorliegenden Studie bestätigen jedoch die Ergebnisse der oben genannten Studien zum Sprachenpaar Englisch-Spanisch, welche insgesamt einen Transfer des Englischen in das Spanische zeigen. Somit kann die Forschungsfrage, ob die dominante Umgebungssprache (Deutsch) den Gebrauch des Gerundiums im Spanischen bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern beeinflusst, bejaht werden. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse, dass die Verlaufsform im Deutschen weniger grammatikalisiert ist als im Spanischen, da sonst kein Transfer des Deutschen in das Spanische aufgetreten wäre.

Die zweite Forschungsfrage, ob die Quantität des Inputs den Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen Kindern beeinflusst, kann anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie ebenfalls bejaht werden. De Houwer (2009) geht davon aus, dass der Input in der Herkunftssprache der wichtigste Faktor für die Sprachkompetenz ist und Grosjean (1997) begründet anhand seines Komplementaritätsmodells, dass Sprache flüssiger und reichhaltiger wird, wenn sie in mehreren Domänen verwendet wird. Eine zusätzliche Domäne in der Umgebungssprache und die damit verbundene Erhöhung des Inputs in dieser Sprache ist der Schuleintritt. Aufgrund

dessen wurde für die vorliegende Studie die zweite Hypothese aufgestellt, dass in Deutschland lebende spanisch-deutsche bilinguale Kinder häufiger das Gerundium vor der Einschulung gebrauchen als danach, da der Input in der Herkunftssprache durch den Schuleintritt verringert wird. Die Ergebnisse konnten diese Erwartung nicht bestätigen, da es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Gebrauch des Gerundiums vor der Einschulung und nach der Einschulung gab. Die Gruppe der Kinder, die in Deutschland leben und unter 6 Jahren alt sind, verwendete zu 35 % das Gerundium und die Kinder, die über 6 Jahre alt sind zu 32%. Das Ergebnis widerspricht der Studie von Klasser (2011), in der nachgewiesen werden konnte, dass Russisch sprechende Kinder vor der Einschulung (mit 4 Jahren) einen weitaus geringeren Wortschatz in Deutsch hatten als monolinguale Kinder, diesen aber nach der Einschulung durch die Erhöhung des Inputs schnell anglichen. Auch Kauschke (2012) betont, dass durch den Eintritt in Bildungseinrichtungen die Herkunftssprache zunehmend weniger gebraucht wird und die Umgebungssprache zunehmend dominanter wird. Ein Grund für das abweichende Ergebnis der vorliegenden Studie könnte darauf zurückzuführen sein, dass alle Kinder bereits seit dem dritten Lebensjahr einen deutschsprachigen Kindergarten besucht haben und somit die Quantität des Inputs mit dem Schuleintritt nicht zugenommen hat. Interessant wäre es zu sehen, wie sich der Gebrauch des Gerundiums bei Kindern mit dem Eintritt in die weiterführende Schule verändert, da zu diesem Zeitpunkt ebenfalls die Kompetenzen Lesen und Schreiben auf Deutsch ausgeprägt sind und weitere Domänen in der deutschen Sprache besetzt werden. In der vorliegenden Studie sind nur drei Jugendliche (im Alter von 12, 15 und 16 Jahren) vertreten. Für eine statistische Auswertung der Daten ist dies eine zu geringe Zahl an Probnad:innen.

Zur Überprüfung der Hypothese wurde ebenfalls die in Spanien lebende Gruppe auf den Gebrauch des Gerundiums überprüft, da die Kinder dieser Gruppe alle eine bilinguale deutschspanische Schule besuchen und somit von einer Zunahme des Inputs in der deutschen Sprache ausgegangen werden konnte. Die Gruppe der Kinder ist bezüglich des zuvor besuchten Kindergartens sehr heterogen: 4 Kinder besuchten einen bilingualen deutsch-spanischen Kindergarten, drei Kinder einen spanischen Kindergarten und nur ein Kind einen deutschen. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Unterschied der beiden Gruppen. Die unter sechsjährigen Kinder dieser Gruppe verwenden zu 67% das Gerundium. Mit dem Eintritt in die Schule sinkt der Gebrauch des Gerundiums dieser Gruppe auf nur 26%. Dementsprechend steigt der Gebrauch des Präsens von 33% auf 74%, sodass man davon ausgehen kann, dass die deutsche Sprache durch den Schuleintritt bei dieser Gruppe dominanter wurde und somit ein Transfer besteht. Dieses Ergebnis bestätigt die zuvor genannten Studien zum Faktor Input und zeigt gleichzeitig, dass der Altersfaktor nicht entscheidend ist, sondern der Input. Für eine

weiterführende Interpretation der Ergebnisse wäre es notwendig, den Gebrauch des Gerundiums in einer Langzeitstudie derselben Kinder vor und nach dem Schuleintritt sowie nach dem Übergang in eine weiterführende Schule zu untersuchen. Dadurch könnte man die Veränderung beim Gebrauch des Gerundiums im Laufe der Schulzeit darstellen und in der vorliegenden Studie aufgezeigte Tendenzen bestätigen.

Anhand der Ergebnisse muss die zweite Hypothese, dass in Deutschland lebende spanischdeutsche bilinguale Kinder häufiger das Gerundium vor der Einschulung gebrauchen als
danach, falsifiziert werden, da sich bei den in Deutschland lebenden Kindern der Studie der
Input nicht erhöht hat. Die Hypothese lässt sich aber für in Spanien lebende spanisch-deutsche
Kinder verifizieren, wenn diese in Spanien eine deutsch-spanisch bilinguale Schule besuchen
und somit der Input in der deutschen Sprache erhöht wird. Dies zeigt, dass neben dem Einfluss
der Umgebungssprache die Quantität des Inputs eine große Rolle spielt.

Die dritte Hypothese, ob es individuelle Unterschiede beim Gebrauch des Gerundiums bei bilingualen Kindern aufgrund der Balance zwischen den Sprachen gibt, wurde nur anhand der in Deutschland lebenden Gruppe untersucht, da das Thema der Arbeit "Herkunftssprache Spanisch" ist und die bilinguale Gruppe in Spanien, mit Herkunftssprache Deutsch und Umgebungssprache Spanisch, nur als Kontrollgruppe für die ersten zwei Hypothesen diente. Zunächst werden die Ergebnisse der einzelnen Variablen zur Balance zwischen den Sprachen diskutiert, um abschließend eine Schlussfolgerung unter Berücksichtigung aller vorgestellten Variablen zu ziehen.

Montrul (2016) weist auf die große Variabilität der Fähigkeiten von Herkunftssprachensprecher:innen hin und sowohl Tracy (2007) als auch De Houwer (2009) heben hervor, dass man neben dem Input in der Herkunftssprache innerhalb der Familie auch den Input außerhalb der Familie in Betracht ziehen muss. In der vorliegenden Studie wurden neben der Sprachwahl und der Förderung der Herkunftssprache Spanisch innerhalb der Familie auch Variablen zur Sprachbalance außerhalb der Familie ausgewertet.

Der Sprachgebrauch innerhalb der Familie wurde anhand von vier Variablen untersucht: die Muttersprache der Mutter, die Muttersprache des Vater, die Muttersprachenkombination der Sprachen der Eltern und die Familiensprache. Letztere ist nicht mit der Kombination der Muttersprachen der Eltern gleichzusetzen, da einige Eltern sich bewusst für andere Diskursstrategien in der Familie entscheiden. Unterschiedliche Studien zeigen (De Houwer, 2003, 2007), dass die L1 der Eltern und die Sprachwahl in der Familie Einfluss auf den Gebrauch und die Sprachkompetenz in der Herkunftssprache hat. So zeigte De Houwer (2007)

in ihrer Studie zur Familiensprache, dass Kinder deren Eltern beide zu Hause die Herkunftssprache sprechen, eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, ebenfalls die Herkunftssprache zu sprechen als Kinder, deren Eltern sich für die eine Person-eine Sprache Strategie entscheiden. Durch die Aufteilung der Sprachen innerhalb der Familie kann der erhöhte Input der Umgebungssprache nicht ausgeglichen werden. Im Gegensatz dazu ist die Strategie, den Input in der Herkunftssprache durch das Sprechen dieser von beiden Elternteilen zu maximisieren, weitaus effektiver (De Houwer, 2003).

In der vorliegenden Studie wurde zunächst untersucht, ob der Einfluss der L1 der Mutter einen Einfluss auf den Gebrauch des Gerundiums hat. Dazu konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Dieses Ergebnis ist jedoch nicht aussagekräftig, da bei der Unterteilung in die Gruppen L1 Spanisch und L1 Deutsch nur zwei Kinder Mütter haben, die Deutsch als L1 haben und der Gruppenvergleich aufgrund dieser Zusammensetzung keine statistisch vertretbare Interpretation zulässt.

Ganz im Gegensatz dazu zeigt die Untersuchung der L1 der Väter, dass es signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen (Deutsch, Spanisch, Sonstige) gibt. Kinder, deren Väter L1 Deutsch haben, benutzen deutlich weniger das Gerundium als Kinder, deren Väter Spanisch oder eine andere Sprache als L1 haben (Gerundium: L1 Deutsch = 27%, L1 Spanisch = 42%, L1 Sonstige = 45%). Dies zeigt, dass der Transfer aus der deutschen Sprache in die spanische Sprache höher ist, wenn der Vater deutscher Muttersprachler ist. Der Transfer nimmt ab, wenn der Vater Spanisch oder eine andere Sprache spricht, da dadurch der Input in der deutschen Sprache verringert wird. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass nicht allein der Input in der Herkunftssprache den Gebrauch des Gerundiums beeinflusst, sondern ebenfalls die Quantität des Inputs der deutschen Sprache, da dieser bei Kindern mit Vätern, die eine andere Sprache als L1 haben abnimmt, ohne dass der Input der spanischen Sprache zunimmt.

Da die Muttersprache der Eltern in der Kombination Aufschlüsse über die Sprachverwendung innerhalb der Familie geben kann, wurde diese gesondert ausgewertet. Die drei Gruppen (Gruppe 1: ein Elternteil Deutsch - ein Elternteil Spanisch, Gruppe 2: beide Eltern Spanisch, Gruppe 3: ein Elternteil Spanisch - ein Elternteil Sonstige) zeigen signifikante Unterschiede beim Gebrauch des Gerundiums. Kinder, deren Eltern beide Spanisch als L1 haben, benutzen zu 55% das Gerundium und somit häufiger als die Präsensform mit 45%. Das ist fast doppelt so viel wie die Gruppe der Kinder, die einen Elternteil mit deutscher L1 haben und nur mit 27% das Gerundium verwenden. Ebenfalls verwendet die Gruppe der Kinder, deren Eltern Spanisch und eine andere Sprache sprechen, häufiger das Gerundium (52% Gerundium, 48%

Präsens) als die erste Gruppe. Die Ergebnisse zeigen abermals, dass je weniger Input in der deutschen Sprache besteht, desto höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass kein Transfer aus der deutschen Sprache entsteht. Besonders zu beachten ist hierbei Gruppe 3, da neben Spanisch noch eine weitere Sprache verwendet wird und somit der Input in der spanischen Sprache nicht erhöht wird, sondern nur der deutsche Input verringert wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Gebrauch des Gerundiums abhängig von der Quantität des Inputs in der deutschen Sprache sein könnte. Ferner ist zu prüfen, ob die anderen gesprochenen Sprachen der Eltern ebenfalls Aspektsprachen sind und es eventuell dadurch zur häufigeren Verwendung des Gerundiums gekommen sein könnte.

Wie bereits erwähnt, sagt die L1 der Eltern noch nichts über die Familiensprache aus, da Eltern unterschiedliche Strategien für die Kommunikation innerhalb der Familie wählen können. Die Ergebnisse zum Gebrauch des Gerundiums in Abhängigkeit von der Familiensprache zeigen ebenfalls signifikante Unterschiede. Familien, die sich dazu entschließen, innerhalb der Familie nur Spanisch zu sprechen, erhöhen damit den Input in der spanischen Sprache und mindern den Input in der deutschen Sprache. Kinder dieser Familien verwenden zu 55% das Gerundium im Spanischen im Gegensatz zu Familien, die Deutsch und Spanisch sprechen (27%) und Spanisch und eine andere Sprache (38%). Dieses Ergebnis zeigt, dass die Familiensprache nicht mit der Kombination der Sprachen der Eltern übereinstimmt, da bei der Untersuchung des Gebrauchs des Gerundiums in Abhängigkeit der L1 der Eltern, Gruppe drei (Spanisch, Sonstige) zu 52% das Gerundium nutzt. Somit ist anzunehmen, dass ein Elternteil nicht seine Muttersprache mit dem Kind spricht, die Familiensprache sich somit von den L1 der Eltern unterscheidet und es dadurch zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen ist. Es ist davon auszugehen, dass das Ergebnis zur Familiensprache den Input in der spanischen Sprache, den das Kind tatsächlich erhält, deutlicher widerspiegelt als die L1 der Eltern. Die hier getroffenen Feststellungen bestätigen die Ergebnisse der Studien von De Houwer (2003,2007) und zeigen, dass die Maximierung der Herkunftssprache Spanisch den Transfer aus der Umgebungssprache Deutsch mindert. Man kann daraus schließen, dass je höher der Input in der spanischen Sprache ist, desto geringer ist der Transfer aus der deutschen Sprache und folglich ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das Kind das Gerundium verwendet.

Des Weiteren wurde ausgewertet, ob innerhalb der Familie weitere Aktivitäten zur Förderung des Spanischen regelmäßig ausgeführt werden. Alle Eltern gaben an, dass sie die Herkunftssprache durch Aktivitäten fördern würden. Sie konnten zwischen den Aktivitäten viel Sprechen, Vorlesen, spanisches Fernsehen, Übungen und Sonstiges wählen. Aufgrund der

kleinen Stichprobe konnten die Aktivitäten nicht einzeln ausgewertet werden, sondern sie wurden zu bis zu zwei Aktivitäten und mehr als zwei Aktivitäten gebündelt. Es konnten zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, was im Gegensatz zur Forschungsliteratur steht, in der auf die Bedeutung der Förderung der Herkunftssprache durch Familie und Gesellschaft hingewiesen wird (Bot et al., 2007). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können einerseits mit der geringen Stichprobengröße begründet werden, andererseits durch die Bündelung der Aktivitäten, die zur Klassifizierung der Daten auf unnatürliche Weise führte, da beispielsweise spanisches Fernsehen rezeptiv ist, aber viel Sprechen produktiv. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass einige Aktivitäten nicht für jede Altersgruppe umsetzbar sind, wie beispielsweise Vorlesen bei älteren Kindern oder Jugendlichen. Das Nichtankreuzen dieser Variablen bedeutet in der Auswertung eine Aktivität weniger, obwohl die Jugendlichen eventuell dafür eine andere Aktivität, z.B. Lesen, eigenständig ausführen. Es sind weitere gezieltere Untersuchungen nötig, um diese Variablen zu analysieren. Des Weiteren wurde die Quantität der Aktivitäten nicht berücksichtigt und wird unter den Proband:innen wahrscheinlich stark variieren, sodass eine Messung des Inputs auf diese Weise nicht eindeutig ist.

Wie bereits erwähnt, spielt neben dem Input innerhalb der Familie ebenfalls der Input außerhalb der Familie für den Sprachgebrauch eine entscheidende Rolle. Kupisch (2013) weist darauf hin, dass eine balancierte Sprachkompetenz in beiden Sprachen sowohl durch die Familie als auch durch die soziale Umgebung gefördert werden sollte. Auch Montrul (2016) hebt hervor, dass herkunftssprachlicher Unterricht und Zugang zur Sprachgemeinschaft ein wichtiger Faktor zur Sprachbeherrschung seien. In der vorliegenden Studie wurden diese beiden Faktoren anhand von Kursen in spanischer Sprache, die die Kinder wöchentlich besuchen und Kontaktpersonen, mit denen das Kind täglich Spanisch spricht und die nicht zur Kernfamilie gehören, untersucht. Die Variable Kurse wurde aufgrund der kleinen Stichprobe ebenfalls zu zwei Ausprägungen gebündelt: keine Kurse und mindestens 1,5 Stunden wöchentlich. Dabei wurde für die Auswertung weder die Art der Kurse noch die Stundenzahl berücksichtigt, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist. Es konnten keine signifikanten Unterschiede beim Gebrauch des Gerundiums zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Da aber nicht zwischen beispielsweise Sportkursen und herkunftssprachlichem Unterricht unterschieden wurde, ist das Ergebnis wenig aussagekräftig und weitere Untersuchungen sind notwendig. Wie bei den Aktivitäten zur Förderung des Spanischen innerhalb der Familie ist auch bei dieser Variable zu beachten, dass die Quantität des Inputs nicht genau messbar ist, da keine weitere Unterscheidung zwischen 1, 5 Stunden pro Woche und mehr vorgenommen werden konnte.

Die Auswertung der Daten zu den weiteren Kontaktpersonen, mit denen das Kind täglich Spanisch spricht, zeigen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (keine Kontakte und mind. eine Kontaktperson). Kinder, die mindestens mit einer weiteren Person täglich Spanisch sprechen, verwenden zu 20% häufiger das Gerundium als Kinder, die keine weiteren Kontaktpersonen haben, mit denen sie Spanisch sprechen. Die vorliegende Studie bestätigt somit die Aussagen von Montrul (2004) und Tracy (2007), dass der Zugang zur Sprachgemeinschaft ein wichtiger Faktor für die Sprachbeherrschung sei. Ferner stimmen die Ergebnisse mit denen der Studie von Van Buren (2012) überein, die zu dem Ergebnis kommt, dass spanische Herkunftssprachensprecher:innen Probleme mit dem spanischen Aspektsystem haben. Sie begründet ihre Ergebnisse mit dem geringen spanischen Input außerhalb der Familie. Aufgrund der unterrepräsentierten Gruppe chilenischer Herkunftssprachensprecher:innen in den USA Kommunikationsmöglichkeiten kaum Herkunftssprachensprecher:innen und der Input in der spanischen Sprache ist somit oft auf die Familie reduziert. Ähnlich ist es mit der kleinen Sprechergruppe Herkunftssprachensprecher:innen in Deutschland, die ein Grund für fehlende Kontaktpersonen außerhalb der Familie sein könnten.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der vorliegende Studie die Relevanz des außerfamiliären Inputs und bestätigen die Bedeutung der Quantität des Inputs für den Gebrauch des Gerundiums bei Herkunftssprachensprecher:innen des Spanischen.

Einen weiteren Zugang zur Sprachgemeinschaft bieten regelmäßige Besuche im Herkunftsland, da auf diese Art der Input für eine bestimmte Dauer maximiert wird, während gleichzeitig der Input des Deutschen minimiert wird. Des Weiteren haben die Kinder die Möglichkeit, Zugang zur gleichaltrigen Sprachgemeinschaft im Herkunftsland zu erhalten und profitieren von einem unterschiedlichen Input zu dem, den sie es aus dem familiären Umfeld gewöhnt sind. Slavkov (2015) zeigte in seiner Studie, wie durch einen kurzen Aufenthalt im Herkunftsland bei einem rezeptiv bilingualen Kind die Herkunftssprache reaktiviert wurde. In der vorliegenden Studie konnten diese Ergebnisse jedoch nicht bestätigt werden, da es bezüglich des Gebrauchs des Gerundiums keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (keine Besuche im Herkunftsland und regelmäßige Besuche im Herkunftsland) gibt. Die Ergebnisse sind jedoch nicht repräsentativ, da nur ein Proband nicht regelmäßig das Herkunftsland besucht und alle weiteren regelmäßige Besuche angaben. Ferner konnten aufgrund der kleinen Stichpunkte weder die Dauer noch die Häufigkeit der Besuche ausgewertet werden, die ebenfalls Einfluss auf die Sprachkompetenz haben könnten.

Insgesamt zeigen alle Auswertungen zu den Variablen des Inputs außerhalb der Familie, dass sich nur die Variable weitere Kontaktpersonen, die mit dem Kind Spanisch sprechen, signifikant auf den Gebrauch des Gerundiums auswirkt, da nur diese Variable aufgrund der Stichprobengröße eine ausgeglichene Gruppengröße darstellte. Die anderen Variablen (Kurse und Besuche ins Herkunftsland) hielten dieser Voraussetzung nicht stand und können somit nicht in die Interpretation des Gesamtergebnisses mit einbezogen werden.

Unter Einbeziehung aller Variablen des Inputs, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie, lässt sich die Hypothese, dass es individuelle Unterschiede beim Gebrauch des Gerundiums in Abhängigkeit des Inputs gibt, verifizieren. Je mehr Input das Kind in der spanischen Sprache erhält, sei es durch die Familiensprache oder weitere Kontaktpersonen, desto häufiger wird das Gerundium von dem Kind in den Bildbenennungsaufgaben verwendet und dementsprechend geringer ist der Transfer aus der Umgebungssprache.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass unter Einbeziehung der Auswertungen der drei Forschungsfragen festgehalten werden kann, dass das Gerundium im Spanischen anfällig für den Transfer deutscher Strukturen ist. Kinder neigen dazu, weniger das Gerundium zu verwenden, je mehr Input sie in der Umgebungssprache erhalten. Dass der Input ein entscheidender Faktor für die Sprachbeherrschung ist (De Houwer, 2009), spiegelt sich ebenfalls an der in Spanien lebenden Gruppe wider, die durch den zunehmenden Input der deutschen Sprache durch den Eintritt in eine deutsche Schule, trotz gleich bleibenden Inputs der Umgebungssprache Spanisch, häufiger das Gerundium benutzt als Kinder, die noch den Kindergarten besuchen. Festzuhalten ist ebenfalls, dass die früher vertretene Strategie eine Person-eine Sprache anhand der Ergebnisse nicht vertretbar ist und die dominante Umgebungssprache durch diese Strategie zusätzlich gefördert wird. Vielmehr bestätigen die Ergebnisse das Komplementaritätsprinzip von Grosjean (Grosjean, 2016), nach dem die Sprachkompetenz in Abhängigkeit von den Domänen steht, in der sie verwendet wird. Je mehr Domänen eine Sprache besetzt, desto höher ist die Sprachkompetenz.

4. Fazit

Die vorliegende Arbeit zum Thema "Herkunftssprache Spanisch – der Gebrauch des Gerundiums bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern" hatte zum Ziel, den Transfer der dominanten L1 (Deutsch) auf die nicht dominante L1 (Spanisch) anhand des progressiven Aspekts in der Form von *estar* + Gerundium nachzuweisen sowie die Rolle des Inputs in der Herkunftssprache Spanisch und dessen Einfluss auf den Transfer zu überprüfen.

Hierzu wurde eine Studie mit insgesamt 41 spanisch-deutschen bilingualen Proband:innen zwischen 4 und 16 Jahren durchgeführt, die in zwei Gruppen unterteilt wurden (Gruppe 1: in Deutschland lebende Kinder, Gruppe 2: in Spanien lebende Kinder). Die Studie bestand aus zwei unterschiedlichen Methoden, einem von den Eltern auszufüllenden Onlinefragebogen und einer elizitierten Bildbenennungsaufgabe, die von den Eltern zusammen mit ihren Kindern durchgeführt wurde.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigen, dass die dominante L1 den Gebrauch des Gerundiums beeinflusst. In Deutschland lebende spanisch-bilinguale Kinder benutzen zu 20% weniger das Gerundium als in Spanien lebende spanisch-deutsch bilinguale Kinder, deren dominante Sprache Spanisch ist. Des Weiteren konnte bestätigt werden, dass der Input ein zentraler Faktor beim Transfer aus der deutschen Sprache in die spanische Sprache ist. Je höher der Input in der Herkunftssprache Spanisch ist, desto häufiger gebrauchen die Kinder das Gerundium. Dies bestätigt die Ergebnisse von Studien zum aspektuellen System des Spanischen, die besagen, dass der Aspekt anfällig für Transfer aus der L1 ist (u.a. Sánchez-Muñoz, 2004) und spanische Herkunftssprachenprecher:innen Schwierigkeiten mit dem aspektuellen System haben und zu Vereinfachungen bei dessen Gebrauch neigen (u.a. Montrul, 2009; Montrul & Ionin, 2012; Silva-Corvalán, 1994).

Trotz der kleinen Stichprobengröße konnten klare Tendenzen zum Gebrauch des Gerundiums aufgezeigt werden, die jedoch mittels einer größeren Stichprobe nochmals überprüft werden müssen. So konnten zur Rolle des Inputs aufgrund der kleinen Stichprobe die Auswertungen zu den Variablen Input durch Aktivitäten zu Hause, Input durch Kurse und Vereine und Input durch Besuche im Herkunftsland nicht in die Auswertung einbezogen werden, da es für die einzelnen Gruppen keine ausreichende Proband:innenzahl gab.

Die Schwierigkeiten der Studie lagen besonders in der Rekrutierung der Proband:innen und der Durchführung der Bildbenennungsaufgabe. Aufgrund der Coronasituation war es nicht möglich, die Proband:innen persönlich zu besuchen und für die Teilnahme zu gewinnen. Die gesamte Rekrutierung fand digital statt und durch den fehlenden persönlichen Kontakt und die

zusätzliche Belastung durch die Coronalage haben einige Eltern nicht an der Studie teilgenommen oder nur einen Teil der Studie durchgeführt. Darüber hinaus wäre unter normalen Bedingungen die Bildbenennungsaufgabe von der Forscherin durchgeführt worden. Dies hätte eine Kontrolle bei der Durchführung der Aufgabe ermöglicht und das unbewusste Beeinflussen der Antworten der Kinder durch die Eltern verhindert. Durch die selbstständige Durchführung der Aufgabe durch Audioaufnahmen der Eltern muss auf die korrekte Ausführung der Aufgabe vertraut werden.

Es lässt sich jedoch grundsätzlich festhalten, dass die Studie methodisch adäquat konzipiert ist und für Folgestudien durchaus verwendet werden kann. Hierbei wäre es besonders aufschlussreich, dieselben Kinder der Studie die Bildbenennungsaufgabe nochmals in deutscher Sprache durchführen zu lassen. Damit könnte bei der in Spanien lebenden Gruppe der Transfer der dominanten Sprache (Spanisch) auf die nicht dominante Sprache (Deutsch) ermittelt werden. Man könnte überprüfen, ob diese Gruppe eher die deutsche Verlaufsform mit am+ Infinitiv+ sein verwendet als die in Deutschland lebende Gruppe. Des Weiteren würde eine Folgestudie mit denselben Kindern in etwa fünf Jahren darüber aufklären, ob sich der Gebrauch des Gerundiums durch die längere Zeit in Bildungsinstitutionen und den Schriftspracherwerb verändert. Diese Veränderung würde die Verschiebung der Sprachdomänen und deren Einfluss auf den Sprachgebrauch dokumentieren.

Eine weitere Anschlussstudie mit Lerner:innen des Spanischen als Fremdsprache könnte Aufschlüsse über Schwierigkeiten deutscher Muttersprachler:innen mit dem spanischen Aspektsystem erklären und den Einfluss der L1 Deutsch auf die L2 Spanisch beleuchten. Dadurch könnten wichtige Erkenntnisse für den Fremdsprachenerwerb des Spanischen gewonnen werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Arbeit ebenfalls als Grundlage für weitere Forschungen zum Gebrauch des Gerundiums in den verschiedenen Regionen Spaniens und den Spanisch sprechenden Ländern Amerikas dienen kann, um Phänomene des Sprachkontakts aufzuzeigen.

IV Literaturverzeichnis

- Alarcón, I. V. (2011). Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase. *Bilingualism*, 14(3), 332.
- Anstatt, T [T.]. (2018). Input ohne Output: Rezeptiver Bilingualismus und sein Potenzial. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 15–38). Stauffenburg Verlag.
- Argyri, E. & Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism*, *10*(1), 79–99.
- Beaudrie, S. & Fairclough, M. (2012). *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field*. Georgetown University Press.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Summers, C. L., Boerger, K. M., Resendiz, M. D., Greene, K., Bohmann, T. M. & Gillam, R. B. (2012). The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish–English bilingual children. *Bilingualism*, *15*(3), 616–629.
- Benmamoun, E., Montrul, S. & Polinsky, M [Maria] (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, *39*(3-4). https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009
- Bernardini, P. & Schlyter, S. (2004). Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: The Ivy Hypothesis. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(1), 49–69. https://doi.org/10.1017/S1366728904001270
- Blocher, E. (1909). Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. *Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl, 385*.
- Bloomfield, L. (1933). Language. Holt.
- Bot, K. de, Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism*, *10*(1), 7.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). Herkunftssprachen. Narr Francke Attempto.
- Bruyne, J. de. (2011). Spanische Grammatik. Walter de Gruyter.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term. *Heritage language journal*, *2*(1).
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, *44*(1), 40–64
- Cartagena, N. & Gauger, H. (1989). *Duden. Vergleichende Grammatik. Spanisch-Deutsch. Teil 1/Teil 2*. Dudenverlag.
- Castilla-Earls, A., Pérez-Leroux, A. T., Martinez-Nieto, L., Restrepo, M. A. & Barr, C. (2020). Vulnerability of Clitics and Articles to Bilingual Effects in Typically Developing Spanish-English Bilingual Children. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 23(4), 825–835. https://doi.org/10.1017/S1366728919000610
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems (Vol. 2).* Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1998). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585–592.
- Cuza, A [A.]. (2008). The L2 acquisition and L1 attrition of the interpretation and use of aspectual properties in Spanish among English-speaking L2 learners and long-term Spanish immigrants. Unpublished PhD Dissertation.
- Cuza, A [Alejandro] & López Otero, J. C. (2016). The Acquisition and Processing of Spanish and Portuguese Morphosyntax. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 29(2), 462–486. https://doi.org/10.1075/resla.29.2.04cuz
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. *DoProfiL–Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 161–178.
- Diaubalick, T. (2019). La adquisición del sistema verbal español por aprendices alemanes y el papel del aspecto gramatical: Una comparación entre los tiempos del pasado y los tiempos del futuro. Narr Francke Attempto Verlag.
- Diaubalick, T. & Guijarro-Fuentes, P. (2019). The strength of L1 effects on tense and aspect: How German learners of L2 Spanish deal with aquisitional problems. *Language Acquisition*, 26(3), 282–301.
- Dodson, C. J. (1981). A reappraisal of bilingual development and education: Some theoretical and practical considerations. In H. B. Beardsmore (Hrsg.), *Elements of bilingual theory* (S. 14–27). Frei Universität Brüssel.
- Duden. (2021, 4. August). *Herkunftssprache*. https://www.duden.de/rechtschreibung/Herkunftssprache
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1972). GOOFING: An indicator of children's second language learning strategies. 1. Language learning, 22(2), 235–252.
- Ebert, K. (2000). Progressive markers in Germanic languages. In Dahl. Ö. (Hrsg.), *Tense and aspect in the languages of Europe.* (S. 605–653). De Gruyter.
- Espinosa Ochoa, M. R. (2019). La perífrasis aspectual 'estar' + gerundio en español infantil. Entre el conocimiento previo y la influencia del input. *Revista signos*, *52*(101), 759–779. https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000300759
- Extra, G., & Verhoeven, L. T. (Hrsg.). (1993). Immigrant languages in Europe. Multilingual Matters.
- Fishman, J [JA.]. (1972). Language in Sociocultural Change. Stanford Univ. Press.
- Gagarina, N. V., Klassert, A. & Topaj, N. (2010). Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder. ZAS Papers in Linguistic, 54.
- Geeslin, K. & Fafulas, S. (2012). Variation of the simple present and present progressive forms: A comparison of native and non-native speakers. In K. Geeslin & M. Díaz-Campos (Hrsg.), *Selected proceedings of the 14th Hispanic linguistics symposium* (S. 179–196). Cascadilla Press.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161–179.
- Giorgi, A. & Pianesi, F. (1997). *Tense and aspect: From semantics to morphosyntax*. Oxford University Press on Demand.
- Grosjean, F. (1994). Individual bilingualism. *The encyclopedia of language and linguistics*(3), 1656–1660.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1-2), 163–187.
- Grosjean, F. (2008). Studying bilinguals. Oxford University Press.

- Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and Reality. Harvard university press.
- Grosjean, F. (2016). The complementarity principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In J. Treffers-Daller & S. Silva-Corvalán (Hrsg.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization* (S. 66–84). Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Harvard Univ. Press.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. M.D: Paul Brookes.
- Hoffman, G. (1971). Puerto Ricans in New York: A language-related ethnographic summary. In J. Fishman, R. Cooper & R. Ma (Hrsg.), *Bilingaulism in the Barrio* (S. 13–42). Indianer University Press.
- Houwer, A. de (1983). Some aspects of the simultaneous acquisition of Dutch and English by a three-year-old child. *Nottingham Linguistic Circular*, 12(2), 106–129.
- Houwer, A. de (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge University Press.
- Houwer, A. de (2003). Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua*, 71–87.
- Houwer, A. de (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411–424.
- Houwer, A. de (2009). *Bilingual first language acquisition. MM textbooks*. Multilingual Matters. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1482994
- Hulstijn, J. H. (2012). The construct of language proficiency in the study of bilingualism from a cognitive perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 422–433.
- Hulstijn, J. H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers: Theory and research* (*Vol. 41*). John Benjamins Publishing Company.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), 229–249. https://doi.org/10.1080/15434303.2011.565844
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2007). Crosslinguistic infuence in language and cognition. Routledge.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. Interlanguage studies bulletin, 8(3), 203–231.
- Kauschke, C. (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze (Vol. 45). Walter de Gruyter.
- Kellerman, E. & Sharwood Smith, M. (Hrsg.). (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Klassert, A. (2011). Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen. Dissertation an der Phillips-Universität Marburg.
- Klein, F. (1980). A quantitative study of syntactic and pragmatic indicators of change in the Spanish of bilinguals in the U.S. In W. Labov (Hrsg.), *Locating language in time and space* (S. 69–82). Academic Press.
- Krause, O. (2012). *Progressiv im Deutschen: eine empirische Untersuchung im Kontrast mit Niederländisch und Englisch*. Walter de Gruyter.
- Kupisch, T. (2007). Kupisch, T. (2007). Determiners in bilingual German-Italian children: What they tell us about the relation between language influence and language dominance. *Bilingualism:* Language and Cognition, 10(1), 57–78.

- Kupisch, T. (2013). Kupisch, T. (2013). A new term for a better distinction? A view from the higher end of the proficiency scale. *Theoretical Linguistics*, *39*(3-4), 203–214.
- Lado, R. (1957). Linguistics across Cultures. University of michigan Press.
- Lanza, E. (1988). Language strategies i the home: linguistic input and infant bilingualism. In A. Holmen, E. Hansen, J. Gimbel & J. N. Jorgensen (Hrsg.), *Bilingualism and the Individual*. Multilingual Matters Limited.
- Lanza, E. (1997). Language mixing in infant bilingualism. Clarendon Press.
- Lanza, E. (2004). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A sociolimguistic Perspective*. Oxford Univ. Press.
- Lara Bermejo, V. (2020). El progresivo en el español peninsular dialectal. *Boletín de filología*, *55*(1), 329–353.
- Leopold, W. (1970). *Speech development of a bilingual child* (1949. Aufl.). *Northwestern University humanities series: Bd. 18.* AMS Press.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R. & Pérez-Tattam, R. (2008). Null and overt subjects in the developing grammars (L1 English/L1 Spanish) of two bilingual twins. In C. Pérez-Vidal, M. Juan Garau & A. Bel (Hrsg.), *A portrait of the young in the new multilingual Spain* (S. 111–134). Multilingual Matters.
- Loureda Lamas, O., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. & Scheffler, D. (2020). Alemania y sus hablantes de español. In CVC. Centro Virtual Cervantes. (Hrsg.), *Anuario 2020*. Instituto Cervantes.
- Lynch, A. (2008). The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learns. *Foreign language annals*, *41*, 252–281.
- Meisel, J. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam (Hrsg.), Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss (1. Aufl., S. 13–40). Cambridge Univ. Press.
- Meisel, J. M. (2013). Heritage language learners: Unprecedented opportunities for the study of grammars and their development? *Theoretical Linguistics*, *39*(3-4), 225–236.
- Miller, L. & Cuza, A. (2013). On the status of tense and aspect morphology in child heritage Spanish: An analysis of accuracy levels. In T. Judy & D. P. Cabo (Hrsg.), *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (S. 117–129). Cascadilla Proceedings Project.
- Montrul, S. (2001). First-language-constrained variability in the second-language acquisition of argument-structure-changing morphology with causative verbs. *Second Language Research*, 17(2), 144–194.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/ aspect distictions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *5*, 39–68.
- Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: Syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism*, 10(1), 37–69.
- Montrul, S. (2008a). *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor.* John Benjamins.
- Montrul, S. (2008b). *Incomplete acquisition in bilingualism; Re-examining the age factor*. Benjamins.
- Montrul, S. (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 239--269.
- Montrul, S. (2010a). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(3).

- Montrul, S. (2010b). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, *26*(3), 293–327.
- Montrul, S [S.], Bhatt, R. & Girju, R. (2015). Differential object marking in Spanish, Hindi, and Romanian as heritage languages. *Language*, 564–610.
- Montrul, S., Foote, R. & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language learning*, 58(3), 503–553.
- Montrul, S. & Ionin, T. (2012). Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles. *The Modern Language Journal*, *96*(1), 70–94. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01278.x
- Montrul, S. & Potowski, K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301–328.
- Montrul, S. (2016). The acquisition of heritage languages. Cambridge University Press.
- Montrul, S. A. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Language acquisition & language disorders Monographs on the acquisition of specific languages. http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=622202
- Müller, N. & Hulk, A. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, *3*(3), 227–244.
- Müller, N. & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, *4*, 1–21.
- Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. University Press.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes. Oxford linguistics*. Oxford Univ. Press.

 https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299530.001.0001
- Nicoladis, E [E.] (2003). Cross-linguistic transfer in deverbal compounds of preschool bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, *6*(17-31).
- Nicoladis, E [Elena]. (2016). Measuring language dominance in bilingual children: Implications for crosslinguistic influence. In C. Silva-Corvalan & J. Treffers-Daller (Hrsg.), *Language Dominance in Bilinguals* (S. 219–234). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.011
- Olbertz, H. (2008), Dar' + gerund in Ecuadorian Highland Spanish: contactinduced grammatic. *Spanish in context*, *5*(1), 89–109.
- Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism*, *5*, 19–38.
- Paradis, J. & Navarro, S. (2003). Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input? *Journal of Child Language*, *30*(2), 371–393. https://doi.org/10.1017/S0305000903005609
- Pavlenko, A. (2004). L2 influence and L1 attrition in adult bilinguals. In M. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer & L. Weilemar (Hrsg.), *First language attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues* (S. 1–43). Benjamins.
- Pearson, B. Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*, *2*(3), 347–372.

- Pearson, B. Z., Fernández, S., Lewedeg, V. & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41–58.
- Polinsky, M [M.] (2006). Incomplete acquisition: American russian. *Journal of Slavic linguistics*, 191–262.
- Polinsky, M [M.] & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1(5), 368–395.
- Poplack, S. (2000). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(2), 221–256.
- Quay, S. (1995). The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*, 22(2), 369–387.
- Quesada, J. D. (1995). Estar +ndo y el aspecto progresivo en español. *Iberoromania*, 42, 8–29.
- Ramelli, C. (2015). *Die Rheinische Verlaufsform im rheinfränkischen Dialekt*. Doktorarbeit. Universität Potsdam.
- Real Academia Española. (2009). Nueva gramática de la lengua española. Espasa Libros.
- Reese, S. (1991). Reese, S. (1991). Gerundialkonstruktionen im Spanischen: Ansatz zu einer grammatisch-pragmatischen Beschreibung. Gunter Narr Verlag.
- Reumuth, W. & Winkelmann, O. (1991). Praktische Grammatik der spanischen Sprache. Egert.
- Reznicek, M. (2008). *Thinking L1 for Speaking L2: der Einfluss des muttersprachlichen Aspektsystems bei spanischsprachigen Deutschlernern*. Doktorarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Riehl, C. M. (2020). Mehrsprachigkeit aus Sicht der Kontaktlinguistik. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 93–98). Springer VS.
- Romaine, S. (1989). Bilingualism. Blackwell.
- Ronjat, J. (1913). Le développement du langage: Observé chez un enfant bilingue. Champion.
- Sánchez-Muñoz, A. (2004). Transfer in the Spanish progressive constructions in Los Angeles. *USC Working Papers in Linguistics*, *2*, 16–29.
- Schmiedtová, B. (2008). At the same time...: The expression of simultaneity in learner varieties. Walter de Gruyter.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67–92.
- Serratrice, L., Sorace, A. & Paoli, S. (2004). Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(3), 183–205. https://doi.org/10.1017/S1366728904001610
- Silva-Corvalán, C. (1994). Language contact and change. Oxford University Press.
- Slabakova, R. (2006). Learnability in the second language acquisition of semantics: A bidirectional study of a semantic parameter. *Second Language Research*, 22(4), 498–523.
- Slavkov, N. (2015). Language attrition and reactivation in the context of bilingual first language acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 715–734.
- Smith, C. (1991). The Parameter of Aspect. Kluwer Academic Press.
- Statistisches Bundesamt. (2020, 28. Juli).

 Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund.

 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-geschlecht-insgesamt.html
- Swain, M. (1976). Bilingual first-language acquisition. In W. von Raffler-Engel (Hrsg.), *Neurolinguistics: Bd. 5. Baby talk and infant speech* (S. 277–280). Swets & Zeitlinger.

- Thiel, B. (2008). Das deutsche Progressiv: neue Struktur im alten Kontext. Zeitzschrift für interkulurellen Fremdsprachenunterricht, 13(2), 1–18.
- Thieroff, R. (2000). On the areal distribution of tense-aspect categories in Europe. In Dahl. Ö. (Hrsg.), *Tense and aspect in the languages of Europe.* (S. 265–305). De Gruyter.
- Thomason, S. G. (2001). Language contact. Edinburgh University Press.
- Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung* (S. 69–92). Attempto-Verl.
- Unsworth, S. (2003). Testing Hulk & Müller (2000) on crosslinguistic influence: Root infinitives in a bilingual German/English child. *Bilingualism: Language and Cognition*, *6*, 143–158.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Hrsg.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice* (S. 37–77). Delta Systems Company Inc.
- van Buren, J. K. (2012). Language change in Spanish heritage speakers: The interaction between lexical and grammatical aspect.
- van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education, 2*(3), 211–230.
- van Pottelberge, J. (2004). Der am-Progressiv. Struktur und parallele Entwicklung in den kontinentalwestgermanischen Sprachen. Narr.
- van Pottelberge, J. (2005). Ist jedes grammatische Verfahren Ergebnis eines Grammtikalisierungsprozesses? Fragen zur Entwicklung des am-Progressivs. In T. Leuschner, T. Mortelmans & S. de Groodt (Hrsg.), *Grammatikalisierung im Deutschen* (S. 169–191). De Gruyter.
- Vera Morales, J. (2014). Spanische Grammatik. Walter de Gruyter.
- Volterra, V. & Taschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*(5), 311–326.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Yllera, A. (1999). Las perífrasis verbales de gerundio y participio. In I. Bosque & V. Demonte (Hrsg.), Colección Nebrija y Bello. Gramática descriptiva de la lengua española (1. Aufl., S. 3391–3442). Espasa Calpe.
- Yllera, A. & Fernández, A. Y. (1980). *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*. Departamento de Filologia Francesa Universidad de Sevilla.
- Zentella, A. C. (1997). Growing up bilingual. Puerto Rico children in New York. Blackwell.

V Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Elterninformation – Deutsch	xiv
Anhang 2: Elterninformation – Spanisch	XV
Anhang 3: Fragebogen deutsch	xviii
Anhang 4: Fragebogen spanisch	xxxiii
Anhang 5: Bildbenennungsaufgabe	xlvii
Anhang 6 Transkripte Deutschland	liv
Anhang 7: Transkripte Spanien	lxiii
Anhang 8: Variable SPSS	lxxiv
Anhang 9: Deskriptive Statistiken	lxxix
Anhang 10: Kreuztabellen	lxxxii
Anhang 11: PDF Bildbenennungsaufgabe	lxxxv

Anhang 1: Elterninformation - Deutsch)

Katrin Odermann (B.A.)

Fon: +49 157 382 542 65

katrin.odermann@tu-dortmund.de

Dortmund, den 15.03.2021

Liebe Eltern,

mein Name ist Katrin Odermann und ich bin Studentin an der Ruhr- Universität Bochum und

Technischen Universität Dortmund. Ich möchte Sie und ihr Kind einladen, an einer Studie zur

Bildbeschreibung im Spanischen bei spanisch-deutschen bilingualen Kindern teilzunehmen.

Ich führe die Studie im Rahmen meiner Masterarbeit durch. Die Arbeit wird von Frau Prof. Dr.

Barbara Mertins, Professorin für Psycholinguistik an der TU Dortmund, betreut. In dieser

Studie möchte ich herausfinden, ob es Unterschiede bei der Beschreibung von Bildern bei

spanisch-deutschen bilingualen Kindern, die in Deutschland leben, und spanisch- deutschen

bilingualen Kindern, die in Spanien leben, gibt.

Bitte lesen Sie sich die folgenden Informationen in Ruhe durch und entscheiden Sie

anschließend, ob Sie und ihr Kind an der Studie teilnehmen möchten oder nicht.

Wenn Sie bereit sind an der Studie teilzunehmen, werden Sie in einem ersten Schritt

aufgefordert, einen Onlinefragebogen auszufüllen, in dem Sie Fragen zum Spracherwerb und

zur Sprachbeherrschung in den beiden Sprachen Ihres Kindes sowie zur nichtsprachlichen

Entwicklung Ihres Kindes beantworten. Das Ausfüllen des Fragebogens nimmt ungefähr 15

Minuten in Anspruch und kann von einem Elternteil jederzeit von Zuhause durchgeführt

werden. Der Fragebogen wird auf Deutsch und Spanisch zur Verfügung gestellt, sodass Sie

auswählen können, in welcher Sprache Sie diesen ausfüllen möchten. Den Link zum

Fragebogen finden Sie hier:

https://umfragen.tu-dortmund.de/index.php/855625?lang=de

xiv

In einem zweiten Schritt wird Ihr Kind eine Bildbenennungsaufgabe bearbeiten, die 5-10

Minuten dauern wird und bequem am Handy oder Tablet von zu Hause von Ihnen und Ihrem

Kind durchgeführt werden kann. Im Anhang erhalten Sie von mir eine Datei mit kindgerechten

Zeichnungen, die dem Kind nacheinander gezeigt werden sollen. Dabei lesen Sie Ihrem Kind

den Text bzw. die Frage über jedem Bild vor und zeichnen alles mit dem Handy auf.

Anschließend senden Sie mir die Audiodatei entweder per E-Mail oder per WhatsApp zu.

Die Teilnahme an der Studie ist völlig freiwillig. Alle Daten aus dem Fragebogen und die

Audioaufnahmen Ihres Kindes werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt, nicht

an Dritte weitergegeben und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet. Für die

Auswertung und Speicherung der Daten werden alle Daten und Audioaufnahmen

anonymisiert, sodass keine Informationen über Sie und Ihr Kind mit den Daten in Verbindung

gebracht werden können.

Wenn Sie weitere Fragen zur Studie haben, schicken Sie mir bitte eine kurze Nachricht per E-

Mail oder WhatsApp.

Katrin Odermann

E-Mail: katrin.odermann@tu-dortmund.de

Tel.: +49 157 382 542 65

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Katrin Odermann

XV

Anhang 2: Elterninformationen - Spanisch

Katrin Odermann (B.A.)

Fon: +49 157 382 542 65

katrin.odermann@tu-dortmund.de

En Dortmund, a 15.03.2021

Estimados padres:

En primer lugar, les agradezco su interés en el estudio que estoy llevando a cabo y sobre el

cual les informo en el presente escrito.

Se trata de un estudio empírico de la Ruhr- Universidad de Bochum y la Universidad Técnica

de Dortmund. Me gustaría invitarles a ustedes y a su hija/-o a participiar en este estudio sobre

la descripción de imágenes en español en niños bilíngües español-alemán. Llevo a cabo este

estudio, en lo relativo al trabajo Master a colación, junto a la catedrática Prof. Dr. Barbara

Mertins, Cátedra de Psicolingüística. En el estudio investigaré si existen diferencias en la

descripción de imágenes entre niños bilíngües español- alemán que residan en España y niños

bilíngües español- alemán que residan en Alemania.

Les ruego lean atentamente la siguiente información y decidan después si quieren participar

con su hijo/-a en el estudio.

Si se decide a participar en el estudio, uno de los padres o tutores legales debe rellenar en

primer lugar un cuestionario online de preguntas sobre la adquisición y el uso de ambas

lenguas, el equilibrio entre las mismas, las competencias en cada lengua y el desarrollo

lingüístico de la niña/-o. Como verán es muy sencillo. Se puede elegir el idioma alemán o

español para las preguntas y respuestas, siendo que se necesitará como máximo unos 15

minutos. El Link del cuestionario lo puede encontrar aquí debajo:

xvi

https://umfragen.tu-dortmund.de/index.php/855625?lang=de

Como segundo paso, ustedes realizarán junto con su hijo/-a un ejercicio de descripción de

imágenes. Para la realización de esta parte se estiman necesario de 5 a 10 minutos. Lo podrá

realizar con el móvil u ordenador. En el anexo encontrarán las imágenes que se habrán de

enseñar al niño/-a, una tras otra, leyendo el texto y la pregunta asociada a cada imagen. Usted

grabará el ejercicio (la realización de las preguntas y recepción de las respuestas) y a

continuación me mandará el audio por Email o WhatsApp.

Todos los datos y audios de su hijo, -a se tratarán de forma absolutamente confidencial, siendo

que no quedará reflejado ni se sabrá ningún dato relativo a la identidad del niño/ de la niña

participante.

Si les surgiera alguna pregunta, no duden en contactar conmigo en cualquier momento que

estimen oportuno bajo los siguientes datos de contacto:

Katrin Odermann

E-Mail: katrin.odermann@tu-dortmund.de

Tel.: +49 157 382 542 65

Les agradezco de antemano su participación y les saludo muy atentamente,

Katrin Odermann

xvii

Anhang 3: Fragebogen (Deutsch) – Auszug aus Limesurvey

Bilinguale Studie

Liebe Eltern!

Vielen Dank für die Unterstützung der Studie zum bilingualen Spracherwerb Deutsch-Spanisch!

Sie können die Umfrage auf Spanisch oder Deutsch durchführen. Im Folgenden werden Ihnen Fragen zur sprachlichen Entwicklung Ihres Kindes und der Balance zwischen den Sprachen im täglichen Gebrauch gestellt.

Die Umfrage wird insgesamt ca. 15 Minuten dauern.

In dieser Umfrage sind 53 Fragen enthalten.

Teilnehmerinformation

Vor- und Nachname(n) des Kindes *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Geburtsdatum *

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Geschlecht *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Weiblich

männlich

Ihr Kind besucht zurzeit *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

einen Kindergarten

die Grundschule

Sonstiges

Seit welchem Alter? (Jahre, Monate) *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'einen Kindergarten' bei Frage '4 [T04]' (Ihr Kind besucht zurzeit)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Art des Kindergartens:

*Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'einen Kindergarten' bei Frage '4 [T04]' (Ihr Kind besucht zurzeit) Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Bilingual Spanisch- Deutsch Monolingual Deutsch Monolingual Spanisch Sonstiges Art der Grundschule: Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'die Grundschule' bei Frage '4 [T04]' (Ihr Kind besucht zurzeit) Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Bilingual Spanisch- Deutsch Monolingual Deutsch Monolingual Spanisch Sonstiges Besuchte Ihr Kind vor der Grundschule einen Kindergarten? * Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'die Grundschule' bei Frage '4 [T04]' (Ihr Kind besucht zurzeit) Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Ja Nein Seit welchem Alter besuchte Ihr Kind den Kindergarten? (Jahre, Monate) * Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'Ja' bei Frage '8 [T08]' (Besuchte Ihr Kind vor der Grundschule einen Kindergarten?) Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Art des Kindergartens:

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'Ja' bei Frage '8 [T08]' (Besuchte Ihr Kind vor der Grundschule einen Kindergarten?) Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Bilingual Spanisch- Deutsch Monolingual Deutsch Monolingual Spanisch Sonstiges Mit welchen Sprachen wächst Ihr Kind auf? * Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus: Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: Deutsch Spanisch Andere Sprache: Welche?: In welchem Land wurde Ihr Kind geboren? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: In Deutschland In einem spanischsprachigen Land Sonstiges Spracherwerbstyp Muttersprache der Mutter: Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus: Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: Deutsch Spanisch Andere Sprache: Welche?: Muttersprache des Vaters: *

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte	wählen	Sie all	e zutref	fenden	Antworte	en aus:
Deut	tsch					

Spanisch

Andere Sprache: Welche?:

Angaben zu den Eltern: *

	Lebt in Deutschland seit	Erlernter Beruf	Derzeitige Tätigkeit
Mutter			
Vater			

Welche Sprache war für Ihr Kind die Erstsprache? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Spanisch

Deutsch

Das Kind ist zweisprachig Spanisch-Deutsch aufgewachsen

Andere Sprache: Welche?

Welche Sprache war die Zweitsprache? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Deutsch' *oder* 'Spanisch' *oder* 'Sonstiges' bei Frage '16 [S04]' (Welche Sprache war für Ihr Kind die Erstsprache?)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Spanisch

Deutsch

Andere Sprache: Welche?

Wie alt war Ihr Kind als es mit der Zweitsprache regelmäßig (mehrere Stunden täglich) in Kontakt kam? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Spanisch' *oder* 'Deutsch' *oder* 'Sonstiges' bei Frage '16 [S04]' (Welche Sprache war für Ihr Kind die Erstsprache?)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: unter 18 Monaten 18 Monate bis 3,5 3,6 bis 5,5 älter als 5,5 Wo kam Ihr Kind mit der Zweitsprache in Kontakt? * Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'Spanisch' oder 'Deutsch' oder 'Sonstiges' bei Frage '16 [S04]' (Welche Sprache war für Ihr Kind die Erstsprache?) Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Kindergarten In der Schule Auf der Straße Private Kontakte Sonstiges Balance zwischen den Sprachen Wird Ihr Kind seit mindestens einem Jahr in einem Kindergarten/ von einer Tagesmutter betreut? * Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Ja Nein Welche Sprache wird/ wurde mit dem Kind von der Betreuungsperson im letzten Jahr gesprochen (bevor das Kind in die Kita kam)?* Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'Nein' bei Frage '20 [B01]' (Wird Ihr Kind seit mindestens einem Jahr in einem Kindergarten/ von einer Tagesmutter betreut?) Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Andere Sprache: Welche?

Wie viele Stunden am Tag verbringt Ihr Kind im Kindergarten/ in der Schule? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'einen Kindergarten' oder 'die Grundschule' bei Frage '4 [T04]' (Ihr Kind besucht zurzeit)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 4-5 Stunden
- 6-7 Stunden
- 8-9 Stunden
- 10-12 Stunden

Wie viele spanischsprachige Kinder besuchen den Kindergarten? *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Keine

Wenige

Viele

In welchen Kursen, Vereinen, Fördermaßnahmen, Therapien ist/war Ihr Kind in den letzten 12 Monaten? Welche Sprachen spricht es dort?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Sprache, die dort gesprochen wird					Wie häufig besucht Ihr Kind den Kurs			
	Spanisch	Deutsch	Spanisch und Deutsch	Andere Sprache		Weniger als 2 Stunden pro Woche	2-3 Stunden pro Woche	Mehr als 3 Stunden pro Woche	
1. Kurs									
2. Kurs									
3. Kurs									
4. Kurs									

	Sprache, die dort gesprochen wird					Wie häufig besucht Ihr Kind den Kurs			
	Spanisch	Deutsch	Spanisch und Deutsch	Andere Sprache		Weniger als 2 Stunden pro Woche	2-3 Stunden pro Woche	Mehr als 3 Stunden pro Woche	
5.Kurs									
6.Kurs									

Die Familiensprache in Deutschland ist: *

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Nur Spanisch

Nur Deutsch

Spanisch und Deutsch

Mischsprache aus Spanisch und Deutsch

Spanisch und andere Sprache(n)

Andere Sprache: Welche?

Wo spricht Ihr Kind Spanisch? *

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Überhaupt nicht

Im Kindergarten/ in der Schule

Zuhause

Mit Freunden

Immer

Sonstiges:

Wo spricht Ihr Kind Deutsch? *

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Überhaupt nicht

Im Kindergarten/ in der Schule

Zuhause Mit Freunden **Immer** Sonstiges: Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Deutsch lernt? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Wichtig Nicht so wichtig Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Spanisch lernt? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Wichtig Nicht so wichtig Ist Ihr Kind regelmäßig in einem spanischsprachigen Land zu Besuch? * Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Ja Nein Wielange ist Ihr Kind in dem spanischsprachigen Land zu Besuch? * Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Antwort war 'Ja' bei Frage '30 [B11]' (Ist Ihr Kind regelmäßig in einem spanischsprachigen Land zu Besuch?) Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Weniger als 1 Monat pro Jahr 1-2 Monate pro Jahr 3 Monate pro Jahr und mehr Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind zu fördern? * Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus: Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus: Vorlesen

Viel Sprechen

Nichts						
Sonstiges:						
Wer spricht welche	Sprache mit	Ihrem Kind?				
Bitte wählen Sie die	zutreffende	Antwort für	jeden Punkt aus:			
	Nur Spanisch	Nur Deutsch	Viel Spanisch, wenig Deutsch	Viel Deutsch, wenig Spanisch	Beide gleich	Andere Sprache
Mutter						
Vater						
Geschwisterkind 1						

Spanisches Fernsehen

Geschwisterkind

Geschwisterkind

Geschwisterkind

2

3

4

Kind dazu anhalten, Spanisch zu sprechen

Übungen

Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind ständig Kontakt haben:

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Spricht selbst die spanische Sprache			Sprich	Spricht selbst die deutsche Sprache			
	Gut	Wenig	Gar nicht	Gut	Wenig	Gar nicht		
Mutter								
Vater								
Geschwisterkind 1								
Geschwisterkind 2								
Geschwisterkind 3								
Geschwisterkind 4								

Gibt es weitere Bezugspersonen außerhalb der Kita, die ständig Kontakt zu ihrem Kind haben (keine Personen, die im Ausland leben, wenn nicht täglicher Kontakt gegeben ist)?

Welche Sprache(n) sprechen diese Personen mit Ihrem Kind?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Nur Spanisch	Nur Deutsch	Viel Spanisch, wenig Deutsch	Viel Deutsch, wenig Spanisch	Beide gleich	Andere Sprache
Oma (mütterlichereits)						
Opa (mütterlicherseits)						
Oma (väterlicherseits)						

	Nur Spanisch	Nur Deutsch	Viel Spanisch, wenig Deutsch	Viel Deutsch, wenig Spanisch	Beide gleich	Andere Sprache
Opa (väterlicherseits)						
Sonstige						
Sonstige						

Hat sich die sprachliche Situation für Ihr Kind, bis auf den Eintritt in den Kindergarten, verändert? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja

Nein

Durch welche Umstände hat sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '36 [B17]' (Hat sich die sprachliche Situation für Ihr Kind, bis auf den Eintritt in den Kindergarten, verändert?)

	Wann?	Welcher Sprachwechsel?
Durch Umzug von einem in ein anderes Land		
Durch wechselnde Bezugspersonen		
Durch wechselnden Kita-Typ (z.B.: von monolingual Spanisch zu monolingual Deutsch)		
Durch Corona (z.B.: Schließung des Kindergartens)		

Elterliche Einschätzung der Sprachbeherrschung des Kindes

Bitte schätzen Sie ein! *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Sehr gut	Gut	Schlecht	Sehr schlecht
Wie gut versteht Ihr Kind Spanisch?				

	Sehr gut	Gut	Schlecht	Sehr schlecht
Wie gut versteht Ihr Kind Deutsch?				
Wie gut spricht Ihr Kind Spanisch?				
Wie gut spricht Ihr Kind Deutsch?				

Bestehen bei Ihrem Kind zum jetzigen Zeitpunkt Probleme in der spanischen Sprache? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja

Nein

Welche Probleme bestehen in der spanischen Sprache? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '39 [E02]' (Bestehen bei Ihrem Kind zum jetzigen Zeitpunkt Probleme in der spanischen Sprache?)

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Wortschatz

Grammatik

Aussprache

Sonstiges:

Bestehen bei Ihrem Kind zum jetzigen Zeitpunkt Probleme in der deutschen Sprache? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja

Nein

Welche Probleme bestehen in der deutschen Sprache? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '41 [E04]' (Bestehen bei Ihrem Kind zum jetzigen Zeitpunkt Probleme in der deutschen Sprache?)

Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

Wortschatz

Grammatik

Sonstiges: Welche Sprache glauben Sie, spricht Ihr Kind lieber? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt In der Entwicklung der Grobmotorik(Krabbeln, Laufen, Sitzen, Klettern, Radfahren)		
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Sonstiges:	
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Welche Sprache glauben Sie, spricht Ihr Kind lieber? *	
Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:	
Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:	
Beide gleich Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Spanisch	
Andere Sprache: Welche? Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Deutsch	
Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? * Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Beide gleich	
Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten: Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Während der Schwangerschaft und Geburt	Andere Sprache: Welche?	
Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus: Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Welche Sprache spricht Ihr Kind besser? *	
Spanisch Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:	
Deutsch Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:	
Beide gleich Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Spanisch	
Andere Sprache: Welche? Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Deutsch	
Entwicklung des Kindes Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Beide gleich	
Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab: Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Andere Sprache: Welche?	
Welche? Während der Schwangerschaft und Geburt	Entwicklung des Kindes	
Während der Schwangerschaft und Geburt	Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab:	
		Welche?
In der Entwicklung der Grobmotorik(Krabbeln, Laufen, Sitzen, Klettern, Radfahren)	Während der Schwangerschaft und Geburt	
	In der Entwicklung der Grobmotorik(Krabbeln, Laufen, Sitzen, Klettern, Radfahren)	

Sprachliche Entwicklung: Hat Ihr Kind Silben aneinander gereiht, bevor es anfing, erste Wörter zu sprechen, z.B.: ba-ba-ba, da-da-da *

In der Entwicklung der Feinmotorik (Schneiden, Malen, Essen mit Besteck, Spielen mit

Mit der Gesundheit (längere Krankheiten, Krankenhausaufenthalte, Operationen,

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja

Nein

Gegenständen)

Allergien)

Aussprache

Erste Wörter kamen in: *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	1 Jahr	1,5 Jahren	2 Jahren oder älter
Spanisch im Alter von ca.			
Deutsch im Alter von ca.			

Zwei- bis Dreiwortsätze (z.B. da, Ball) konnten gebildet werden in *

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	1 Jahr	1,5 Jahren	2 Jahren oder älter
Spanisch im Alter von ca.			
Deutsch im Alter von ca.			

Verweigert Ihr Kind eine Sprache zu sprechen? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja

Nein

Welche Sprache verweigert Ihr Kind zu sprechen? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '49 [EW05]' (Verweigert Ihr Kind eine Sprache zu sprechen?)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Spanisch

Deutsch

Andere Sprache: Welche?

Hatte Ihr Kind Probleme mit den Ohren, sodass es vermutlich längere Zeit nichts oder sehr schlecht gehört hat? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

Ja

Nein

Wann gab es die Probleme mit den Ohren und für wie lange?

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'Ja' bei Frage '51 [EW07]' (Hatte Ihr Kind Probleme mit den Ohren, sodass es vermutlich längere Zeit nichts oder sehr schlecht gehört hat?)

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wie verlief die sprachliche Entwicklung bis zum Zeitpunkt der Einreise nach Deutschland? *

Beantworten Sie diese Frage nur, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Antwort war 'In einem spanischsprachigen Land' *oder* 'Sonstiges' bei Frage '12 [T12]' (In welchem Land wurde Ihr Kind geboren?)

Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

unauffällig

Das Kind besuchte bereits vor der Einreise einen Logopäden, weil

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Übermittlung Ihres ausgefüllten Fragebogens:

Vielen Dank für die Beantwortung des Fragebogens.

Anhang 4: Fragebogen (Spanisch) – Auszug aus Limesurvey

Bilinguale Studie

Estimados padres:

¡Muchas gracias por su apoyo en este estudio sobre la adquisición y el desarrollo bilingüe españolalemán!

Puede realizar la encuesta en español o alemán. A continuación, debe contestar preguntas sobre el desarrollo lingüistico de su hijo/-a y el equilibro entre los dos idiomas en el uso cotidiano.

La encuesta tendrá una duración maxima de unos 15 minutos.

Hay 53 preguntas en la encuesta.

Teilnehmerinformation

Nombre y apellidos del niño/ de la niña *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Fecha de nacimiento *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Sexo *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Femenino

Masculino

Su hijo/-a va actualmente a *

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

un colegio infantil (Kindergarten de 3 a 6 años)

primaria (Grundschule)

Otro

¿Desde qué edad? (años, meses) *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'un colegio infantil (Kindergarten de 3 a 6 años)' en la pregunta '4 [T04]' (Su hijo/-a va actualmente a)

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Tipo de colegio infantil: * Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'un colegio infantil (Kindergarten de 3 a 6 años)' en la pregunta '4 [T04]' (Su hijo/-a va actualmente a) Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: bilingüe español-alemán monolingüe alemán monolingüe español Otro Tipo de primaria: * Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'primaria (Grundschule)' en la pregunta '4 [T04]' (Su hijo/-a va actualmente a) Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: bilingüe español-alemán monolingüe alemán monolingüe español Otro ¿Fue su hijo a un colegio infantil (Kindergarten) antes cursar primaria?* Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'primaria (Grundschule)' en la pregunta '4 [T04]' (Su hijo/-a va actualmente a) Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Sí Nο ¿Desde qué edad fue su hijo/-a al colegio infantil (Kindergarten)? (años, meses) * Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '8 [T08]' (¿Fue su hijo a un colegio infantil (Kindergarten) antes cursar primaria ?) Por favor, escriba su respuesta aquí: Tipo de colegio infantil (Kindergarten): *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '8 [T08]' (¿Fue su hijo a un colegio infantil (Kindergarten) antes cursar primaria?) Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: bilingüe español-alemán monolingüe alemán monolingüe español Otro ¿Con qué idiomas creció su hijo/-a? * Marque las opciones que correspondan Por favor, marque las opciones que correspondan: Alemán Español Otro: ¿En qué país nació su hijo/-a? * Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: En Alemania En un país hispanohablante Otro Tipo de adquisición de lenguas Lengua materna de la madre: * Marque las opciones que correspondan Por favor, marque las opciones que correspondan: Alemán Español Otra lengua: Cuál?: Lengua materna del padre: * Marque las opciones que correspondan Por favor, marque las opciones que correspondan: Alemán

Español

Otra lengua: Cuál?:

Datos de los padres: *

	Vive en Alemania desde	Profesión	Trabajo actual
Madre			
Padre			

¿Qué lengua fue la primera lengua de su hijo/-a? *

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Español

Alemán

El niño/ la niña ha crecido bilingüe alemán- español

Otra lengua: Cuál?

¿Qué lengua ha sido la segunda lengua de su hijo/-a? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Alemán' o 'Español' o 'Otro' en la pregunta '16 [S04]' (¿Qué lengua fue la primera lengua de su hijo/-a?)

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Español

Alemán

Otra lengua: Cuál?

¿Cuántos años tenía su hijo/-a cuando empezó a tener contacto regular (varios horas al día) con la segunda lengua? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Español' o 'Alemán' o 'Otro' en la pregunta '16 [S04]' (¿Qué lengua fue la primera lengua de su hijo/-a?)

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

menos de 18 meses

18 meses hasta 3,5

3,6 hasta 5,5

más de 5,5 ¿Dónde tuvo su hijo/-a contacto con la segunda lengua? * Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'Español' o 'Alemán' o 'Otro' en la pregunta '16 [S04]' (¿Qué lengua fue la primera lengua de su hijo/-a?) Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: En el colegio En primaria En la calle Contactos privados Otro Equilibrio entre los idiomas ¿Está yendo su hijo/-a desde, al menos, hace un año en un colegio/ una guardería? * Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Sí No ¿En qué idioma habla/ hablaba la persona de referencia en el último año con su hijo (antes de entrar en el colegio/ la guardería)? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'No' en la pregunta '20 [B01]' (¿Está yendo su hijo/-a desde, al menos, hace un año en un colegio/ una guardería?)

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Español

Alemán

Otra lengua: Cuál?

¿Cuántas horas al día asiste su hijo/-a al colegio o a clases de primaria? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'un colegio infantil (Kindergarten de 3 a 6 años)' *o* 'primaria (Grundschule)' en la pregunta '4 [T04]' (Su hijo/-a va actualmente a)

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

4-5 horas

6-7 horas

8-9 horas

10-12 horas

¿Cuántos niños hispanohablantes hay en el colegio/ la guardería? *

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Ninguno

Pocos

Muchos

En qué cursos, asociaciones, medidas de apoyo, terapias está/ ha estado su hijo/-a en los últimos 12 meses? Qué idiomas habla allí?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Español	Alemán	Español y alemán	Otro idioma
Curso 1				
Curso 2				
Curso 3				
Curso 4				
Curso 5				
Curso 6				

La lengua que se utilza en la familia en Alemania es: *

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Solo español

Solo alemán

Español y alemán Una mezcla de español y alemán Español y otro(s) idioma(s) Otra lengua: Cuál? ¿Dónde habla su hijo/-a español? * Marque las opciones que correspondan Por favor, marque las opciones que correspondan: En absoluto En el colegio (Kindergarten/ Schule) En casa Con amigos Otro: ¿Dónde habla su hijo/-a alemán? * Marque las opciones que correspondan Por favor, marque las opciones que correspondan: En absoluto En el colegio (Kindergarten/Schule) En casa Con amigos Siempre Otro: ¿Es importante para usted que su hijo/-a aprenda alemán? * Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Importante No tan importante ¿Es importante para usted que su hijo/-a aprenda español? * Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Importante No tan importante

¿Visita su hijo/-a regularmente un país hispanohablante? * Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Sí No ¿Durante cuánto tiempo visita su hij/-a el país hispanohablante? * Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '30 [B11]' (¿Visita su hijo/-a regularmente un país hispanohablante?) Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Menos de 1 mes al año 1-2 meses al año 3 meses al año y más ¿Qué hace usted mismo para fomentar el español de su hijo/-a? * Marque las opciones que correspondan Por favor, marque las opciones que correspondan: Leer algo al niño/ a la niña Hablar mucho Televisión en español **Ejercicios** Animar al niño/ a la niña a hablar en español Nada

Otro:

¿Quién habla y en qué idioma con el niño/ la niña?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Solo español	Solo alemán	Mucho español, poco alemán	Mucho alemán, poco español	Los dos igual	Otro idioma
Madre						
Padre						

	Solo español	Solo alemán	Mucho español, poco alemán	Mucho alemán, poco español	Los dos igual	Otro idioma
Hermano/-a 1						
Hermano/-a 2						
Hermano/-a						
Hermano/-a 4						

Cpmpetencía lingüistica de las personas que están regularmente en contacto con el niño/ la niña:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Habla	Habla el español			Habla el alemán		án
	bien	poco	nada		bien	росо	nada
Madre							
Padre							
Hermano/-a 1							
Hermano/-a 2							
Hermano/-a 3							
Hermano/- a 4							

¿Hay otras personas de referencia, excluyendo contactos del colegio/ de la guardería, que tienen contacto regular con el niño/ la niña (excluyendo personas que viven en el extranjero y no tienen contacto diario)?

¿En qué idioma hablan con el niño/ la niña?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Solo español	Solo alemán	Mucho español, poco alemán	Mucho alemán, poco español	Los dos igual	Otro idioma
Abuela (línea materna)						
Abuelo (línea materna)						
Abuela (línea paterna)						
Abuelo (línea paterna)						
Otros						
Otros						

¿Ha cambiado la situación lingüistica de su hijo/-a en el último año (excepto la entrada en el colegio/ en la guardería)? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Sí

No

¿Debido a qué circunstancias ha cambiado la situación lingüistica de su hijo/-a? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '36 [B17]' (¿Ha cambiado la situación lingüistica de su hijo/-a en el último año (excepto la entrada en el colegio/ en la guardería)?)

	¿Cuándo?	¿Qué cambio de idioma?
Debido a una mudanza de un país a otro		
Debido a personas de referencias cambiantes		
Debido al cambio del tipo de colegio/ de la guardería (por ejemplo: monolingüe alemán a monolingüe español		

	¿Cuándo?	¿Qué cambio de idioma?
Debido al Corona Virus (por ejemplo: Cierre del colegio/ de la guardería)		

Competencias lingüísticas

Por favor, evalue! *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
¿Entiende su hijo/-a español?				
¿Entiende su hijo/-a alemán?				
¿Como habla su hijo/-a español?				
¿Como habla su hijo/-a alemán?				

¿Tiene su hijo/-a tiene actualmente problemas con la lengua española? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Sí

No

¿Qué tipo de problemas tiene su hijo/-a con la lengua española? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '39 [E02]' (¿Tiene su hijo/-a tiene actualmente problemas con la lengua española?)

Marque las opciones que correspondan

Por favor, marque las opciones que correspondan:

Vocabulario

Gramática

Pronunciación

Otro:

¿Tiene su hijo/-a actualmente problemas con la lengua alemana? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Sí

Ν	0
1.4	v

¿Qué tipo de problemas tiene su hijo/-a con la lengua alemana? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '41 [E04]' (¿Tiene su hijo/-a actualmente problemas con la lengua alemana?)

Marque las opciones que correspondan

Por favor, marque las opciones que correspondan:

Vocabulario

Gramática

Pronunciación

Otro:

A su parecer ¿en qué lengua le gusta hablar más a su hijo/-a? *

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Español

Alemán

Los dos

Otro

¿Qué lengua habla mejor su hijo/-a? *

Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Español

Alemán

Los dos

Otro

Desarrollo del niño/ de la niña

Desarrollo no lingüístico: Solo hay que rellenarlo si había problemas en el desarollo!

	Cuáles?
Durante el embarazo o en el parto	
En el desarollo de la motricidad gruesa (gatear, andar, sentarse, trepar, ir en bicicleta)	

	Cuáles?
En el desarollo de la motricidad fina (cortar, pintar, comer con cubiertos, jugar con objetos)	
Con la salud (enfermedades de larga duración, estancias en hospitales, operaciones, alergias)	

Desarrollo lingüístico: Unió su hijo/-a sílabas antes de empezar a decir primeras palabras (ba-ba-ba, da-da-da)? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Sí

No

Primeras palabras en: *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1 año	1,5 años	2 años y más
Español en la edad de aprox.			
Alemán en la edad de aprox.			

Frases de dos o tres palabras fueron construidas en: *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	1 año	1,5 años	2 años y más
Español en la edad de aprox.			
Alemán en la edad de aprox.			

¿Se niega su hijo/-a a hablar en un idioma? *

Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones:

Sí

No

¿En qué idioma se niega hablar su hijo/-a? *

Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:

La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '49 [EW05]' (¿Se niega su hijo/-a a hablar en un idioma?)

Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Español Alemán Otro ¿Tenía su hijo/-a problemas auditivos, siendo causa esta que provocó la falta absoluta o parcial de audición durante algún tiempo? * Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Sí No ¿Cuándo tuvo estos problemas auditivos y durante cuánto tiempo? Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'Sí' en la pregunta '51 [EW07]' (¿Tenía su hijo/-a problemas auditivos, siendo causa esta que provocó la falta absoluta o parcial de audición durante algún tiempo?) Por favor, escriba su respuesta aquí: ¿Cómo fue el desarrollo lingüístico antes de la inmigración a Alemania? * Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones: La respuesta fue 'En un país hispanohablante' o 'Otro' en la pregunta '12 [T12]' (¿En qué país nació su hijo/-a?) Seleccione una de las siguientes opciones Por favor seleccione sólo una de las siguientes opciones: Disimulado El niño/la niña estaba siendo tratado/-a por un logopeda ya antes de la inmigración, porque

¡Muchas gracias por su participación!

Enviar su encuesta.

Gracias por completar esta encuesta.

Anhang 5: Bildbenennungsaufgabe

Nummer	Stimuli	Übersetzung	Art des Stimuli
1.	En el dibujo puedes ver a la perra Lola. ¿Pero qué hace Lola con los regalos? Lola	Auf dem Bild sihst du die Hündin Lola. Aber was macht Lola mit den Geschenken? Lola	Gerundium
2.	¿De qué color es el lápiz? El lápiz	Welche Farbe hat der Stift? Der Stift	Filler
3.	¿De qué color es el coche? El coche	Welche Farbe hat das Auto? Das Auto	Filler
4.	El niño en el dibujo se llama José. ¿Qué hace José con las tortugas? José	Der Junge auf dem Bild heißt José. Was macht José mit den Schildkröten? José	Gerundium
5.	El nombre de este chico es Luis. ¿Qué hace Luis con la espada? Luis	Der Name dieses Jungen ist Luis. Was macht Luis mit dem Schwert? Luis	Gerundium
6.	¿De qué color es la pelota? La pelota	Welche Farbe hat der Ball? Der Ball	Filler

7.	Este es el ratoncito Pérez. ¿Qué hace el ratoncito Pérez con el queso? El ratoncito Pérez	Das ist das Mäuschen Pérez. Was macht das Mäuschen Pérez mit dem Käse? Das Mäuschen Pérez	Gerundium
8.	¿De qué color es la casa? La casa	Welche Farbe hat das Haus? Das Haus	Filler
9.	Los hermanos Pepe y Miguel ayudan a su madre. ¿Qué hacen Pepe y Miguel con la sábana? Pepe y Miguel	Die Brüder Pepe und Miguel helfen ihrer Mutter. Was machen Pepe und Miguel mit dem Bettlaken? Pepe und Miguel	Gerundium
10.	¿De qué color es la locomotora? La locomotora	Welche Farbe hat die Lokomotive? Die Lokomotive	Filler
11.	Este es Pablo. ¿Qué hace Pablo con la leche? Pablo	Das ist Pablo. Was macht Pablo mit der Milch? Pablo	Gerundium

12.	El gato Carlos es muy travieso. ¿Qué hace Carlos con el pez? Carlos	Der kater Carlos ist sehr ungezogen. Was macht Carlos mit dem Fisch? Carlos	Gerundium
13.	¿De qué color es el osito? El osito	Welche Farbe hat das Bärchen? Das Bärchen	Filler
14.	La chica en el dibujo se llama Laura. ¿Qué hace Laura con las fresas? Laura	Das Mädchen auf dem Bils heißt Laura. Was macht Laura mit den Erdbeeren? Laura	Gerundium
15.	¿De qué color son los zapatos? Los zapatos	Welche Farbe haben die Schuhe? Die Schuhe	Filler
16.	¿De qué color es el calcetín? El calcetín	Welche Farbe hat die Socke? Die Socke	Filler

17.	En el dibujo se ve la tortuga Ana. Sobre su espalda están la coneja María y la serpiente Luisa. Al lado se ve el conejo Pepe. ¿Qué hace el conejo Pepe? Pepe	Auf dem Bild sieht man die Schildkröte Ana. Auf ihrem Rücken sind die Häsin Maria und die Schlange Luisa. Was macht der Hase Pepe? Pepe	Gerundium
18.	¿De qué color es el sombrero? El sombrero	Welche Farbe hat der Hut? Der Hut	Filler
19.	La mamá de los pollitos se llama Aurelia. ¿Qué hace Aurelia con sus pollitos? Aurelia	Die Mama der Küken heißt Aurelia. Was macht Aurelia mit ihren Küken? Aurelia	Gerundium
20.	¿De qué color es la cuchara? La cuchara	Welche Farbe hat der Löffel? Der Löffel	Filler
21.	Este es el perro Rodrigo. ¿Qué hace Rodrigo con el hueso? Rodrigo	Das ist der Hund Rodrigo. Was macht Rodrigo mit dem Knochen? Rodrigo	Gerundium

22.	En el dibujo puedes ver las mariposas Carmen y María ¿Qué hacen Carmen y María sobre las flores? Carmen y María	Auf dem Bild kannst du die Schmetterlinge Carmen und maria sehen. Was machen Carmen und Maria auf den Blumen? Carmen und Maria	Gerundium
23.	¿De qué color es el paraguas? El paraguas	Welche Farbe hat der Regenschirm? Der Regenschirm	Filler
24.	¿De qué color es el jersey? El jersey	Welche Farbe hat der Pullover? Der Pullover	Filler
25.	La gallina Paquita es la niñera de los ratoncitos. ¿Qué hace Paquita con los ratones? Paquita	Die Henne Paquita ist das Kinderädchen der Mäuschen. Was macht Paquita mit den Mäuschen? Paquita	Gerundium
26.	Estas dos chicas son Susana y Adriana. ¿Qué hacen Susana y Adriana? Susana y Adriana	Diese beiden Mädchen sind Susana und Adriana. Was machen Susana und Adriana? Susana und Adriana	Gerundium

27.	¿De qué color es la lámpara? La lámpara	Welche Farbe hat die Lampe? Die Lampe	Filler
28.	El nombre de la niña que ves en este dibujo es Sara. ¿Qué hace Sara con su muñeca? Sara	Der Name des Mädchen, das du auf dem Bild siehst, ist Sara. Was macht Sara mit ihrer Puppe? Sara	Gerundium
29.	¿De qué color es el cepillo de dientes? El cepillo	Welche Farbe hat die Zahnbürste? Die Zahnbürste	Filler
30.	¿De qué color es el libro? El libro	Welche Farbe hat das Buch? Das Buch	Filler
31.	Esta es la profesora Linda. ¿Qué hace Linda? Linda	Das ist die Lehrerin Linda. Was macht Linda? Linda	Gerundium
32.	¿De qué color es la llave? La llave	Welche Farbe hat der Schlüssel? Der Schlüssel	Filler

Anhang 6 Transkripte Deutschland

Proband:in 1

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	da	azul
3.	se rasca	negro y amarillo
4.	come	morado
5.	cogen	azul
6.	bebe	verde
7.	mira	morado
8.	come	marrón
9.	intenta	azul
10.	calienta	verde
11.	muerde	morado
12.	chupan	azul
13.	lee	rojo
14.	bailan	naranja
15.	hace	azul
16.	pone	gris

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	da	azul
3.	juega	amarillo
4.	come	morada
5.	juegan	azul
6.	bebe	verde
7.	intenta	morados
8.	come	rojo
9.	se pone	azul
10.	tapas	verde
11.	muerde	lila
12.	duermen	azul
13.	lee	rojo
14.	bailan	naranjo
15.	pinta	azul
16.	pinta	verde verdoso

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	Está rompiendo	rojo
2.	Está dando	azul
3.	juega	Negra y amarilla
4.	Está comiendo	lila
5.	Están doblando	azul
6.	bebiendosela	verde
7.	Está intentando	Rosas
8.	Está comiendo	marrón
9.	Está apoyando	Azul oscuro
10.	Esta cuidando	verde
11.	Está comiendo	lila
12.	Están encima de	azul
13.	Está leyendo	roja
14.	Está vistiendo	amarillo
15.	Están bailando	azul claro
16.	Está calculando	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	abrir	rojo
2.	dar	azul
3.	jugar	amarillo
4.	comer	lila
5.	doblar	azul
6.	beber	verde
7.	intentar	lilas
8.	están comiendo	marrón
9.	está subiendo	azul oscuro
10.	cuidar	verde
11.	está comiendo	lila
12.	se suben	azul
13.	cuenta	roja
14.	bailan	amarillo
15.	viste	azul
16.	calcula	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está cortando y rompiendo	rojo
2.	da	azul
3.	está jugando	Amarilla y negra
4.	come	lila
5.	doblan	azul
6.	bebe	verde
7.	quiere comer	lilas
8.	come	marrón
9.	acaricia	azul
10.	acaricia	verde
11.	está chupando	lila
12.	comen	azul
13.	lee	roja
14.	bailan	naranja
15.	pone	azul
16.	está escribiendo	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	morder	rojo
2.	dar	blau wiederholt von Mutter: azul
3.	no sé	gelb Mutter : ama amario
4.	come	lila
5.	no sé	blau Mutter en español?Azul, Kind wiederholt
6.	toma	Grün Mutter en español? El osito es verde, Kind wiederholt
7.	ve	Pink Mutter;: en español, Kind : rosa
8.	Se la come	braun
9.	no lo sé	Blau en español azul
10.	les está durmiendo	Grün en espanverde
11.	comer	lila
12.	Carmen duerme maría quiere hacer Honig	Blau enspa
13.	duerme vorlesen	Rot en esp rojo
14.	bailan	Orange en espanol
15.	no sé	Blau en español?
16.	schreiben	Grün en espa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	abre	rojo
2.	da	azul
3.	se corta	amarilla
4.	come	morada
5.	doblan	azul
6.	bebe	verde
7.	quiere cazar	Rosas
8.	come	marrón
9.	toca	azul oscuro
10.	cuida	verde
11.	quiere comer	morado
12.	cojen	azul
13.	cuenta	roja
14.	bailan	naranja
15.	viste	azul claro
16.	escribe	azul turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe	
1.	está abriendo	rojo	
2.	está poniendo	azul	
3.	está poniendo	amarilla y negro	
4.	está comiendo	lila	
5.	están doblando	azul	
6.	está bebiendo	verde	
7.	quiere comer	lila	
8.	está comiendo	marrón	
9.	está tocando	azul	
10.	está cuidando	verde	
11.	está chupando	lila	
12.	están cojiendo	azul	
13.	está leyendo	roja	
14.	están bailando	naranja	
15.	poner	azul	
16.	está aprendiendo	azul	

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está rompiendo	rojo
2.	está dando	azul
3.		Negra y amarillo
4.	está comiendo	Blanca y morada
5.	están doblando	Azul y blanca
6.	está bebiendo	Verde y blanco y negro
7.	está metiendo	Rosa, blanca y negra
8.	está comiendo	Marrón, negro y blanco
9.	quiere subir	Azul oscuro y blnco y negro
10.	está acariciando	verde
11.	está comiendo	Blanco, negro y violeta
12.	Están comiendo	Blanco, negro y azul
13.	Está leyendo	Rojo y negro
14.	Están bailando	amarillo
15.	Está quitando	Blanco, negro y azul clara
16.	Está escribiendo	Azul y blanco

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	abre	rojo
2.	da	azul
3.	está jugando	amarillo
4.	está comiendo	lila
5.	zusammenlegen	azul
6.	bebe	verde
7.	quiere comer	violeta
8.	come	Braun Mutter: ma- marrón
9.	quiere subir	azul
10.	da	verde
11.	mastica	violeta
12.	comen	azul
13.	da	roja
14.	están bailando	naranja
15.	viste	azul
16.	Hausaufgaben, rechnen	turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	está dando	azul
3.	está dándose	amarillo
4.	está comiendo	morada
5.	están estirando	azul
6.	está bebiendo	verde
7.	quiere comer	morados
8.	está comiendo	marrón
9.	está de pie	azul (oscuro)
10.	está intentando tapar	verde
11.	está comiendo	blanco y marado
12.	se posan	Blanco y azul oscuro
13.	está contando	roja
14.	están metidobailando	Naranja oscuro
15.	está poniendo	azul
16.	está escribiendo	azul turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	da	Azul y un poco blanco
3.	pega	Amarilla y negro
4.	come	Rosa y blanco
5.	dobla	Blanco azul y un poco negro
6.	bebe	blanco y verde y negro
7.	coje	Blanco, rosa y negro
8.	come	negro ymarrón y blanco
9.	coge	Azul y blanco y negro
10.	ponerlos	verde
11.	chupa	Rosa y blanco
12.	huelen	Blanco, negro azul
13.	lee	Roja y negra
14.	bailan	Blanco y naranja
15.	poner	Azul, negro
16.	escribe	Azul, blanco

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	da	azul
3.	lucha	amarilla
4.	come	morada
5.	doblan	azul
6.	bebe	verde
7.	come	morados
8.	come	Negro blanco y marrón
9.	rasca	Azul
10.	calma	Verde clarito
11.	come	morado
12.	cogen	Blanco y azul
13.	lee	Roja
14.	bailan	amarillo
15.	sienta	azul clarito
16.	escribe	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	corta	azul
3.	Está rojendo	amarilla
4.	doblan	morada
5.	bebe	azul
6.	quiere	verde
7.	come	rosa
8.	intenta subir	marrón
9.	protege	azul
10.	chupa	Verde
11.	comen	morado
12.	lee	azul
13.	bailan	Roja
14.	rojo	naranja
15.	pone	azul
16.	escribe	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	Está abriendo	rojo
2.	Está dando	azul
3.	está kämpfen	amarilla
4.	come	lila
5.	zusammenfalten	azul
6.	toma	verde
7.	Quiere comer	rosa
8.	come	marrón
9.	está dando	azul
10.	acaricias	verde
11.	come	lila
12.	toman	azul
13.	lee	rojo
14.	hacen	naranja
15.	está jugando	azul
16.	Está escribiendo	Verde muy lindo

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está rompiendo	rojo
2.	está dando	azul
3.	está cortando	amarilla
4.	come	morada
5.	están sacudiendo	azul
6.	está tomando	verde
7.	está jugando	rosa
8.	está comiendo	marrón
9.	está intentando	azul
10.	están cuidando	verde
11.	está mordiendo	morado
12.	están oliendo	azul
13.	está leyendo	roja
14.	están bailando	naranja
15.	está vistiendo	azul
16.	está haciendo	Verde

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	abre	rojo
2.	da	azul
3.	Emper?	amarilla y negro
4.	come	Lila y blanca
5.	limpian	azul
6.	bebe	azul
7.	quiere jugar	lilas
8.	come	marrón
9.	está de pie	azul
10.	cuida	verde
11.	muerde	Lila y blanco
12.	están oliendo	blanco, azul y negro
13.	acuesta	roja
14.	bailan	amarilla y blanca
15.	limpia	azul
16.	escribiendo	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	da	azul
3.	No lo sé	amarilla y negro
4.	come	Lila o violeta
5.	doblan	azul
6.	bebe	verde
7.	coge	rosa
8.	come	marrón
9.	se agarra	azul
10.	cuida	verde
11.	come	Lila o violeta
12.	vuelan	Blanco y azul
13.	lee	roja
14.	bailando	naranja
15.	pone	celeste
16.	escribe	turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	juega	azul
3.	juega	amarilla
4.	come	violeta
5.	doblan	azul marino
6.	bebe	verde
7.	juega	rosas
8.	está comiendo	marrón
9.	juega	azul marino
10.	juega	verde clarito
11.	come	violeta
12.	Están sentadas	azul
13.	lee	roja
14.	bailan	naranja
15.	pone	celeste
16.	escribe	turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está abriendo	rojo
2.	está dando	azul
3.	juega	amarilla
4.	come	lila
5.	juegan	azul
6.	bebe	verde
7.	intenta comer	rosa
8.	come	marrón
9.	intenta subir	azul marino
10.	Está enseñando	verde clarito
11.	come	lila
12.	comen	azul
13.	lee	roja
14.	están bailando	naranja
15.	está poniendo	celeste
16.	Está haciendo	azul

Anhang 7: Transkripte Spanien

Proband:in 21

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	da	azul
3.	juega	amarilla
4.	come	morado
5.	extienden	azul oscuro
6.	bebe	verde
7.	quiere coger	rosas
8.	come	marrón y negro
9.	acaricia	azul y blanco
10.	cuida	verde claro
11.	chupa	morrado oscuro
12.	chupan	azul con zickzack y blanco
13.	lee	roja
14.	bailan	naranja
15.	pone	azul
16.	pinta	turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está desempaqueteando	naranja
2.	está alimentando	blanco y azul
3.	está jugando	amarillo y negro
4.	está comiendo	blanca y lila
5.	están intentando doblar	azul y blanca
6.	está bebiendo	verde y blanco
7.	está intentando comer	rosas y blancos y en parte grises
8.	está comiendo	Marrón, negro y blanco
9.	se está apoyando	Azul oscuro y blanco
10.	está cuidando	verde diarea
11.	está mordiendo	morrado y blanco
12.	están recolectando	azul clarito y blanco
13.	está leyendo	roja
14.	están bailando	blanco y naranja
15.	está jugando	azul y un poco blanco
16.	está escribiendo	gris

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	arranca	rojo
2.	está dando	azul
3.	está pegando	amarillo y negro
4.	está comiendo	lila
5.	la están	azul
	tapandoponiendoestirandodoblando	
6.	está bebiendo	verde
7.	quiere coger	rosa y blanco
8.	está comiendo	negro, blanco y marrón
9.	se está montando	azul
10.	está cogiendo	verde
11.	está mordiendo	blanco y Lila
12.	están cogiendo	Blanco, azul y negro
13.	está contando	negra, blanca y roja
14.	están bailan	Blanco, negro y naranja
15.	está poniendo	azul
16.	está escribiendo	azul turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	muerde	rojo
2.	da	azul
3.	lucha	Amarilla y un poco negra
4.	come	morada y tambien blanca
5.	doblan	azul
6.	bebe	Verdey también tiene blanco
7.	quiere comer	rosas
8.	come	Marrón y blanco
9.	sube	azul
10.	cuida	Verde
11.	muerde	Morado y blanco
12.	quieren comer	Azul y blanco
13.	lee	Roja
14.	bailan	naranja
15.	pone	azul
16.	escribe	Verde-azul/ turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está quitando	rojo
2.	está dando	azul
3.	está jugando	negro y amarillo
4.	se está comiendo	lila
5.	están doblando	azul
6.	se está bebiendo	verde
7.	quiere comerse	lila
8.	está comiendo	marrón
9.	está subiendose	azul
10.	está cuidando	verde
11.	está mordiendo	lila
12.	están	Blanco y azul
13.	está leyendo	rojo
14.	están bailando	blanco y amarillo
15.	pone	azul y blanco
16.	está escribiendo	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe	
1.	romper	rojo	
2.	da	azul	
3.	se corta	Amarillo y negro	
4.	se lo come	lila	
5.	están doblando	Azul	
6.	bebe	Verde	
7.	come	Rosa	
8.	Se las come	Marrón	
9.		Azul	
10.	Los cuida	Verde	
11.	pone	Lila	
12.		azul y blanco	
13.	lee	Rojo	
14.	ponen	No es amarillo	
15.	da	Gris	
16.	escribe	Verde	

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	muerde	Rojo
2.	da	Azul
3.	pelea	negra y amarilla
4.	muerde	lila
5.	doblan	azul
6.	bebe	verde
7.	intenta comer	lilas
8.	come	marrón
9.	se monta	azul
10.	cuida	verde
11.	muerde	Lila y blanco
12.	chupan	azul y blanco
13.	cuenta	roja
14.	bailan	amarillo
15.	cose	azul claro
16.	escribe	azul marino

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	Rompe	rojo
2.	está dando	azul
3.	Corta	amarilla y negra
4.	está comiendo	Lila y blanca
5.	Doblan	azul y blanca
6.	está bebiendo	verde y blanco y negro
7.	quiere coger	rosas
8.	está comiendo	marrón
9.	quiere tocar	azul fuerte
10.	Cuida	verde
11.	Come	Blanco y azul fuerte
12.	Comen	azul y blanco
13.	está contando	roja
14.	están bailando	Naranja y blanco
15.	está jugando	azul flujo
16.	está sumando	azul fuerte

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está rompiendo	rojo
2.	está dando	azul
3.	está cortando	amarillo con manchas negras
4.	está comiendo	morado
5.	la sacuden y la doblan	azul oscuro
6.	está bebiendo	verde
7.	intenta cazar	rosa
8.	está comiendo	marrón
9.	se está intentando subir	azul oscuro
10.	protege	verde
11.	está mordiendo	morado
12.	están comiendo	azul con una raya blanca
13.	está leyendo	rojo
14.	están bailando	naranja
15.	está atando	azul claro
16.	está escribiendo	turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	Destruye	rojo
2.	Da	azul
3.	Jugar	amarilla
4.	Come	morada
5.	Doblan	azul
6.	Bebe	verde
7.	Juega	rosas
8.	Come	marrón
9.	Toca	azul oscuro
10.	Cuida	verde
11.	Come	morado
12.	Juegan	azul
13.	Lee	roja
14.	Bailan	naranja
15.	Juega	Azul clarito
16.	Dibuja	turquesa

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompiendo	rojo
2.	está dando	azul
3.	jugando	amarilla
4.	comiendo	morada
5.	recogiendo	azul
6.	bebendo	verde
7.	quiere comer	rosa
8.	comer	marrón
9.	portandose	azul
10.	esperando	verde
11.	comiendo	lila
12.	comen	azul
13.	acostar	roja
14.	bailan	naranja
15.	peinando	azul
16.	haciendo	verde

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	abre	naranja
2.	da	azul
3.	juega	verde y negra
4.	come	morada
5.	doblan	Azul
6.	bebe	Verde
7.	Intenta comer	rosas
8.	come	negro
9.	sube	azul
10.	no lo se	verde
11.	muerde	morado
12.	cojen	azul
13.	lee	marrón
14.	bailan	naranja
15.	juega	azul
16.	escribe	azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	abre	rojo
2.	hace	azul
3.	lucha	verde
4.	come	lila
5.	doblan	Azul
6.	bebe	Verde
7.	intenta coger	rosa
8.	come	marrón
9.	Intenta subir	Azul oscuro
10.	Intenta que	Verde
11.	chupa	Azul oscuro
12.	cogen	Azul
13.	Lee2	Roja
14.	bailan	naranja
15.	viste	azul
16.	escribe	Azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está durmiendo, abriendo	naranja
2.	Dandole de comer	azul
3.	juega	verde y negra
4.	Está comiendo	lila
5.	ponen	Azul
6.	Está bebiendo	Verde
7.	Está cojiendo	rosas
8.	comiendoselas	marrón
9.	Está intentando subir	Azul
10.	Está vigilando	Verde
11.	Está mordiendolo	Azul-lila
12.	Están volando	Azul y blanco
13.	Está leyendo	marrón
14.	Están bailando	marrón
15.	Está jugando	azul
16.	Está pintando	Azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompe	rojo
2.	está dando	azul
3.	mata	Amarilla y negra
4.	Está comiendo	azul
5.	Una cabaña	Azul y blanca
6.	Está bebiendo	Verdey blanco
7.	quiere comer	morado
8.	come	Verde naranja y blanco
9.	está acariciando	Azul y blanco
10.	calienta	Verde
11.	Está comiendo	Azul y blanco
12.	Están cojiendo	Azul y blanco
13.	duerme	Rojo
14.	Están bailando	Naranja y blanco
15.	Está vistiendo	azul y blaco y negro
16.	Pinta	Azul y negro

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe	
1.	-	rojo	
2.	están en el suelo	azul	
3.	está cogiendo	amarilla	
4.	está cominedo	lila	
5.	están cogiendo	azul	
6.	está bebiendo	verde	
7.	está comiendo	lila	
8.	está comiendo	braun	
9.	weiß nicht	azul	
10.	Está abrazando	Verde	
11.	Está comiendo	lila	
12.	Están comiendo	azul	
13.	lee	Rojo	
14.	singen	amarillo	
15.	Está cogiendo	azul	
16.	Está quitando	azul	•

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
17.	está rompiendo	rojo
18.	está dando	azul
19.	está luchando	amarilla
20.	está cominedo	lila
21.	están doblando	azul
22.	está bebiendo	verde
23.	quiere comer	rosas
24.	Está comiendo	braun
25.	Está mus	azul
26.	está streicheln	verde
27.	está mordiendo	lila
28.	están cogiendo	azul
29.	está poniendo	roja
30.	están bailando	naranja
31.	está poninedo	azul
32.	está escribiendo	verde

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	Abre	rojo
2.	Está dando	azul
3.	Está jugando	Gris y verde y amarillo
4.	Está comiendo	lila
5.	Están poniendo	Azul
6.	Está bebiendo	Verde
7.	Quiere cojer	rosa
8.	Quiere comer	marrón
9.	Quiere subir	azul
10.	Está cuidando	verde
11.	Está chupando	lila
12.	Están oliendo	Blanco y azul
13.	Está contando	rojo
14.	Están bailando	naranja
15.	Está dando	azul
16.	haciendo	verde

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	desloza	rojo
2.	da	azul
3.	jugando	amarilla
4.	se lo roba	morada
5.	están haciendo Rauchzeichen	azul
6.	beba	verde
7.	va comer	pink
8.	Come	café
9.	Está acariciando	dunkelblau
10.	cuida	Verde
11.	muerde	morado
12.	chupan	azul
13.	pone	roja
14.	tanzen	amarillo
15.	está jugando	azul clarito
16.	está enseñando	verde-azul

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	está rompiendo	rojo
2.	está dando	azul
3.	rompiendo	amarilla
4.	está comiendo	morada
5.	están poniendo	azul
6.	está tomando	verde
7.	va cojer	rosa
8.	está comiendo	marrón
9.	está tocando	azul
10.	está mirando	verde
11.	está comiendo	morado
12.	están oliendo	azul
13.	está leyendo	roja
14.	están bailando	naranja
15.	está poniendo	turquesa
16.	está haciendo	verde

	Gerundiumaufgabe	Farbaufgabe
1.	rompiendo	rojo
2.	durmiendo	azul
3.	limpiando	amarillo
4.	comiendo	violeta
5.	rompiendo	azul
6.	tomando	verde
7.	rompiendo	rosa
8.	comiendo	marrón
9.	caminando	azul
10.	-	verde
11.	-	violeta
12.	jugando	azul
13.	leyendo	roja
14.	bailan	naranja
15.	jugando	turquesa
16.	escribiendo	verde

Anhang 8: Variablen SPSS

id	Umfragenummer
T01	Vor- und Nachname(n) des Kindes
T02	Alter
T03	Geschlecht
T04	Ihr Kind besucht zurzeit
T05	Seit welchem Alter? (Jahre, Monate)
T06	Art des Kindergartens:
T07	Art der Grundschule:
T07_other	[Sonstiges] Art der Grundschule:
T08	Besuchte Ihr Kind vor der Grundschule einen Kindergarten?
T09	Seit welchem Alter besuchte Ihr Kind den Kindergarten? (Jahre, Monate)
T10	Art des Kindergartens:
T12	In welchem Land wurde Ihr Kind geboren?
T12_other	[Sonstiges] In welchem Land wurde Ihr Kind geboren?
S03_SQ00	[Mutter] [Lebt in Deutschland seit] Angaben zu den Eltern:
1 SQ001	[
S03_SQ00	[Mutter] [Erlernter Beruf] Angaben zu den Eltern:
1_SQ002	
S03_SQ00	[Mutter] [Derzeitige Tätigkeit] Angaben zu den Eltern:
1_SQ003	
S03_SQ00	[Vater] [Lebt in Deutschland seit] Angaben zu den Eltern:
2_SQ001	
S03_SQ00	[Vater] [Erlernter Beruf] Angaben zu den Eltern:
2_SQ002 S03_SQ00	[Vater] [Derzeitige Tätigkeit] Angaben zu den Eltern:
2_SQ003	[Valer] [Derzeitige Tatigkeit] Angaben zu den Eitern.
S04	Welche Sprache war für Ihr Kind die Erstsprache?
S05	Welche Sprache war die Zweitsprache?
S06	Wie alt war Ihr Kind als es mit der Zweitsprache regelmäßig (mehrere Stunden
	täglich) in Kontakt kam?
S07	Wo kam Ihr Kind mit der Zweitsprache in Kontakt?
B01	Wird Ihr Kind seit mindestens einem Jahr in einem Kindergarten/ von einer
	Tagesmutter betreut?
B02	Welche Sprache wird/ wurde mit dem Kind von der Betreuungsperson im letzten Jahr
	gesprochen (bevor das Kind in die Kita kam) ?
B03	Wie viele Stunden am Tag verbringt Ihr Kind im Kindergarten/ in der Schule?
B04	Wie viele spanischsprachige Kinder besuchen den Kindergarten?
B06	Die Familiensprache ist:
B09	Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Deutsch lernt?
B10	Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Spanisch lernt?
B11	Ist Ihr Kind regelmäßig in einem spanischsprachigen Land zu Besuch?
B12	Wielange ist Ihr Kind in dem spanischsprachigen Land zu Besuch?
B13_SQ00	[Vorlesen] Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind zu fördern?
1 B13_SQ00	[Viel Sprechen] Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind zu
2	fördern?
	1 .0.46

B13_SQ00	[Spanisches Fernsehen] Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind
3	zu fördern?
B13_SQ00	[Übungen] Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind zu fördern?
4	
B13_SQ00	[Kind dazu anhalten, Spanisch zu sprechen] Was tun Sie selbst, um die spanische
5	Sprache bei Ihrem Kind zu fördern?
B13_SQ00	[Nichts] Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind zu fördern?
7	
B13_other	[Sonstiges] Was tun Sie selbst, um die spanische Sprache bei Ihrem Kind zu fördern?
B14_SQ00	[Mutter] Wer spricht welche Sprache mit Ihrem Kind?
1	
B14_SQ00	[Vater] Wer spricht welche Sprache mit Ihrem Kind?
2	
B14_SQ00	[Geschwisterkind 1] Wer spricht welche Sprache mit Ihrem Kind?
3	
B14_SQ00	[Geschwisterkind 2] Wer spricht welche Sprache mit Ihrem Kind?
4	
B15_SQ00	[Mutter] [Skala 1] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind ständig
1#0	Kontakt haben:
B15_SQ00	[Mutter] [Skala 2] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind ständig
1#1	Kontakt haben:
B15_SQ00	[Vater] [Skala 1] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind ständig Kontakt
2#0	haben:
B15_SQ00	[Vater] [Skala 2] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind ständig Kontakt
2#1	haben:
B15_SQ00	[Geschwisterkind 1] [Skala 1] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind
3#0	ständig Kontakt haben:
B15_SQ00	[Geschwisterkind 1] [Skala 2] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind
3#1	ständig Kontakt haben:
B15_SQ00	[Geschwisterkind 2] [Skala 1] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind
5#0	ständig Kontakt haben:
B15_SQ00	[Geschwisterkind 2] [Skala 2] Sprachkompetenzen der Personen, die mit dem Kind
5#1	ständig Kontakt haben:
B17	Hat sich die sprachliche Situation für Ihr Kind, bis auf den Eintritt in den Kindergarten,
517	verändert?
B18_SQ00	[Durch Umzug von einem in ein anderes Land] [Wann?] Durch welche Umstände hat
1_SQ001	sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
B18_SQ00	[Durch Umzug von einem in ein anderes Land] [Welcher Sprachwechsel?] Durch
1_SQ002	welche Umstände hat sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
B18_SQ002	[Durch wechselnde Bezugspersonen] [Wann?] Durch welche Umstände hat sich die
2_SQ001	sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
	[Durch wechselnde Bezugspersonen] [Welcher Sprachwechsel?] Durch welche
B18_SQ00	Umstände hat sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
2_SQ002	
B18_SQ00	[Durch wechselnden Kita-Typ (z.B.: von monolingual Spanisch zu monolingual
3_SQ001	Deutsch)] [Wann?] Durch welche Umstände hat sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
D10 C000	
B18_SQ00	[Durch wechselnden Kita-Typ (z.B.: von monolingual Spanisch zu monolingual
3_SQ002	Deutsch)] [Welcher Sprachwechsel?] Durch welche Umstände hat sich die
D40 5000	sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
B18_SQ00	[Durch Corona (z.B.: Schließung des Kindergartens)] [Wann?] Durch welche
4_SQ001	Umstände hat sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?

B18_SQ00	[Durch Corona (z.B.: Schließung des Kindergartens)] [Welcher Sprachwechsel?] Durch
4_SQ002	welche Umstände hat sich die sprachliche Situation Ihres Kindes verändert?
E01_SQ00 1	[Wie gut versteht Ihr Kind Spanisch?] Bitte schätzen Sie ein!
E01_SQ00 2	[Wie gut versteht Ihr Kind Deutsch?] Bitte schätzen Sie ein!
E01_SQ00 3	[Wie gut spricht Ihr Kind Spanisch?] Bitte schätzen Sie ein!
E01_SQ00 4	[Wie gut spricht Ihr Kind Deutsch?] Bitte schätzen Sie ein!
E02	Bestehen bei Ihrem Kind zum jetzigen Zeitpunkt Probleme in der spanischen Sprache?
E03_SQ00 1	[Wortschatz] Welche Probleme bestehen in der spanischen Sprache?
E03_SQ00 2	[Grammatik] Welche Probleme bestehen in der spanischen Sprache?
E03_SQ00 3	[Aussprache] Welche Probleme bestehen in der spanischen Sprache?
E03_other	[Sonstiges] Welche Probleme bestehen in der spanischen Sprache?
E04	Bestehen bei Ihrem Kind zum jetzigen Zeitpunkt Probleme in der deutschen Sprache?
E05_SQ00	[Wortschatz] Welche Probleme bestehen in der deutschen Sprache?
1	
E05_SQ00 2	[Grammatik] Welche Probleme bestehen in der deutschen Sprache?
E05_SQ00 3	[Aussprache] Welche Probleme bestehen in der deutschen Sprache?
E05_other	[Sonstiges] Welche Probleme bestehen in der deutschen Sprache?
E06	Welche Sprache glauben Sie, spricht Ihr Kind lieber?
E06_other	[Sonstiges] Welche Sprache glauben Sie, spricht Ihr Kind lieber?
E07	Welche Sprache spricht Ihr Kind besser?
E07_other	[Sonstiges] Welche Sprache spricht Ihr Kind besser?
EW01_SQ 001_SQ00 1	[Während der Schwangerschaft und Geburt] [Welche?] Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab:
EW01_SQ 002_SQ00 1	[In der Entwicklung der Grobmotorik(Krabbeln, Laufen, Sitzen, Klettern, Radfahren)] [Welche?] Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab:
EW01_SQ 003_SQ00 1	[In der Entwicklung der Feinmotorik (Schneiden, Malen, Essen mit Besteck, Spielen mit Gegenständen)] [Welche?] Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab:
EW01_SQ 004_SQ00 1	[Mit der Gesundheit (längere Krankheiten, Krankenhausaufenthalte, Operationen, Allergien)] [Welche?] Nichtsprachliche Entwicklung des Kindes: Bitte nur ausfüllen, wenn es Probleme gab:
EW02	Sprachliche Entwicklung: Hat Ihr Kind Silben aneinander gereiht, bevor es anfing, erste Wörter zu sprechen, z.B.: ba-ba-ba, da-da-da
EW03_SQ 001	[Spanisch im Alter von ca.] Erste Wörter kamen in:
EW03_SQ 002	[Deutsch im Alter von ca.] Erste Wörter kamen in:
EW04_SQ 001	[Spanisch im Alter von ca.] Zwei- bis Dreiwortsätze (z.B. da, Ball) konnten gebildet werden in

EW04_SQ	[Deutsch im Alter von ca.] Zwei- bis Dreiwortsätze (z.B. da, Ball) konnten gebildet
002	werden in
EW05	Verweigert Ihr Kind eine Sprache zu sprechen?
EW06	Welche Sprache verweigert Ihr Kind zu sprechen?
EW06_oth	[Sonstiges] Welche Sprache verweigert Ihr Kind zu sprechen?
er	
EW07	Hatte Ihr Kind Probleme mit den Ohren, sodass es vermutlich längere Zeit nichts oder sehr schlecht gehört hat?
EW08	Wann gab es die Probleme mit den Ohren und für wie lange?
EW09	Wie verlief die sprachliche Entwicklung bis zum Zeitpunkt der Einreise nach
	Deutschland?
EW09_oth	[Sonstiges] Wie verlief die sprachliche Entwicklung bis zum Zeitpunkt der Einreise
er	nach Deutschland?
BN1	Bildbenennungsaufgabe 1
BN2	Bildbenennungsaufgabe 2
BN3	Bildbenennungsaufgabe 3
BN4	Bildbenennungsaufgabe 4
BN5	Bildbenennungsaufgabe 5
BN6	Bildbenennungsaufgabe 6
BN7	Bildbenennungsaufgabe 7
BN8	Bildbenennungsaufgabe 8
BN9	Bildbenennungsaufgabe 9
BN10	Bildbenennungsaufgabe 10
BN11	Bildbenennungsaufgabe 11
BN12	Bildbenennungsaufgabe 12
BN13	Bildbenennungsaufgabe 13
BN14	Bildbenennungsaufgabe 14
BN15	Bildbenennungsaufgabe 15
BN16	Bildbenennungsaufgabe 16
Land	Land in dem der, die Probandin lebt
Gerundiu m	Anzahl der verwendeten Gerundiumformen
Präsens	Anzahl der verwendeten Präsensformen
Alter_Klas	Alter in Klassen
sen	
Mutterspr	Muttersprache von Mutter und Vater
ache Gerundiu	Conversitions in Alternationary / his C Jahrens, als C Jahrens
m_Klassen	Gerundium in Altersklassen (bis 6 Jahren, ab 6 Jahren)
Gerundiu	Gerundium in Altersklassen (bis 8 Jahren, ab 8 Jahren)
m_KLasse	
n_neu	
T11	Mit welchen Sprachen wächst ihr Kind auf
S01	Muttersprache Mutter
S02	Muttersprache Vater
B05_01	Kurse in denen das Kind Spanisch spricht
B05_2	Kurse in denen das Kind Deutsch spricht
B07	Wo spricht ihr Kind Spanisch
B08	Wo spricht ihr Kind Deutsch

B16A	Weitere Kontakte, die täglich mit dem Kind nur Spanisch sprechen
B16B	Weitere kontakte, die täglich mit dem Kind nur Deutsch sprechen
Alter_neu	Alter in Klassen
Input_Zuh	Was tun Sie zu Hause, um die spanische Sprache zu fördern?
ause	
B16Kontak	Hat ihr Kind weitere Kontakte außerhalb der Familie, mit denen es täglich Spanisch
te	spricht?
B05Kurse	Besucht Ihr Kind wöchentlich Kurse, in denen es Spanisch spricht?

Anhang 9: Deskriptive Statistiken

1. Alter

Land in dem der,die Probandin lebt		N	Minimum	Maximum	Mittelwert
Deutschland	Alter	20	4	16	7,75
	Gültige Werte (Listenweise)	20			
Spanien	Alter	21	4	10	6,10
	Gültige Werte (Listenweise)	21			

2. Geschlecht

Land in dem de	Häufigkeit		
Deutschland Gültig		Weiblich	14
	Ŭ		6
		Gesamt	20
Spanien	Gültig	Weiblich	7
		männlich	14
		Gesamt	21

3. Muttersprachen Eltern

3. Widtersprachen Eitern			
Land in dem der,die Probandin lebt			Häufigkeit
Deutschland	Gültig	Mutter Deutsch, Vater Spanisch	2
		Mutter Spanisch, Vater	13
		Deutsch	
		Mutter Spanisch, Vater	2
		Sonstige	
		Mutter Spanisch, Vater	3
		Spanisch	
		Gesamt	20
Spanien	Gültig	Mutter Deutsch, Vater	7
		Spanisch	
		Mutter Spanisch, Vater	2
		Deutsch	
		Mutter Spanisch, Vater	9
		Spanisch	
		Mutter bil. Sp/Dt, Vater	1
		Spanisch	
		Mutter bil. Sp/Dt, Vater	1
		Sonstige	
		Beide bil. Sp/Dt	1
		Gesamt	21

4. Art des Kindergartens

Land in dem der,die Probandin lebt			Häufigkeit
Deutschland	Gültig		20
		Bilingual Spanisch- Deutsch	1
		Monolingual Deutsch	19
		Gesamt	20
Spanien	Gültig		21
		Bilingual Spanisch- Deutsch	7
		Monolingual Deutsch	11
		Monolingual Spanisch	3
		Gesamt	21

5. Art der Schule

Land in dem de	Häufigkeit		
Deutschland	Gültig		14
			1
		Monolingual Deutsch	5
		Gesamt	20
Spanien	Gültig		12
		-	1
		Bilingual Spanisch- Deutsch	5
		Monolingual Deutsch	2
		Monolingual Spanisch	1
		Gesamt	21

6. Muttersprache Mutter

Land in dem der,die Probandin lebt			Häufigkeit
Deutschland	Gültig	Deutsch	2
		Spanisch	17
		Bilingual Spanisch, Sonstige	1
		Gesamt	20
Spanien	Gültig	Deutsch	5
		Spanisch	11
		Bilingual Spanisch, Deutsch	2
		Bilingual Deutsch_Sonstige	2
		Trilingual, Deutsch, Spanisch,	1
		Sonstige	
		Gesamt	21

7. Muttersprache Vater

7. Muttersprache Vater			
Land in dem der,	die Probandin lebt		Häufigkeit
Deutschland	Gültig	Deutsch	13
		Spanisch	5
		Sonstige	2
		Gesamt	20
Spanien	Gültig	Deutsch	2
		Spanisch	18
		Sonstige	1
		Gesamt	21

Anhang 10: Kreuztabellen

Zusammenhang von Alter und grammatischer Form für Kinder in Deutschland:

Form	Alter Kategorie 1	Alter Kategorie 2
Gerundium	45	53
Präsens	85	113

X-squared = 0.13192, df = 1, p-value = 0.7164

Zusammenhang von Alter und grammatischer Form für Kinder in Spanien:

Form	Alter Kategorie 1	Alter Kategorie 2
Gerundium	141	29
Präsens	71	81

X-squared = 45.238, df = 1, p-value = 1.745e-11

Muttersprache Mutter

Form	Deutsch	Spanisch
Gerundium	7	91
Präsens	25	173

X-squared = 1.5151, df = 1, p-value = 0.2184

Muttersprache Vater

Form	Deutsch	Spanisch	Sonstige
Gerundium	51	33	14
Präsens	135	46	17

X-squared = 7.4292, df = 2, p-value = 0.02437

Muttersprache Eltern

Form	Deutsch	Spanisch	Sonstige
Gerundium	58	26	14
Präsens	160	21	17

X-squared = 16.665, df = 2, p-value = 0.0002405

Familiensprache

Form	Nur Spanisch	Spanisch und Deutsch	Spanisch und Sonstige
Gerundium	26	55	17
Präsens	21	149	28

X-squared = 14.394, df = 2, p-value = 0.000749

Kurse

Form	Nein	Ja
Gerundium	77	21
Präsens	165	33

X-squared = 0.70293, df = 1, p-value = 0.4018

Kontakte

Form	Nein	Ja
Gerundium	60	38
Präsens	157	41

X-squared = 10.034, df = 1, p-value = 0.001537

Besuche im Herkunftsland

Form	Ja	Nein
Gerundium	92	6

Präsens	189	9

X-squared = 0.090348, df = 1, p-value = 0.7637

Aktivitäten

Form	Wenige	Viele
Gerundium	23	75
Präsens	54	144

X-squared = 0.3149, df = 1, p-value = 0.5747

Anhang 11: PDF Bildbenennungsaufgabe

Instrucciones:

- 1. Diga el nombre, apellidos y la fecha del nacimiento de su hijo/-a
- 2. Grabe la conversación al completo
- 3. Lea la pregunta y el texto COMPLETO escrito sobre cada imagen
- 4. Guarde el audio en su móvil
- 5. Mande el audio por Email o WhatsApp

¡Muchas gracias

En el dibujo puedes ver a la perra Lola. ¿Pero qué hace Lola con los regalos? Lola....



¿De qué color es el lápiz? El lápiz...



¿De qué color es el coche? El coche...



El niño en el dibujo se llama José. ¿Qué hace José con las tortugas? José



El nombre de este chico es Luis. ¿Qué hace Luis con la espada? Luis.....



¿De qué color es la pelota? La pelota...



Este es el ratoncito Pérez. ¿Qué hace el ratoncito Pérez con el queso? El ratoncito Pérez....



¿De qué color es la casa? La casa...



Los hermanos Pepe y Miguel ayudan a su madre. ¿Qué hacen Pepe y Miguel con la sábana?

Pepe y Miguel....



¿De qué color es la locomotora? La locomotora...



Este es Pablo. ¿Qué hace Pablo con la leche? Pablo....



El gato Carlos es muy travieso. ¿Qué hace Carlos con el pez? Carlos...



¿De qué color es el osito? El osito...



La chica en el dibujo se llama Laura. ¿Qué hace Laura con las fresas? Laura...



¿De qué color son los zapatos? Los zapatos...



¿De qué color es el calcetín? El calcetín...



En el dibujo se ve la tortuga Ana. Sobre su espalda están la coneja María y la serpiente Luisa. Al lado se ve el conejo Pepe. ¿Qué hace el conejo Pepe? Pepe....



¿De qué color es el sombrero? El sombrero...



La mamá de los pollitos se llama Aurelia. ¿Qué hace Aurelia con sus pollitos?

Aurelia....



¿De qué color es la cuchara? La cuchara



Este es el perro Rodrigo. ¿Qué hace Rodrigo con el hueso? Rodrigo....



En el dibujo puedes ver las mariposas Carmen y María ¿Qué hacen Carmen y María sobre las flores? Carmen y María ...



¿De qué color es el paraguas? El paraguas

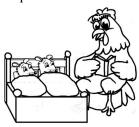


¿De qué color es el jersey? El jersey



La gallina Paquita es la niñera de los ratoncitos.

¿Qué hace Paquita con los ratones? Paquita...



Estas dos chicas son Susana y Adriana. ¿Qué hacen Susana y Adriana? Susana y Adriana....



¿De qué color es la lámpara? La lámpara...



El nombre de la niña que ves en este dibujo es Sara. ¿Qué hace Sara con su muñeca?

Sara...



¿De qué color es el cepillo de dientes? El cepillo...



¿De qué color es el libro? El libro ...



Esta es la profesora Linda. ¿Qué hace Linda?

Linda....



¿De qué color es la llave? La llave...

