

Erstspracherwerb der deutschen Kasusmarkierung

Empirische Untersuchung des definiten Artikels bei einem bilingualen (D/FR) Kind

Mémoire réalisé par
Manon Crombois

Promoteur
Prof. Dr. Joachim Sabel

Année académique 2016 -2017
**Master [120] en langues et lettres modernes, orientation germaniques
finalité approfondie**

Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt haben:

Ein herzlicher Dank gilt meinem wissenschaftlichen Betreuer, Herrn Prof. Dr. Joachim Sabel, seinen hilfreichen Anregungen, seiner konstruktiven Kritik, seiner Zeit und seiner Unterstützung.

Ebenfalls gebührt mein Dank Prof. Dr. phil. habil. Natascha Müller, Dr. Katrin Schmitz, Prof. Dr. Tanja Kupisch und Frau Anna Fragola, die mir u.a. bei der Literaturrecherche und der Aufstellung meiner Hypothesen geholfen haben.

Des Weiteren möchte ich mich für den Zugang zur DUFDE-Datenbank bei dem Hamburger Zentrum für Sprachkorpora (HZSK) bedanken, ohne den diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Amandine Dumont danke ich für ihre effiziente Hilfe mit der EXMARaLDA-Software.

Ein besonderer Dank gilt meinem münsteraner Buddy, Anselm Hartmann, für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

Letztlich möchte ich mich bei meiner Schwester, meinem Freund und meinen Eltern, die mir alle mit viel Geduld und Interesse Beistand geleistet haben, bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	1
Einleitung.....	5
Abkürzungen.....	7
1. Theoretischer Rahmen.....	9
1.1. Erstspracherwerb.....	9
1.1.1. Definition.....	9
1.1.2. Verlauf des Erstspracherwerbs	14
1.1.3. Unterschiede zum Zweitspracherwerb	16
1.2. Allgemeine Spracherwerbsproblematik	18
1.3. Der bilinguale Erstspracherwerb.....	19
1.3.1. Definition und Besonderheiten	19
1.3.2. Ein Kind und zwei Sprachen: Konzepte.....	22
2. Das französische Kasussystem.....	31
3. Das deutsche Kasussystem	35
3.1. Kasus: Definition und Funktion	35
3.2. Die Kasusmarkierung	40
3.2.1. Artikelwörter und Pronomen	41
3.2.2. Substantive.....	44
3.2.3. Adjektive.....	45
4. Erstspracherwerb des deutschen Artikels	47
5. Erstspracherwerb der deutschen Kasusflexion	53
5.1. Schwierigkeiten beim deutschen Kasuserwerb.....	53
5.2. Kasuserwerb im Rahmen der funktionalen Kategorien.....	57
5.3. Forschungsstand zum Erwerb der deutschen Kasusflexion.....	62
5.3.1. Monolinguale Kinder	62

5.3.2. Bilinguale Kinder	71
5.4. Vergleich zwischen monolingualen (D) und bilingualen (D/FR) Kindern	75
6. Empirische Untersuchung des Kasusmarkierungserwerbs von einem bilingualen Kind ..	77
6.1. Datenkorpus und seine Herkunft.....	77
6.2. Die Probandin: Annika	78
6.3. Methodik der Datenanalyse	79
6.4. Hypothese	81
6.5. Ergebnisse	82
6.5.1. <i>Der</i>	83
6.5.2. <i>Den</i>	87
6.5.3. <i>Des</i>	90
6.5.4. <i>Dem</i>	91
6.5.5. <i>Die</i>	92
6.5.6. <i>Das</i>	98
6.6. Datenauswertung.....	102
6.6.1. Annika	102
6.6.2. Vergleich mit Simone (Bittner 2006) und anderen Studien	109
6.7. Fazit	115
Schlussfolgerung	121
Tabellenverzeichnis	123
Abbildungsverzeichnis	125
Bibliographie.....	127
Anhang 1: Gesamttabelle der richtigen Formen im Fall von falschen Formen für alle Kasusformen bei Annika	131
Anhang 2: Annikas Verwendungszahl von <i>den</i> nach Präposition, Richtigkeit und Phase.....	132
Anhang 3: Anzahl der verschiedenen Formen nach Kasuskontext und Phase	133

Einleitung

Das Kasussystem des Deutschen ist meistens sowohl für Lernenden einer ersten als auch für Lernenden einer zweiten Sprache problematisch. Es stellt sich demnach die Frage, wie dieses System von Kindern, die keine grammatischen Regeln lernen, erworben wird. Außerdem sind manche Fragen bezüglich der Zweisprachigkeit heutzutage immer noch unbeantwortet. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob monolinguale (Deutsch) und bilinguale (Deutsch/Französisch) Kinder im Erstspracherwerb des deutschen Kasussystems am definiten Artikel demselben Verlauf folgen.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden zwei Hypothesen über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erstspracherwerb der deutschen Kasusmarkierung zwischen Monolingualen und Bilingualen aufgestellt. Die Entwicklung der Kasusmarkierung wird mit Hilfe des definiten Artikels analysiert, weil er die erste Wortart ist, die von Kindern nach Kasus markiert wird. Außerdem kommen definite Artikel in der Kindersprache am häufigsten vor. Bittner (2006: 117) bringt es mit folgenden Worten auf den Punkt: “focussing on the definite article has the advantages of high comparability with previous studies and of choosing an early acquired pronominal type that bears a considerable set of distinct forms”.

Die Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Zunächst wird ein theoretischer Rahmen vorgestellt, in dem eine Darstellung des (bilingualen) Erstspracherwerbs und eine Beschreibung der allgemeinen Spracherwerbsproblematik gegeben werden. In Kapitel 2 und 3 werden die jeweiligen Kasussysteme des Französischen und des Deutschen beschrieben. Im vierten Abschnitt wird der Erwerb des deutschen Artikels in den Fokus gestellt. Im Anschluss daran wird der Forschungsstand zum Erwerb der deutschen Kasusmarkierung an Determinanten, sowohl bei monolingualen als auch bilingualen, dargestellt. Monolinguale und bilinguale Kinder werden danach in ihrer Kasusmarkierung verglichen. Anschließend wird eine empirische Untersuchung des Kindes Annika durchgeführt: Ihre Kasusmarkierung wird an definiten Artikeln beschrieben, analysiert und mit den Daten des Kindes Simone (aus Bittner 2006) in Vergleich gesetzt. Außerdem werden die anfangs beschriebenen theoretischen Konzepte mit Hilfe der empirischen Untersuchungsergebnisse diskutiert. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung ab. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zukünftigen wissenschaftlichen Forschungen bezüglich des Erstspracherwerbs des deutschen Kasussystems bei monolingualen und bilingualen Kindern den Weg zu ebnen.

Abkürzungen

1;9,5 1 Jahr, 9 Monate, 5 Tage

AgrP Agreement phrase

AKK Akkusativ

CP Complementizer phrase

DAT Dativ

DP Determiner phrase

F Femininum

GEN Genitiv

IP Inflection phrase

LAD Language Acquisition Device

M Maskulinum

MLU Mean Length Utterance

MP Minimalist Program

N Neutrum

NOM Nominativ

NP Nominalphrase

P&P Principles and Parameters

PF Phonetic Form

PL Plural

PLD Primary linguistic data = positive evidence

SG Singular

UG Universal Grammar

1. Theoretischer Rahmen

1.1. Erstspracherwerb

1.1.1. Definition

Unter *Erstspracherwerb* versteht man den Erwerb von einer oder mehreren Sprache(n) bei einem Kind von Geburt an. In diesem Prozess des Erstspracherwerbs eignet sich das Kind alle Aspekte der Sprache(n) auf natürlichen Ebenen an, d.h. nichts wird unterrichtet. Wie von Meisel (2011: 240) dargelegt wird:

Language acquisition is something that happens to children. It is not a task which they need to actively or consciously pursue, nor do they require special training, and they do not have to rely on coaching efforts from their caretakers. Mere exposure to their linguistic environment in interaction with their caretakers and peers suffices for them to acquire the language, and if they are exposed to more than one language, they are able to acquire each one without much apparent effort.

Der Erstspracherwerb fängt nicht an, wenn das Kind seine ersten Äußerungen ausspricht, sondern schon bei der Geburt, bzw. sobald es ein Zugang zur Sprache hat. Der Erstspracherwerb von Kindern folgt einem besonderen Verlauf, der im nächsten Abschnitt dargestellt wird. Was das Endprodukt angeht, gibt es kein präzises Alter, bei dem der Erstspracherwerb eines Kindes abgeschlossen ist, weil eine Sprache sich über das ganze Leben hin entwickelt (wenn bspw. neue Wörter gelernt werden). Jedoch kann behauptet werden, dass ein Kind seine Sprache erst völlig erworben hat, wenn es sich sprachlich nicht mehr von seiner Umgebung unterscheidet, bzw. wenn seine Sprache nicht mehr als ‚Kindersprache‘ bezeichnet wird.

Das sogenannte LAD (Language Acquisition Device) beschreibt „the initial state of the language faculty, that is, prior to any exposure to the language to be acquired” (Meisel 2011: 3) und spielt eine wichtige Rolle im Spracherwerb. Es ist eine artspezifische Besonderheit von Menschen, die das Kind dazu befähigt, eine ganze grammatikalische Kompetenz der Sprache zu entwickeln, unabhängig von individuellen Eigenschaften wie Intelligenz, Persönlichkeit, Gedächtnis und von Besonderheiten der Lernumgebung (Vgl. Meisel 2011: 13). In der von Chomsky entwickelten Universalgrammatik Theorie (UG) wird vermutet, dass „allen natürlichen Sprachen universale (also allgemeine) Eigenschaften zugrunde liegen“ (Müller 2011: 30). In Meisels (2011: 16) Worten:

UG is designed to capture all and only those properties which human languages have in common and thus to explain the nature of this species-specific faculty, but not every property present in a grammar must conform to principles of UG. In fact, many grammatical phenomena are *language-specific*, representing particularities of individual languages, and UG has nothing to say about them. [...] the grammar of a particular language is characterized by universal as well as language-specific features. Both reflect properties of the language faculty, but the latter must be acquired and will be contingent on properties of the learner and the learning environment.

Diese Theorie versteht die menschliche Sprachfähigkeit als „comprising a priori knowledge about the structure of language“ (Meisel 2011: 15). Es geht mit anderen Worten um die „Annahme angeborenen Vorwissens“, d.h. die Universalgrammatik ist angeboren (und nicht erworben) und wird „beim Erwerb der Muttersprache durch den Input automatisch aktiviert“ (Müller 2011: 30). Die Idee ist demnach, dass die Kernaspekte der linguistischen Kenntnisse des Kindes bereits im Voraus von der UG gegeben werden, d.h. sie müssen gar nicht gelernt werden (Vgl. Eguren et al. 2016: 1). Kenntnisse bezüglich der Sprache werden dementsprechend als intern zum menschlichen Gehirn verstanden. Folglich wird die sogenannte ‚mental grammar or competence‘ als Objekt der linguistischen Theorie betrachtet und wird von Chomsky als *I-language* bezeichnet (Vgl. Meisel 2001:15). Jedoch stellt Müller klar, dass „die Ansicht, dass der Spracherwerb durch die UG geleitet ist, keinesfalls bedeutet, dass dieser ohne Input möglich wäre. Wir müssen annehmen, dass gerade der Input das UG-Potential erst in Gang setzt“ (Müller 2011: 30). Sie stellt ebenso das Folgende klar:

Die Beobachtung, dass „alle Kinder einer Sprachgemeinschaft dieselbe Grammatik in derselben Zeit erwerben“ (von Stechow und Sternefeld 1988: 30), lässt den Schluss zu, dass es eine Reihe von Prinzipien geben muss, mit denen das Kind ausgestattet ist und die es ihm ermöglichen, die Sprache(n) der jeweiligen Sprachgemeinschaft(en) zu erwerben. Prinzipien sind solche Eigenschaften, die allen natürlichen Sprachen gemeinsam sind. Die Annahme angeborener Prinzipien gewinnt ferner an Plausibilität, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass Kinder auch solche Strukturen erwerben, die in ihrem Input nur selten auftreten, wie z.B. Passivstrukturen [...]. Der Spracherwerb weist zudem eine innere Ordnung in dem Sinne auf, dass bestimmte Strukturen in einer festen Reihenfolge erworben/verwendet werden. Dies ist in allen Spracherwerbsmodellen anerkannt (2011: 29f.).

Äußerst wichtig ist, dass die interne Grammatik nicht alle Aspekte der Sprache umfasst, sondern nur die, die universal sind. Die Grammatik einer Sprache wird sowohl durch universale als auch durch sprachspezifische Aspekte. Die spezifischen Aspekte werden vom Kind erworben und sind von den Eigenschaften des Lernenden und der Umgebung abhängig,

charakterisiert (Vgl. Meisel 2011: 16). Universale Eigenschaften werden vermutlich deduktiv erworben, d.h. das Kind weiß bereits um die generellen Regeln und bestätigt diese anhand des Inputs (Vgl. Müller 2011: 30). Einzelsprachspezifische Regularitäten werden induktiv erworben, was bedeutet, dass das Kind aufgrund des Inputs Regeln aufstellen soll (Vgl. Müller 2011: 30). Dementsprechend muss es sowohl invariante als auch einzelsprachspezifische Eigenschaften erwerben. Demnach wird die Universalgrammatik als ein parametrisiertes System dargestellt, d.h. die universalen Prinzipien können „Variablen enthalten“, die je nach Sprache „unterschiedliche Werte annehmen“ (Müller 2011: 34). Im Rahmen der P&P-Theorie (*Principles and Parameters*) wird davon ausgegangen, dass „UG provides a finite set of innately predetermined choice points, or “parameters”, each with a number of values (ideally two)” (Eguren et al. 2016: 1). Dies bildet die sogenannte *Parametrisierung*. Demnach muss das Kind anhand der positiven Evidenz (bzw. des Inputs) die zielsprachlichen Werte der Parameter determinieren, die in den Prinzipien enthalten sind (Vgl. Müller 2011: 34). Der Erstspracherwerb wird dementsprechend als das „Fixieren von Parametern“ angesehen (Müller 2011: 34).

Die ersten Parameter sind als folgende charakterisiert: Parameter (und ihre Werte) sind auf die UG zurückgeführt, sie sind im Wesentlichen als grammatikalische Parameter formuliert (und beeinflussen demnach Prinzipien, Funktionen und Ebenen der Grammatik) und sie haben meistens eine stark deduktive Struktur mit Angaben von unterschiedlichen formalen Eigenschaften, die sich aneinander verbinden. Jedoch hat sich diese Ansicht der Parameter in den letzten dreißig Jahren wesentlich entwickelt. Es wurde behauptet, dass Parameter nicht mehr von der UG zur Verfügung gestellt werden. Ferner hat sich die Stelle der syntaktischen Variation ebenfalls verändert, sodass die parametrischen Wahlmöglichkeiten jetzt im (funktionalen) Lexikon und/oder in der PF-Syntax (*Phonological Form*) Interface zu finden sind (Vgl. Eguren et al. 2016: 5). Die Idee, dass parametrische Wahlmöglichkeiten nicht als „primitives of Universal Grammar“ zu betrachten sind, wird in der gegenwärtigen Minimalist Theorie allgemein angenommen. Eher werden sie als „emergent properties of grammars stemming from underspecified aspects of UG, such as linear ordering of the selection and bundling of formal features“ angesehen (Eguren et al. 2016: 5f.).

Der Wechsel zu einem unterspezifizierten System, dessen Eigenschaften äußerlich determiniert werden können, wird ebenfalls in der Spracherwerbstheorie in Erwägung gezogen. Wie bereits oben erwähnt, besagt die Hauptidee der P&P-Theorie, dass die

linguistischen Kenntnisse, die notwendig sind, um den unvollständigen, begrenzten, verkümmerten Input zusammenzubringen, angeboren sind. Diesem Sinne nach ist die Erfahrung nicht ein Entwicklungslehrer, sondern der Auslöser für vorher existierende Ressourcen (Eguren et al. 2016:6f.). Demgemäß stellt sich die Frage, ob der MP (*Minimalist Program*) diese Ansicht des Spracherwerbs geändert hat. Diese Frage wird von Yang und Roeper (2001, zit. nach Eguren et al. 2016: 7) positiv und negativ beantwortet: Nein, weil es dem MP nicht gelungen ist, die fundamentale P&P-Architektur für die Spracherwerbsaufgabe zu geben; ja, weil die neue Vorstellung der Sprachfähigkeit zu neuen Vorstellungen des Lernens geführt hat, die eine umfangreichere Erklärung der Spracherwerbsmechanismen geben könnte (Eguren et al. 2016: 7).

Im Jahr 2001 schlug Baker vor, dass Parameter hierarchisch organisiert sein können. Manche Parameter haben einen größeren Einfluss auf Sprachen als andere. Ebenso kann die Wahl eines Parameters einen anderen Parameter irrelevant werden lassen. Baker behauptet, dass Parameter nach ihrem Einfluss auf einander eingestuft sind, und schlägt vor, dass diese aufgrund ihrer Position in der hierarchischen Einstufung betrachtet werden sollten: „Parameter X ranks higher than parameter Y if and only if Y produces a difference in one type of language defined by X, but not in the other” (Baker 2001: 163, zit. nach Eguren et al. 2016: 23f.). Die Hierarchien werden nicht von der UG vordefiniert, sondern erscheinen aus der Wechselwirkung von (i) dem PLD (*Primary linguistic data*), (ii) generellen Markierung Bedingungen¹ und (iii) der Tatsache, dass die funktionalen Merkmale von einigen funktionalen Köpfen von UG unterspezifiziert sind (Eguren et al. 2016: 179). Vier Parametertypen werden differenziert (Eguren et al. 2016: 178):

“For a given value v_i of a parametrically variant feature F:

- a. **Macroparameters:** all heads of the relevant type share v_i ;
- b. **Mesoparameters:** all heads of a given natural class, e.g., [+V], share v_i ;
- c. **Microparameters:** a small, lexically definable subclass of functional heads (e.g., modal auxiliaries, pronouns) shows v_i ;
- d. **Nanoparameters:** one or more individual lexical items is/are specified for v_i ”

¹ “The two principal general markedness conditions are as follows:

- (i) **Feature Economy** (FE) (Roberts and Roussou 2003: 201): Given two structural representations R and R' for a substring of input text S, R is less marked than R' iff R contains fewer formal features than R';
- (ii) **Input Generalization** (IG) (Roberts 2007): If a functional head F sets parameter P_j to value v_i then there is a preference for similar functional heads to set P_j to value v_i .” (Eguren 2016: 179)

Der Unterschied zwischen Micro- und Macroparameter liegt nicht in der UG sondern kommt aus dem Zusammenwirken von der UG, dem PLD und der Optimierungsstrategien (Eguren et al. 2016: 178). Die vier Parametertypen sind hierarchisch verbunden. Der Spracherwerb wird als eine Bewegung in der Hierarchie von oben nach unten angesehen, in der nur dann angehalten wird, wenn es keine „disconfirming PLD [*primary linguistic data*]“ mehr gibt. Jedoch ist eine Rückkehr von unten nach oben nicht möglich. Insoweit bewegt sich der Erwerbapparat nach unten von einer ziemlich einfachen zur nächsten komplexeren Stufe nur dann, wenn der PLD mit der gegenwärtigen Einstellung unvereinbar ist (Eguren et al. 2016: 179). Markierende Bedingungen sollten demnach die folgende Regel befolgen (Eguren et al. 2016:27):

Generalization of the Input (Eguren 2016: 21):

“If acquirers assign a marked value to H, they will assign the same value to all comparable heads”

Roberts und Holmberg (zit. nach Eguren et al. 2016: 22) weisen darauf hin, dass diese Regel kein grammatisches Prinzip ist, sondern eine Erwerbstrategie, die von der konservativen Einstellung des Lernenden („who tries to set parameters as efficiently as possible“) motiviert ist. So könnten in der Korpusanalyse dieser Arbeit mit der Regel Rückschlüsse bezüglich der Generalisierung des Inputs gezogen werden. Wichtig für die Kasusmarkierung ist jedoch der folgende Macroparameter von Baker (2008, zit. nach Eguren 2016: 16):

„The Case-Dependency Parameter

F agrees with DP/NP only if F values the Case feature of DP/NP or vice versa.”

Mit diesem ist gemeint, dass die Kasuskongruenz von der Bedingung, dass die zwei Elemente auf den Kasus abstimmen, abhängt. Dieser Parameter ist im Rahmen des Kasuserwerbs besonders wichtig, weil das Kind verstehen muss, dass die verschiedenen Elemente einer NP zusammen nach (demselben) Kasus flektieren (siehe Kapitel 3).

In diesem Abschnitt wurde die P&P-Theorie und ihre Eigenschaften eingeführt, um zu verstehen, wie das Kind eine Sprache erwirbt, sowohl auf der universalen (mit der UG) als auch auf der einzelsprachlichen (mit den Parametern) Ebene. Somit kann in den nächsten Kapiteln erklärt werden, wie der Spracherwerb sich im Kindesalter entwickelt und mit welchen Problemen Kinder konfrontiert werden.

1.1.2. Verlauf des Erstspracherwerbs

Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, folgt der Erstspracherwerb einem besonderen Verlauf und erfordert mehrere Stufen. Diese werden in dem vorliegenden Teil der Arbeit gegliedert und vorgestellt. Eine solche Beschreibung des Erwerbsverlaufs erweist sich im Kontext dieser Arbeit als nützlich, weil die Korpusanalyse eine besondere Entwicklung der Kasusmarkierung zeigen wird. Es ist wichtig zu verstehen, warum das Kind bspw. bis zum Alter von 2;0 nur sehr wenige Artikelformen verwendet. Dies wird in diesem Kapitel eingeführt.

Es wird von mehreren Autoren behauptet, dass der Erstspracherwerb bereits vor dem Geburt anfängt, weil Kinder schon in den ersten Lebensmonaten Lautkontraste, die einen phonologischen Wert in menschlichen Sprachen haben (jedoch nicht unbedingt in der später erworbenen Sprache), wahrnehmen (Vgl. Meisel 2011: 25). Zum vorgeburtlichen Erstspracherwerb schreibt Meisel (2011: 24f.) das Folgende:

The onset of language acquisition can indeed be argued to be prenatal. Intra-uterine recordings have shown that speech sounds are perceived distinctly, and although not much is known about what kind of use is made of this potential input, it has been demonstrated that infants, only a few days old, recognize the voices of their mothers (Juszyk et al. 1993). Therefore it can be argued that enough phonetic detail is represented in the speech signal to distinguish their mother's speech from the speech of other female voices. Thus representation of non-linguistic aspects of the speech signal begins as soon as is developmentally possible. Moreover, such infants already distinguish between linguistic and non-linguistic sounds, and the former are processed in designated areas of the brain. Infants are also able, within the first days and weeks, to discriminate the language of their environment from foreign languages and, even more surprisingly, they can distinguish between (some) foreign languages [...]. Explaining the data [...] requires supposing that infants are representing at least some aspects of the speech signal, possibly before birth. The least one can say, is that newborns are neurologically and cognitively predisposed to language processing and that prenatal exposure to language is likely to have some learning effect.

In den ersten vier Monaten des Lebens produziert das Kind vokalische und einige konsonantische Laute. Ab dem Alter von 6 Monaten beginnt das Kind zu ‚babbeln‘, d.h. es benutzt Äußerungen mit syllabischen Strukturen, die aber noch keine Bedeutung tragen (Vgl. Meisel 2011: 25). Schritt für Schritt entwickelt sich der phonetische Satz des Kindes und es bleiben nur Laute übrig, die in der linguistischen Umgebung getroffen werden. Kinder empfinden mit 10 Monaten konsonantische Kontraste wie [ba]/[pa] oder [ra]/[la], unabhängig davon, ob diese Teil des phonologischen Systems der Muttersprache sind (Meisel 2011: 25).

Zu dem Zeitpunkt fangen sie ebenso an, Wörter zu verstehen, bzw. eine lautliche Reihenfolge mit Bedeutungen systematisch zu verbinden (Vgl. Meisel 2011: 25). Zwei Monate später, (mit 12 Monaten) äußert das Kind seine ersten Wörter.

Das frühe Lexikon wächst langsam während der ersten Hälfte des zweiten Jahres, indem neue Wörter „in a piecemeal fashion“ hinzugefügt werden. Es wird behauptet, dass „soon after age 1;6 children’s utterances not only grow increasingly longer, they also become more complex, exhibiting properties which attest to the fact that they are expressions of sentence structures“ (Meisel 2011: 48). Kurz nach 1;6 kommen die ersten Mehrwortäußerungen (sogenannte ‚multi-word utterances‘) vor und „productive combinations of lexical items within single utterances soon occur more frequently“ (Meisel 2011: 29). Mit 1;9 wird beobachtet, dass der produktive Wortschatz des Kindes auf ungefähr fünfzig bis ein Hundert Wörter in kurzer Zeit steigt, während das rezeptive Lexikon bereits viel mehr Items enthält (Vgl. Meisel 2011: 26f.). Kinder bleiben mehrere Monate in der holophrastischen Phase², in der das Sprachverstehen und die Sprachproduktion des Kindes noch nicht durch grammatikalische Prinzipien gekennzeichnet sind. Die Einwortäußerungen in dieser Phase beziehen sich nicht nur auf individuelle Objekte, sondern können ebenso komplexe Ereignisse und Handlungen bezeichnen. Außerdem sind die ersten Wörter des Kindes noch keine lexikalischen Elemente wie die entsprechenden Elemente derselben Art, die in der Erwachsenensprache zu finden sind (Vgl. Meisel 2011: 27).

In der zweiten Hälfte des zweiten Jahres fängt das Kind an, grammatikalisches Wissen zu benutzen, sowohl in der Rezeption als auch der Produktion. Dass dies dem Kind erst ab dieser Zeit möglich ist, ist zwei möglichen Gründen zuzuschreiben: Entweder befähigte die neurologische Entwicklung das Kind früher nicht dazu, oder das erforderliche Material, mit dem die UG arbeitet, stand vorher noch nicht zur Verfügung (Vgl. Meisel 2011: 28). Gerade wenn Verben häufiger vorkommen, werden die ersten „closed class“³ items“ (bspw. Determinanten, Kopula, Hilfsverben, etc.) in der Kindersprache beobachtet (Vgl. Meisel 2011: 29)(cf. Abschnitt 5.2.). Meisel schreibt das Folgende:

During the first months during which multi-word utterances are used, the ‚small words‘ tend to be omitted, and lexical elements are mostly used in only one invariant

² Phase, in der das Kind nur Einwortäußerungen bildet (Meisel 2011: 26)

³ *Closed classes*: „containing a limited number of elements“ (Gegensatz: *open classes*: “comprising a large and in principle unlimited number of items, for example adjectives, nouns, verbs”) (Meisel 2011: 29)

form, that is they either lack inflectional markers or they are invariably used as rote-learned forms (Meisel 2011: 29).

Es kann demnach behauptet werden, dass das Kind am Ende des dritten Jahres in der Lage ist, eine ganze Menge der Grammatik zu verwenden (Vgl. Meisel 2011: 30).

Meisel behauptet, dass „the course of development in each of the languages of bilingual children does not differ qualitatively from the acquisition of the respective languages by monolinguals” (2011: 243). Wenn diese Behauptung richtig ist, dann müssen bilinguale Kinder dieselben Erwerbsstufen wie Monolinguale in ihren jeweiligen Sprachen durchgehen. Jedoch kann „cross-linguistic influence“ eine wichtige Rolle im Grammatikerwerb spielen: Transfer, Beschleunigung und Verlangsamung können auftreten (Vgl. Meisel 2011: 243). Überdies weist Meisel in Bezug auf die Grammatikkompetenz darauf hin, dass „interdependency effects seem to emerge only temporarily, and they appear to be quantitative rather than qualitative in nature“ (Meisel 2011: 243). Dies wird im Abschnitt 1.3.2. theoretisch betrachtet und im Abschnitt 6. empirisch untersucht. Im nächsten Absatz werden die Unterschiede zum Zweitspracherwerb dargestellt.

1.1.3. Unterschiede zum Zweitspracherwerb

Der Erstspracherwerb wird durch mehrere Besonderheiten, die bspw. nicht im Zweitspracherwerb zu betrachten sind, charakterisiert. Die drei wichtigsten Unterschiede werden u.a. von Meisel genannt: *ultimate success*, *rate of acquisition* und *uniformity* (Meisel 2011: 22).

Es ist zunächst ein besonderes Charakteristikum des Erstspracherwerbs, dass alle Kinder, die keine pathologischen Störungen besitzen, im Erwerb ihrer Sprache völlig erfolgreich sind. Sie entwickeln eine volle Kenntnis der *I-language* des Systems. Dies ist für L2-Lerner nicht der Fall (Vgl. Meisel 2011: 22). Es wurde gezeigt, dass Kinder stets ein „full knowledge of the grammatical system“ erreichen und dass der Entwicklungsprozess „important similarities across individuals and across languages“ zeigt (Meisel 2011: 241).

Zudem erwirbt das Kind seine erste Sprache durch eine besonders hohe Geschwindigkeit. Ein ganzer Teil der Syntax wird bspw. in den ersten drei Jahren erworben (Meisel 2011: 22). Bei abrupten Wechseln im linguistischen Verhalten von Kindern wird gezeigt, dass spezifische grammatische Phänomene sehr schnell erworben werden. Jedoch besteht heutzutage immer

noch kein zuverlässiger Maßstab, um die gesamte Geschwindigkeit der Erstspracherwerbsentwicklung zu messen (Meisel 2011: 241).

Letztendlich stellt der Erstspracherwerb eine besondere Gleichförmigkeit dar: Alle Individuen erwerben ihre Sprache(n) (egal welche) in derselben Art und Weise und mit denselben Stufen, die im vorigen Abschnitt dargestellt wurden (Meisel 2011: 22):

[...] children follow the same (and indeed rather narrow) path towards the target native competence in the language of their social environment. This path is marked by gradually emerging linguistic abilities concerning perception, comprehension and production of linguistic expressions. The course of first language development is thus laid out as a sequence of linguistic milestones.

Uniformity bezeichnet demnach, die Tatsache, dass die Entwicklung des Erstspracherwerbs allgemein durch eine angeordnete Reihenfolge vorangeht. Dies ist nicht nur gültig für Kinder, die dieselbe Sprache erwerben, sondern für alle Sprachen (Vgl. Meisel 2011: 23). Nebenbei bezieht sich *Uniformity* ebenfalls auf das linguistische Verhalten von Kindern: Sie verhalten sich linguistisch gesehen alle auf dieselbe Art und Weise und produzieren bzw. vermeiden die gleichen Arten Fehlern (Vgl. Meisel 2011: 23). In Meisels Worten: „They reveal a uniformity of knowledge independently of the linguistic input they receive“ (2011: 23). Dies trifft bspw. auf den Zweitspracherwerb nicht zu. Manche Bereiche der Grammatik entwickeln sich anders im Erwachsenen Zweitspracherwerb, d.h. Unterschiede werden sowohl zwischen L1- und L2-Erwerb betrachtet, als auch bei unterschiedlichen Erwachsenen beim L2-Erwerb (Meisel 2011: 245).

Diese drei Kriterien, bzw. ultimate success, rate of acquisition und uniformity sind die wichtigsten Unterschiede des Erstspracherwerbs zum Zweitspracherwerb. Diese erscheinen bei jedem Kind in seiner Sprachentwicklung, sofern es keine pathologischen Störungen aufweist. Dennoch, obwohl alle Individuen in ihren Spracherwerb erfolgreich sind, sehen sich Kinder größeren Problemen in diesem Prozess gegenübergestellt. Diese werden im folgenden Abschnitt eingeführt.

1.2. Allgemeine Spracherwerbsproblematik

Es ergeben sich beim Erwerb einer ersten Sprache mehrere Problematiken. Diese werden in dem folgenden Kapitel dargestellt, um einen Überblick über das, was beim Erstspracherwerb schwierig ist, zu geben. Somit kann in den weiteren Abschnitten besser verstanden werden, warum sich Kinder besonderen Schwierigkeiten in dem Erstspracherwerb der Kasusflexion gegenübersehen.

Wie bereits erwähnt wurde, wird die Existenz einer Universalgrammatik (UG) vermutet. Diese ermöglicht dem Kind den Erwerb von Regularitäten, über welche Erwachsene nur unbewusst verfügen (Vgl. Müller 2011: 31). Daneben stellt der Input, den das Kind erhält, weitere Schwierigkeiten im Erstspracherwerb dar, die von Müller vorgestellt werden (Vgl. 2011: 31ff.):

- Das erste Problem, mit dem das Kind konfrontiert wird, liegt in der Qualität des Inputs. Der Begriff *degenerate data* bezeichnet die Tatsache, dass Erwachsene Fehler machen und dass sie häufig keine vollständigen Sätze bilden, wenn sie sich mit oder vor dem Kind unterhalten. Das Kind bekommt „meist nur einen kleinen, zufälligen und oft sogar fehlerhaften Ausschnitt seiner Muttersprache zu hören“ (Müller 2011: 31). Das Problem mit dem *degenerate data* liegt darin, dass das Kind nicht in der Lage ist, zu bemerken, dass der Input nicht nur fehlerlose Äußerungen enthält, sondern auch Unstimmigkeiten. Demnach wird das Kind im Erwerbsprozess nur selten mit Sätzen und Strukturen konfrontiert, mit denen es korrekte Generalisierungen bilden kann, was diesen Prozess nicht erleichtert.
- Das zweite Problem wird mit dem Begriff *underdetermination* bezeichnet, der die Tatsache beschreibt, dass das Kind die natürlichen zugrunde liegenden Regeln und Prinzipien aus dem Input extrahieren soll, obwohl diese sehr komplex sind und „sich nicht in offenkundiger oder eindeutiger Weise in den oberflächenstrukturellen Eigenschaften einzelner Sätze“ widerspiegeln (Müller 2011: 31). Mit anderen Worten soll das Kind die Generalisierungen mit Hilfe dieser Äußerungen im Input wiederfinden. Dennoch kann es auch sein, dass das Kind diese Generalisierung nicht findet.

- Das dritte Problem des Erstspracherwerbs besteht darin, dass keine negative Evidenz im Input zu finden ist. Das Kind kann nicht aus der Abwesenheit einer Struktur in seinem Input schließen, dass diese nicht besteht oder ungrammatisch ist. Das Kind darf „aus dem Nicht-Auftreten einer Konstruktion hinsichtlich der Grammatikalität dieser Konstruktion keine Konsequenz für den Aufbau seiner eigenen Grammatik ziehen“ (Müller 2011: 33). Für die Erstellung seiner Grammatik darf und kann das Kind nur von positiver Evidenz Gebrauch machen. Außerdem wurde gezeigt, dass die Korrektur von kleinen Kindern meistens „keinen offenkundigen Lerneffekt“ hat, weil sie nicht wissen können, welche (formalen oder inhaltlichen) Aspekte ihres Outputs falsch sind (Müller 2011: 33).

In diesem Kapitel wurden mehrere Probleme dargestellt, mit denen das Kind im Prozess des Erstspracherwerbs konfrontiert wird. Dementsprechend wurde ein Überblick über die auftretenden Schwierigkeiten gegeben. Diese werden mehrere Phänomene in der Korpusanalyse verdeutlichen und erklären können.

1.3. Der bilinguale Erstspracherwerb

1.3.1. Definition und Besonderheiten

Bevor eine spezifische Besonderheit des bilingualen Erstspracherwerbs analysiert werden kann, muss zunächst eine umfangreiche Definition des Phänomens gegeben werden. Es wird dementsprechend in diesem Abschnitt genau definiert, was der bilinguale und multilinguale Erstspracherwerb ist, wie und wann er stattfindet, inwiefern er untersucht wird und was seine Besonderheiten sind.

Unter ‚Bilinguismus‘ wird das „Sprachvermögen eines Individuums“ verstanden, „das aus dem natürlichem Erwerb (d.h. ohne formalen Unterricht) zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert“ (Lambeck 1984, zit. nach Müller et al. 2013: 15). Die Simultaneität kann auf zwei verschiedenen Arten auftreten. Um als *Bilinguismus* betrachtet zu werden, kann der Erwerb der beiden Sprachen entweder „gleichzeitig und nicht zeitversetzt“ oder vor dem Vorschulalter erfolgen (bzw. vor dem Alter von drei bis fünf Jahren). Müller weist darauf hin, dass „der gleichzeitige Erwerb von zwei Sprachen immer in einer natürlichen Umgebung geschieht“, was nicht immer beim sukzessiven Spracherwerb der Fall ist (Müller 2009: 209). In Meisels (2011: 10) Worten:

It [2L1] resembles L1 in that both are acquired from birth, and it resembles L2 in that more than one language is acquired. On the other hand, 2L1 differs from L2 because the two languages develop simultaneously in 2L1, whereas they are acquired successively in L2.

Beim bilingualen Erstspracherwerb werden die zwei Sprachen in mehreren Kontexten erworben, die u.a. von Müller erwähnt werden. Natascha Müller übernimmt die von Romaine gegebenen Bezeichnungsmuster der bilingualen Spracherziehung (1995: 181ff., zit. nach Müller et al. 2013: 48). Ihre Muster basieren auf 3 Kriterien: Die Sprachen, die die Eltern sprechen, die Sprachen, die sie mit dem Kind verwenden, und die Sprachen der Umgebung. Mit diesen Kriterien werden sechs Typen des Bilinguismus gekennzeichnet.

Der erste Kontext, der vorgestellt wird, ist EINE PERSON – EINE SPRACHE. In dem Fall spricht, bzw. erwirbt das Kind eine Sprache mit seiner Mutter und die andere mit seinem Vater. Jeder Elternteil spricht demgemäß seine eigene Sprache mit dem Kind. Jedoch wird von Müller (2009: 209) darauf aufmerksam gemacht, dass die Sprache eines Elternteils die dominante Sprache ist, weil sie auch die Sprache der Umgebung, bzw. die Sprache der Gesellschaft, in der das Kind aufwächst, ist. In diesem Kontext wählen die Eltern auch eine Familiensprache, in der sie sich mit dem Kind gemeinsam unterhalten. Dementsprechend können die Familien- und die Umgebungssprachen entweder dieselbe Sprache, oder zwei unterschiedliche Sprachen sein (Vgl. Romaine 1995, zit. nach Müller et al. 2011: 49).

Der zweite Kontext des bilingualen Erstspracherwerbs wird als „NICHT-UMGEBUNGSSPRACHE ZU HAUSE / EINE SPRACHE – EINE UMGEBUNG“ bezeichnet. In dem Fall sprechen beide Elternteile unterschiedliche Sprachen. Obwohl die Umgebungssprache auch die Sprache eines Elternteils ist, wird sie nur außerhalb der Familie verwendet. Dieser Kontext wird meistens verwendet, um die nicht-Umgebungssprache zu verstärken, damit das Kind genug Input von dieser Sprache zu Verfügung hat, um sie später zu beherrschen (Vgl. Romaine 1995, zit. nach Müller et al. 2011: 49).

Der dritte Kontext, der von Romaine erwähnt wird, ist DIE EINE SPRACHE ZU HAUSE – DIE ANDERE SPRACHE AUS DER UMGEBUNG. In dem Fall sprechen beide Eltern dieselbe Sprache und leben in einer monolingualen Umgebung, in der eine andere Sprache gesprochen wird. Zu Hause wird demnach die Sprache der Eltern verwendet, außerhalb der Familie die Umgebungssprache. Dieser Kontext kommt meistens in Migrantenfamilien vor (Vgl. Romaine 1995, zit. nach Müller et al. 2011: 49).

Der vierte Kontext ist ZWEI SPRACHEN ZU HAUSE – EINE ANDERE SPRACHE AUS DER UMGEBUNG. In dem Fall werden drei Sprachen erworben, da jeder Elternteil seine eigene Sprache mit dem Kind spricht und die Umgebung eine weitere Sprache verfügt, die nicht von den Eltern benutzt wird. In dem Fall wird entweder die Sprache eines Elternteils oder die Umgebungssprache als Familiensprache verwendet (Vgl. Romaine 1995, zit. nach Müller et al. 2011: 49f.).

Eine weitere Variante ist der so genannte NICHT MUTTERSPRACHLICHE ELTERN Kontext, in dem sowohl die Eltern, als auch die Umgebung monolingual sind, aber ein Elternteil beschließt eine andere Sprache mit dem Kind zu sprechen, die er gut beherrscht (Vgl. Romaine 1995, zit. nach Müller et al. 2011: 50).

Der letzte Kontext, der von Romaine genannt wird, wird als ‚GEMISCHTE SPRACHEN‘ bezeichnet. In dem Fall sind beide Elternteile bilingual und die Umgebung auch. Beide Eltern sprechen beide Sprachen mit dem Kind (Vgl. Romaine 1995, zit. nach Müller et al. 2011: 50).

Die sechs Kontexte, die von Romaine (1995, zit. nach Müller et al. 2011) gegeben werden, zeigen, dass es mehrere Arten und Weisen gibt, in denen ein Kind bilingual erzogen werden kann. Diese sind äußerst wichtig, da das Kind schon im Alter von 2;0 die Sprache je nach dem Adressaten wählt und kurz danach anfängt, sich anderen soziolinguistischen Voraussetzungen anzupassen. Tatsächlich wird das Kind sich seiner Zweisprachigkeit während der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres bewusst, d.h. möglicherweise mit 1;7, sicherlich mit 2;0 (Vgl. Meisel 2004: 97f.).

Eine weitere Besonderheit des bilingualen Erstspracherwerbs betrifft den Input: In Studien wurde gezeigt, dass der Input von bilingualen Kindern viel kleiner als der von Monolingualen ist (Vgl. Tsimpli 2014: 284). Jedoch erwerben bilinguale Kinder Kompetenzen in ihren beiden Sprachen im Allgemeinen ohne beträchtliche Beschleunigung im Vergleich zu Monolingualen. Es wird behauptet, dass, zumindest für manche Phänomene, die Hälfte des Inputs vom monolingualen Kind für den frühen Spracherwerb ausreichend ist (Vgl. Tsimpli 2014: 284). Außerdem wird von Meisel (2011: 244) behauptet, dass der bilinguale Erstspracherwerb nicht qualitativ anders wie der monolinguale Erstspracherwerb ist und dass beide zu einer gleichen grammatischen Kompetenz führen. Im Gegensatz wird von Patuto et al. (2011: 231) behauptet, dass „bilingual children do not develop both of their two languages similarly to monolingual children“. In der Literatur ist folglich immer noch umstritten, ob

monolinguale und bilinguale Kinder die Sprache in der gleichen Weise erwerben. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit ein Vergleich zwischen Monolingualen und Bilingualen bezüglich des Erstspracherwerbs der deutschen Kasusmarkierung gezogen.

In diesem Abschnitt wurden die verschiedenen Kontexte, in denen ein Kind bilingual erzogen werden kann, vorgestellt. Diese spielen eine wichtige Rolle im Erstspracherwerb (siehe Konzepte im nächsten Abschnitt) und werden demnach in der Vorstellung des betrachteten Kindes wieder aufgegriffen. Es stellt sich im Fall des zweitsprachigen Erwerbs die Frage, wie ein Kind gleichzeitig zwei Sprachsysteme erwirbt. Dazu befinden sich zwei Hauptrichtungen, die u.a. bei Müller (2009) erwähnt werden. Die erste Hauptrichtung ist die Fusion: Das Kind läuft zunächst zwangsläufig eine Phase durch, in der seine beiden Lexika und syntaktischen Systeme fusionieren, bevor die zwei Sprachen getrennt werden (Müller 2009: 211). Die zweite Hauptrichtung ist die Trennung: Die Fusion ist „nicht ein notwendiges Charakteristikum der zweisprachigen grammatischen Entwicklung“ (Müller 2009: 211). Die zwei Ansätze werden im kommenden Abschnitt diskutiert.

1.3.2. Ein Kind und zwei Sprachen: Konzepte

Der bilinguale Erstspracherwerb ist durch mehrere Phänomene charakterisiert, da mehrere Einflüsse und Störungen von den zwei Sprachen, die gleichzeitig erworben werden, auftreten. In der Literatur werden Begriffe wie *Spracheneinfluss*, *Sprachdominanz*, *Transfer* und *Sprachentrennung* verwendet, die von großer Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind. Diese werden in dem anschließenden Abschnitt definiert, erklärt und diskutiert, damit sie für die folgenden Kapitel nutzbar gemacht werden.

Die zwei ersten Begriffe, die unterschieden werden müssen, sind *Interferenz* und *Transfer*. Müller behauptet, dass „die Interferenz [...] in der Literatur als ein Performanzphänomen bezeichnet und oft von der Entlehnung („borrowing“) abgegrenzt [wird], welche als Kompetenzphänomen beschrieben wird“⁴ (Müller 2011: 18). Demnach wird die Interferenz eher als ein individuelles und die Entlehnung als ein kollektives Phänomen angesehen. Interferenzen, die nach Medium, Stil, Kontext und Register unterschiedlich sein können, sollten nach vielen Autoren häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache vorkommen (Müller 2011: 18). Eine Interferenz kann unterschiedlicher Natur sein: Es

⁴ In dem Fall wird *Sprachkompetenz* als „das zugrunde liegende Sprachwissen“ betrachtet, und *Performanz* als „die Anwendung des zugrunde liegenden Sprachwissens“ (Müller 2011: 17)

existieren bspw. phonologische, lexikalische und semantische Interferenzen, die in den folgenden Beispiele illustriert werden.

- (1) a. Phonologisch: „ein deutsch-italienisches Kind sagt z.B. *[p]all* für dt. „Ball“, von ital. „palla“ (Müller 2011: 19)
- b. Lexikalisch: „ein deutsch-italienisches Kind sagt z.B. *muß du avanti gehen* „nach vorn““ (Müller 2011: 19)
- c. Semantisch: „ein deutsch-französisches Kind übersetzt z.B. den deutschen Ausdruck „wie gut er es hat“ im Französischen mit *je va te montrer comment bien il a*“ (Müller 2011: 19)

Das Phänomen des *Transfers* von Wissen aus der einen Sprache in die andere Sprache ist dagegen als ein Kompetenzphänomen zu betrachten (Müller 2011: 21). Der Begriff des *Transfers* wird nach Müller „besonders in der Zweitspracherwerbsforschung gebraucht, bzw. bei Spracherscheinungen von solchen Personen, die bereits eine Erstsprache erworben haben und dann sukzessiv, also zeitversetzt zur Muttersprache eine Zweitsprache lernen“ (2011: 21). Der *Spracheneinfluss* (engl. *crosslinguistic influence*) kann als Oberbegriff für diese zwei Phänomene genutzt werden (Müller 2011: 21). Die Definition von Paradis und Genesee (1996) wird von Müller wiedergegeben:

Spracheneinfluss ist eine systematische Beeinflussung der Grammatik der einen Sprache durch die Grammatik der anderen Sprache, die zu unterschiedlich schnellen und anderen Verläufen bei bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern führt (2011: 121)

Der Spracheneinfluss kann quantitativer oder qualitativer Natur sein, positive und negative Wirkungen ausüben und drei verschiedene Formen haben:

- „Transfer („transfer“): Transfer besteht aus der Eingliederung einer grammatischen Eigenschaft aus der einen Sprache in die andere Sprache, mit anderen Worten geht es hier um eine Übertragung von Eigenschaften.
- Beschleunigung („acceleration“): Beschleunigung bedeutet, dass eine Eigenschaft in der Grammatik der betreffenden Sprache früher auftritt, als dies im monolingualen Erwerb der Norm entspricht.

- Verlangsamung („delay“): Die Verlangsamung führt zum späteren Auftreten einer Eigenschaft in der Grammatik, als dies im monolingualen Erwerb die Norm ist“ (Müller 2011: 121f.)

Unterschiedliche Bereiche einer Sprache können von Spracheneinfluss betroffen sein. Jedoch werden zwei zentrale Grundannahmen von Müller und Hulk (2000, zit. nach Müller 2011: 123) „als Kriterien für die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Spracheneinfluss“ festgehalten:

- (1) „Sprache A weist Konstruktionen auf, die so beschaffen sind, dass sie (aus der Perspektive des Kindes) mehr als eine einzige grammatische Analyse erlauben, und Sprache B enthält Evidenz für eine dieser möglichen Analysen; mit anderen Worten überschneiden sich die beiden Sprachen im jeweils ausgesuchten Phänomenbereich.“
- (2) „Das ausgesuchte grammatische Phänomen liegt an der Schnittstelle zwischen grammatischen Modulen, zum Beispiel Morphologie und Syntax oder Syntax und Pragmatik.“

Dementsprechend wird behauptet, dass „sofern eines oder beide der Kriterien erfüllt sind, [...] sich ein wahrscheinliches Auftreten von Spracheneinfluss vorhersagen [lässt]“ (Müller 2011: 123). Dennoch wird ein vorhergesagter Spracheneinfluss nicht immer von allen Kindern bestätigt, weil „individuelle Aspekte ebenfalls eine Rolle spielen müssen“ (Müller 2011: 125). Diese Annahme des Spracheneinflusses wird in dem analytischen Teil der vorliegenden Arbeit verwendet, um die Hypothesen aufzustellen und um die Daten zu interpretieren.

Für die „*Sprachdominanz*“ gibt es anscheinend keine einheitliche Definition: Schmeißer et al. definieren die *Sprachdominanz* als die Kenntnisdifferenz in den zwei Sprachen eines zweisprachigen Kindes (2016: 38). Pupier (1982, zit. nach Schmeißer et al. 2016: 39) betrachtet die *Sprachdominanz* aus Sicht der Sprachbenutzung und definiert sie „by means of the overall frequency of utterances in a language“ (Schmeißer et al. 2016: 39). Döpcke (2000:174, zit. nach Schmeißer et al. 2016: 39) versteht *Dominanz* in Bezug auf die Wahl der Sprache. Die *dominante Sprache* eines bilingualen Kindes wird von Müller als „die weiter entwickelte Sprache“ definiert (Müller 2011: 65). Allerdings wurde in Fallstudien gezeigt, dass mehrsprachige Kinder häufig unterschiedliche Fähigkeiten in deren zwei Sprachen aufweisen (auch Kinder, die gleichzeitig von Geburt an mit den zwei Sprachen aufwachsen), d.h. eine Sprache ist häufig mehr dominant als die andere (Schmeißer et al. 2016: 37).

Dennoch wird darauf aufmerksam gemacht, dass es „nach wie vor [...] aus der Literatur nicht ersichtlich [ist], wie viel weiter eine Sprache entwickelt sein muss als die andere Sprache, um als „dominant“ zu gelten“ (Müller 2011: 65). Es wird demnach von ‚stärkerer‘ und ‚schwächerer Sprache‘ gesprochen. Das Phänomen wird u.a. als eine Folge des Inputs charakterisiert:

There are two reasons for a bilingual child to show dominance in one of the languages. The first, and a relatively minor one, is that certain linguistic structures are harder to internalize and produce in one of the languages. The second is that the child may be exposed to and may need one language more than the other (Grosjean 1982, zit. nach Müller 2011: 122)

Die Umgebungssprache (siehe Abschnitt 1.3.1.) hat dementsprechend einen starken Einfluss darauf, welche Sprache vorherrschend ist (Vgl. Müller 2011: 66). Die Sprache mit dem höchsten Input (d.h. die Sprache, die auch in der Umgebung und Gesellschaft benutzt wird) wäre demnach die ‚stärkere‘ Sprache (Schmeißer et al. 2016: 64). Die Sprachkenntnisse spielen ebenfalls eine wichtige Rolle im Spracheneinfluss, da eine Sprache, die nicht ausreichend beherrscht wird, viel mehr von einer anderen beeinflussbar ist, als eine ausreichend gelernte Sprache (Schmeißer et al. 2016: 65). Dennoch ist die Sprachdominanz „kein absoluter Zustand, sondern [kann] sich je nach kontextuellen Gegebenheiten verändern [...]“ (Müller 2011: 67). Somit wird die schwächere Sprache von Wissenschaftlern durch verschiedene Elemente charakterisiert, die von Müller (2011: 68f.) vorgestellt werden:

- Die schwächere Sprache ist „die sichtbar langsamer entwickelnde Sprache eines bilingualen Kindes“ (Schlyter 1993, zit. nach Müller 2011: 68)
- „Manche grammatischen Phänomene werden gar nicht erworben oder nur sehr wenig verwendet in einem Alter, in dem sie von monolingualen Kindern beherrscht werden“
- „Die schwächere Sprache unterscheidet sich in qualitativer Hinsicht von der stärkeren. Zum Beispiel werden syntaktisch obligatorische Funktionswörter nicht nur über einen längeren Zeitraum hinweg und nachhaltiger ausgelassen, sondern sie werden auch abweichend von der Zielsprache verwendet (sichtbar z.B. an Wortstellungsfehlern)“
- „Gemischtsprachliche Äußerungen erscheinen ausschließlich oder weitaus häufiger in der schwächeren Sprache als in der stärkeren und Elemente werden unidirektional von der stärkeren in die schwächere Sprache gemischt“

- „Transfer, d.h. die Übertragung von Sprachwissen in die jeweils andere Sprache, erfolgt ebenfalls unidirektional von der stärkeren in die schwächere Sprache“
- „Das Lexikon der schwächeren Sprache ist weniger umfangreich als das Lexikon der stärkeren Sprache“
- „In der schwächeren Sprache machen Kinder häufiger Gebrauch von Wendungen und Sprachroutinen als in der stärkeren Sprache, d.h. bestimmte Elemente werden nicht produktiv beherrscht“

Die stärkere Sprache ist demnach nicht nur die am schnellsten entwickelte Sprache, sondern auch die Sprache, die das Kind am besten auf den unterschiedlichen Ebenen beherrscht, z.B. der Grammatik, dem Lexikon oder der Pragmatik. Jedoch können manche Kriterien nicht der Bestimmung einer Sprachdominanz dienen, weil sie je nach Sprache mit einem unterschiedlichen Alter erworben werden (Bsp. Artikel in der DP)(Vgl. Müller 2011: 74). Eine Definition der Sprachdominanz ist deshalb in der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung, weil sie in den Abschnitte 5 und 6 wieder vorkommt.

Des Weiteren gibt Müller in ihrem Glossar zwei Definitionen bezüglich der (Un)balanciertheit von bilingualen Kindern:

- „Balanciert bilinguales Kind: ein Kind, welches seine beiden Sprachen gleich schnell entwickelt“ (Müller 2011: 245)
- „(Un)balanciertheit: Als unbalancierten Lerner bezeichnet man einen bilingualen Sprecher, der seine beiden Sprachen in unterschiedlichem Ausmaß beherrscht und verwendet“ (Müller 2011: 251)

Die Hypothese wird aufgestellt, als ob balancierter Bilinguismus ein Mythos wäre und dass Bilinguale unterschiedliche „levels of proficiency“ in ihren beiden Sprachen während ihrer Lebenszeit aufzeigen (Goldstein 2006, zit. nach Schmeißer et al. 2016: 43). Meisel schreibt (2004:94):

[...] the notion [i.e. *balanced bilingualism*] clearly refers to language proficiency and to performance in both languages. Understood in this way, it is indeed not implausible in view of what has been mentioned above concerning the domain-specific distribution of languages in the communicative environment of multilinguals, preferred choice, ease of access, etc. Mainly because most bilinguals do not use both languages equally frequently in all domains, they tend not to be

“balanced” in their proficiency for each of the languages. But “dominance” of one language, defined as the one in which a person is more proficient, can shift repeatedly, not only during childhood but over the entire lifespan, depending on a person’s communicative needs.

Daneben kommen in der Literatur andere Begriffe, die nicht gänzlich als Synonyme betrachtet werden können, immer wieder vor. Der Begriff *Sprachmischungen* bezeichnet „Wörter, Sätze oder Kontexte, in denen zweisprachige Individuen ihre beiden Sprachen gleichzeitig benutzen“ (Müller 2011: 187). Das *Code-switching* beschreibt „das Phänomen, dass Zweisprachige während einer Unterhaltung oder innerhalb eines Satzes ihre beiden Sprachen gleichzeitig benutzen“ (Müller 2011: 187). Die Auftretenshäufigkeit von Code-switching ist für jedes Kind anders und von der Sprachdominanz unabhängig. Außerdem wird zwischen inter-sententiales und intra-sententiales Code-switching unterschieden: Das *inter-sententiale Code-switching* bezeichnet „Mischungen zwischen mehreren Äußerungen einer Unterhaltung“ während das *intra-sententiale Code-switching* „Mischungen innerhalb einer Äußerung“ bezeichnet (Müller 2011: 191). Ein Beispiel von intrasententiales Code-switching bei dem zweisprachigen (D/Fr) Kind Céline befindet sich in (2). Es wurde darüber hinaus behauptet, dass es im intrasententialen Code-switching keine Rolle spielt, ob das Kind eine Sprache besser beherrscht als die andere (Vgl. Arencibia Guerra/Müller 2009: 106).

(2) Céline: Ça c’est pas warm

Das das ist nicht warm / „Das da ist nicht warm.“

(2 ;11,15 Deutsch-Französisch, Müller/Cantone 2008, zit. nach Arencibia Guerra/Müller 2009: 103).

Wie bereits im Abschnitt 1.3.1. erwähnt, bestehen zwei Hauptrichtungen bezüglich des Erwerbs von zwei Sprachsystemen bei Kindern, die mit Spracheneinfluss, Sprachmischungen und Sprachbalance eng verbunden sind. Das eine besagt, dass eine besondere Fusion der zwei Sprachsysteme von dem Kind durchlaufen wird, bevor sie getrennt werden. Das andere geht davon aus, dass die Trennung der Sprachsysteme nicht nötig sei, und dass sie infolgedessen nicht auftreten (Müller 2009: 211).

Die Ansicht der Fusion bezieht sich auf den „Drei-Phasen-Modell“ von Volterra und Taeschner (1978), die in Abb. 1 gezeigt wird und die besagt, dass alle zweisprachigen Kinder drei Phasen vor der vollständigen Zweisprachigkeit durchlaufen (Vgl. Müller 2009: 211). Die erste Phase, die das Kind durchläuft ist demnach eine Phase der Fusion: Das Kind weist sein „fusioniertes System mit Eigenschaften aus beiden Sprachen“ auf (Müller 2009: 212). In der zweiten Phase wird eine „Entwicklung zweier sprachspezifischer Lexika“ beobachtet, jedoch

ist „das syntaktische Regelwerk [...] noch nicht sprachspezifisch“ (Müller 2011: 97). Infolgedessen werden in den Äußerungen jeder Sprache nur Wörter aus der entsprechenden Sprache beobachtet (Wörter der Sprache A in Äußerungen der Sprache A und Wörter der Sprache B in Äußerungen der Sprache B), da das Kind über zwei getrennte Lexika verfügt (Müller 2009: 212). In der dritten Phase verfügt das Kind über zwei Sprachsysteme, die sowohl auf der lexikalischen als auch auf der syntaktischen Ebene getrennt sind (Vgl. Müller 2011: 97). Jedoch zeigt sich in der Literatur, dass Kinder „nicht zwangsläufig die Phase eines fusionierten Lexikons und eines fusionierten syntaktischen Systems durchlaufen“ (Müller 2009: 217). Das Mischen von Sprachen im Kindererstspracherwerb beweist nicht, dass es sich um Fusion handelt. Die Mischung ist ein „normaler Weg“ für das Kind im Prozess des Spracherwerbs und kann nicht durch das Phänomen der Dominanz erklärt werden (Müller 2009: 217).

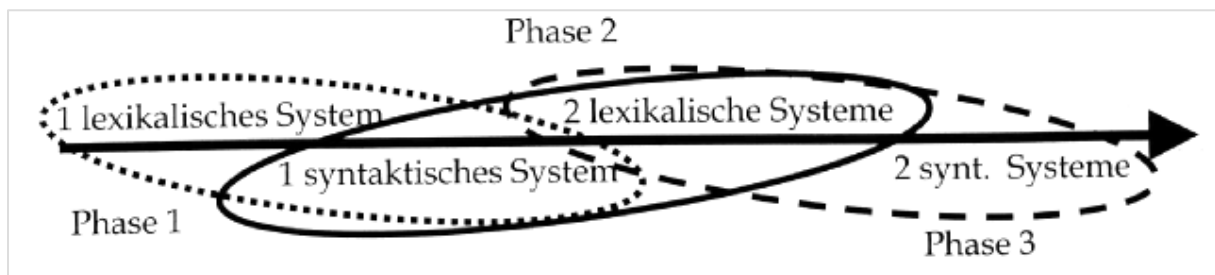


Abb. 1. Das Drei-Phasen-Modell von Volterra und Taeschner (Müller 2011: 103)

Im Gegenteil zum Drei-Phasen-Modell haben Genesee und Meisel gezeigt, dass „bilingual aufwachsende Kinder sehr wohl in der Lage sind, von Beginn an beide Sprache bzw. Sprachsysteme voneinander zu trennen“ (Müller 2011: 109). Köppe sieht die Sprachmischungen, die im Rahmen des Drei-Phasen-Modells als Beweis für eine Fusion des lexikalischen bzw. syntaktischen Systems betrachtet wurden, als ein „Ausdruck der pragmatischen Kompetenz“ (1997, zit. nach Vgl. Müller 2011: 110). Demzufolge bezeichnet Meisel dieselbe Sprachmischungen als *Code-switching* (Vgl. Müller 2011: 110). Demnach werden Sprachmischungen von Genesee (1989, zit. nach Müller 2011: 192) als „Interaktionen zwischen den beiden Sprachsystemen der bilingualen Kinder“ angesehen. In dem Fall sieht Genesee das Phänomen nicht als ein einzelnes System, das beide Sprachsysteme enthält, sondern als zwei interagierende Systeme an (Vgl. Müller 2011: 192).

Dennoch stellt sich die Frage, ob Sprachbalance und Spracheneinfluss verbunden sind. Es wurde von manchen Autoren bspw. behauptet, dass Spracheneinfluss ein Effekt der Unbalanciertheit wäre (Vgl. Müller 2011: 88). Andere Wissenschaftler (wie u.a. Grosjean)

gehen davon aus, dass die Sprachdominanz sowohl eine weiter fortschreitende Entwicklung einer Sprache bewirkt, als auch den „Einfluss der stärkeren auf die schwächere Sprache“ und dass die zeitweilige Sprachdominanz eine Nicht-Trennung der beiden Sprachen bei Kindern verursacht (Müller 2011: 88). Demzufolge wurden zwei Modi von Grosjean eingeführt, nämlich der *bilinguale Modus*, der die „Aktivierung beider Sprachen in bilingualen Gesprächssituationen“ bezeichnet, und der *monolinguale Modus*, der „die Deaktivierung der jeweils nicht-geforderten Sprache in monolingualen Gesprächssituationen“ bezeichnet (Müller 2011: 89).

Wichtig zu verstehen ist, dass Spracheneinflüsse nicht immer auf allen Ebenen der Sprachen auftreten: Der Einfluss kann morphologischer, phonologischer oder syntaktischer Natur sein wie am Beispiel von (3a-b) zu sehen.

- (3) a. Can you **desentie** this? (Morphologisch – Müller 2011: 90)
 „kannst du entknoten das?“
- b. Je cherche **pour** le livre (Syntaktisch – Müller 2011 : 90)
 „Ich suche für das Buch“
 Engl.: I am looking for the book

So betonen Schmeißer et al. (2016: 41):

It is [...] not one entire language per se that influences the other language. Rather, the occurrence of mixed utterances is dependent on the competence in the single grammatical domains of the respective languages. In this sense, language mixing is driven by the bilingual child's need to compensate linguistic gaps in the more slowly developing domains of one language with the help of the equivalent structure in the other language.

Diese Ansicht wird von Gawlitzek-Maiwald & Tracy gemeinsam getragen, die schreiben, dass „etwas, was in der Sprache A erworben worden ist, für die Sprache B eine ‚Hilfsfunktion‘ erfüllt“ (1996: 903, zit. nach Müller 2009: 219). Grosjean sieht ebenfalls die Übertragung des Sprachwissens aus der Sprache A in die Sprache B“ als „eine Strategie, die dazu dient, die Kommunikation in der schwächeren Sprache aufrecht zu halten“ an (Müller 2011: 91). Mit anderen Worten benutzt das Kind die Elemente einer Sprache, die es schon beherrscht, um seine Schwäche in der anderen Sprache aufzuholen. Das Phänomen wurde von Gawlitzek-Maiwald & Tracy *bilingual bootstrapping* genannt (Schmeißer et al. 2016: 65). Demgemäß schreibt Müller: „In der Tat klingt es logisch, dass wenn ein Kind eine stärkere Sprache hat, es diese mehr benutzt und für Äußerungen in der schwächeren Sprache zu Hilfe

nimmt. Das muss aber keineswegs bedeuten, dass niemals in die andere Richtung, also von der schwachen in die starke Sprache, gemischt wird“ (2011: 206). Dennoch wird ebenfalls von anderen Autoren (Bsp. Müller & Hulk 2001) behauptet, dass Spracheneinfluss und Sprachdominanz nicht unbedingt verbunden sind (Vgl. Müller 2011: 92). In dem Fall wird mithin hinterfragt, ob „die stärkere Sprache Einfluss auf die schwächere Sprache übt und ob balancierte Kinder auch Spracheneinflüsse darstellen (Vgl. Müller 2011: 92). Dementsprechend wurde gezeigt, dass Spracheneinfluss nicht unidirektional ist: Elemente der schwächeren Sprache können ebenfalls in die stärkere Sprache gemischt werden (z.B. in gemischtsprachliche Äußerungen)(Vgl. Müller 2011: 93). Geradeso wurde gezeigt, dass Spracheneinfluss auch bei balancierten Kindern auftritt und dass das Deutsche als schwächere Sprache das Französische als stärkere Sprache im Bereich des Determinantenerwerbs beeinflussen kann, was in der Korpusanalyse der vorliegenden Arbeit gelegen kommen könnte (Vgl. Kupisch 2006, zit. nach Müller 2011: 94). Im Übrigen wurde von Loconte vermutet, dass es für bilinguale Kinder die Möglichkeit gibt, eine öfter verwendete Sprache zu haben und dass diese bevorzugte Sprache oft in die andere Sprache gemischt wird (Vgl. 2001, zit. nach Müller 2011: 94). Um dieses Phänomen zu bezeichnen wird dennoch der Begriff *Sprachpräferenz* von Loconte verwendet. Unter diesem wird gelegentlich eine Situation verstanden „bei der die Bereitschaft, eine der beiden Sprachen zu sprechen, höher ist“ (Müller 2009: 219). Mehrere Gründe können dafür verantwortlich sein, wie u.a. der Kontext, in dem die Sprache gelernt wird oder die Sicherheit für eine besondere Aufgabe (Müller 2009: 228). Im Hinblick auf das Phänomen der Sprachdominanz wird jedoch von Müller (2011: 95) das Folgende klargestellt:

[...] dass „es durchaus natürlich ist, dass bilinguale Kinder ihre Sprachen nicht gleich schnell entwickeln. Ganz im Gegenteil sind es stark balancierte Kinder, die Ausnahmen darstellen [...]. Ob man jedoch von Sprachdominanz sprechen muss, sobald sich ein Sprachunterschied bemerkbar macht, ist fraglich.

In diesem Abschnitt wurden wichtige Begriffe wie *Interferenz*, *Transfer*, *Spracheneinfluss*, *Sprachdominanz*, *Balanciertheit*, *Code-switching*, *Fusion* und *bilingual bootstrapping* eingeführt, definiert und diskutiert. Diese werden sich in den anderen Kapiteln der vorliegenden Arbeit als sehr bedeutend herausstellen, da sie das Fundament der später durchgeführten Korpusanalyse bilden. Mit denen werden die Daten und die Ergebnisse ausgewertet und erklärt. Es wird im letzten Kapitel versucht, Rückschlüsse bezüglich dieser Konzepte zu ziehen.

2. Das französische Kasussystem

Es wird in der vorliegenden Arbeit versucht, eine Schlussfolgerung über die Interferenzen des Französischen im bilingualen Erstspracherwerb der deutschen Kasusflexion zu ziehen. Demnach wird in diesem Abschnitt das französische Kasussystem dargelegt, damit Hypothesen in der empirischen Korpusanalyse aufgestellt werden können.

Es sind nur Spuren des Kasussystems des Altfranzösischen und des Lateinischen im heutigen Französischen wiederzufinden. Kasus werden nicht (mehr) an französische Nominalphrasen markiert (Puskas 2013: 132). Jedoch ist die Kasusmarkierung an französische Personalpronomen immer noch sichtbar, wie in Beispiele (4a-g)(aus Laenzlinger 2003:79) illustriert. In den folgenden Beispielen sieht man, dass Subjektpronomen mit dem NOM markiert werden, während Direktobjektpronomen nach AKK flektieren. Indirektobjektpronomen mit der Präposition *à* werden mit dem DAT markiert (und mit dem *cas oblique* mit dem Pronomen *y*, der auch einen lokativen Kasus bezeichnen kann). Das Pronomen *en* kann ein GEN oder ein Teilungskasus bezeichnen (Vgl. Laenzlinger 2003: 79f.).

(4) a. NOM: Je viens.

Ich komme.

b. AKK: Jean la regarde.

Jean 3sg-fem-AKK anschauen

Jean schaut sie an.

c. DAT: Jean lui parle.

Jean 3sg-DAT anspricht

Jean spricht sie/ihn an.

d. Oblique: Jean y a pensé.

Jean 3sg-OBL hat gedacht

Jean hat daran gedacht.

e. Locatif: Jean y habite.

Jean 3sg-LOC wohnt

Jean wohnt da.

f. GEN: Jean en a parlé

Jean 3sg-GEN hat gesprochen

Jean hat davon gesprochen

g. Partitif: Jean en a choisi une.
 Jean 3sg-PART hat gewählt eine
 Jean hat eine (davon) gewählt.

Abgesehen von Personalpronomen stellen französische Nominalphrasen keine sichtbare morphologische Kasusmarkierung dar. Genau wie im Englischen tragen sie einen „abstrakten Kasus“ nach der Regel des *Filtre sur le Cas*, die besagt: „Tout SD lexical doit recevoir un Cas morphologique ou abstrait“ (Laenzlinger 2003: 80). Nach dieser Regel muss jede Nominalphrase entweder mit einem morphologischen oder abstrakten Kasus markiert werden. Die französische Nominalphrase bekommt ihren Kasus von ihrem *assignateur de cas* (Kasusgeber). Kasusgeber sind komplexe Kategorien, bzw. Köpfe der syntagmatischen Projektionen (die Kategorien V, P und INFL_[+temps, +accord]). V ordnet seinem direkten Objekt den AKK zu, P ordnet den DAT mit der Präposition *à* und den GEN/PART mit der Präposition *de* zu, und der NOM wird von dem konjugierten INFL-Kopf zugeordnet. Dies wird in (5)(aus Laenzlinger 2003: 80) illustriert. Die anderen Kategorien weisen keinen Kasus auf (Vgl. Laenzlinger 2003: 80). Die Kasusmarkierung im Französischen ist demnach an Personalpronomen morphologisch, und an den anderen NPs abstrakt, (bzw. nicht morphologisch noch phonologisch) realisiert. Dennoch stimmt die Behauptung, dass die NP keinen Kasus trägt, nicht.

(5) a. V° ordnet den AKK zu

Jean a lu les livres → Jean les a lus.

b. P° [*à*] ordnet den DAT/OBL zu

Jean a parlé aux enfants → Jean leur a parlé.

Jean pense à son avenir → Jean y pense.

c. P° [*de*] ordnet den GEN/PART zu

Jean parlera de son livre → Jean en parlera.

Jean a lu le premier chapitre du livre → Jean en a lu le premier chapitre.

Jean a vu un de ces films → Jean en a vu un.

d. I°_[+temps, +accord] ordnet den NOM zu

Marie est partie → Elle est partie.

Die erforderliche Beschaffenheit der Kasuszuweisung wird in der französischsprachigen Literatur als *gouvernement* bezeichnet, was der Bezeichnung *Rektion* in der deutschsprachigen Literatur entspricht (Laenzlinger 2003: 81). Der *gouvernement* wird wie folgt definiert:

(6) Gouvernement (tête) (Laenzlinger 2003: 83)

A gouverne B ssi

(i) **A est une tête dont {V, N, P, A, I_[+temps]}**

⇒ gouverneur

(ii) **A m-commande⁵ B**

⇒ configuration

(iii) **Aucune barrière (≈ projection maximale) n'intervient entre A et B**

⇒ localité

So wird der Kasus im Französischen von einem Kasusgebenden Kopf („tête gouverneur“), d.h. V, P und I_[+temps], unter einem M-Kommando-Prinzip und in der Peripherität des Kopfes⁶ („dans une stricte localité“) zugewiesen (Laenzlinger 2003: 83). Abbildung (2) illustriert das Phänomen der französischen Kasuszuweisung:

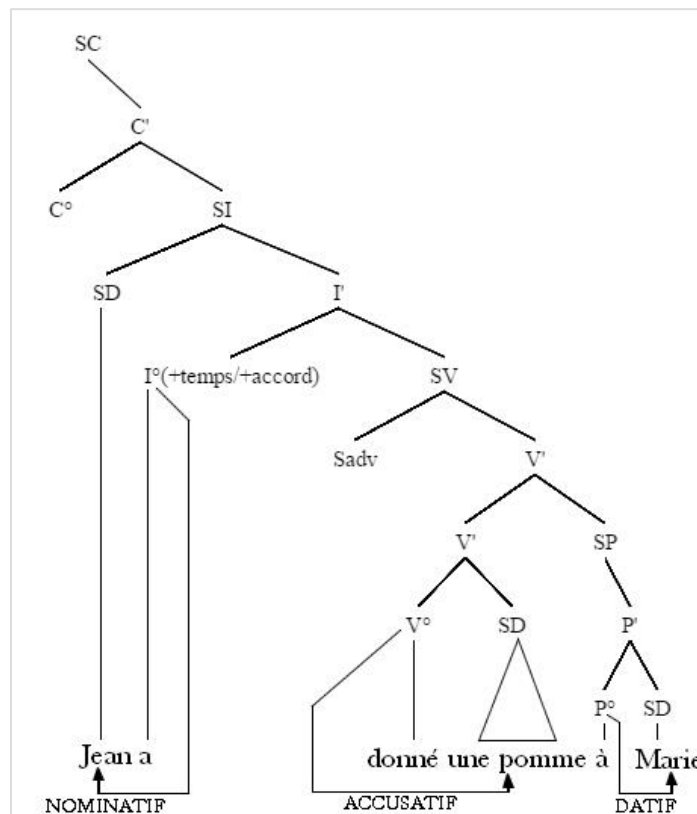


Abb. 2. Kasuszuweisung im Französischen am Beispiel eines Satzes (Laenzlinger 2003: 83)

⁵ M-commande (Aoun & Sportiche 1983, zit. nach Laenzlinger 2003: 82):

« Le nœud A m-commande le nœud B si

(i) A ne domine pas B et B ne domine pas A, et

(ii) Le premier nœud maximal (SX) branchant dominant A domine aussi B »

⁶ Die Peripherität des Kopfes (Grewendorf 1987: 211):

„Der Kopf einer Projektion ist immer peripherer, d.h. am rechten oder linken Rand einer Konstituente.“

Die oben erwähnten Kasus sind sogenannte strukturelle Kasus: Sie werden nach einer bestimmten Konfiguration unterschieden. Mit anderen Worten ist die Tatsache, dass die NP ein Subjekt ist, mit der Tatsache, dass die NP mit dem NOM markiert wird, eng verbunden. So ist es auch mit dem direkten Objekt eines transitiven Verbes und dem AKK (Puskas 2013: 132f.). Es bestehen auch inhärente Kasus (auch *cas oblique* genannt), die an Nominalphrasen zugewiesen werden, wenn diese eine thematische Rolle von dem Kasusgeber bekommen. Der inhärente Kasus ist nicht nur mit der Struktur verbunden, sondern kann ebenfalls intrinsische Beziehungen, die mit der Bedeutung der Prädikate verbunden sind, bezeichnen. Dies ist der Fall für Adjektive und manche Nomen mit der Präposition *de*. In dem Fall weist die Präposition der Nominalphrase einen strukturellen AKK-Kasus zu, während das Adjektiv und das Nomen dem Nominalkomplement, den sie thematisch markieren, einen inhärenten GEN-Kasus zuweisen, wie in *fier de* [_{SD} *son mari*] (Laenzlinger 2003: 86, Puskas 2013: 140). Jedoch macht die Kasuszuweisung an eine NP keinen semantischen Unterschied (Puskas 2013: 133).

Das französische Kasussystem könnte weiter ausgeführt werden, da es ein ziemlich breites und umständliches Phänomen ist. Jedoch geht es in der vorliegenden Arbeit nicht ausschließlich um das französische Kasussystem, sondern um den Erwerb der deutschen Kasusmarkierung bei monolingualen (Deutsch) und bilingualen (Deutsch/Französisch) Kindern. In diesem Abschnitt wurde gezeigt, dass das Französische ein Kasussystem bildet, obwohl die Kasus nur an Pronomen phonologisch und morphologisch markiert werden. Dies wird im Rahmen der empirischen Analyse enorm wichtig, weil Hypothesen über die Interferenzen des Französischen im deutschen Erstspracherwerb formuliert werden. Im nächsten Abschnitt wird das deutsche Kasussystem vorgestellt, damit die erforderlichen Sprachkenntnisse für die Korpusanalyse gegeben werden.

3. Das deutsche Kasussystem

Es soll im vorliegenden Kapitel genau erklärt werden, wie das Kasussystem des Deutschen funktioniert. Dementsprechend wird zunächst eine umfangreiche Beschreibung dieses Kasussystems gegeben, in der erklärt wird, was Kasus sind, wie sie markiert werden und wo sie im Deutschen zu finden sind.

3.1. Kasus: Definition und Funktion

Das Deutsche verfügt über vier Kasus: Den Nominativ (NOM), den Akkusativ (AKK), den Dativ (DAT) und den Genitiv (GEN) (Duden 4: 131). Die Elemente der deutschen Sprache, die nach dem Kasus flektieren, „weisen dann eines der vier Kasusmerkmale auf“ (Duden 4: 194).

Um zu verstehen, was genau Kasus ist, muss man sich gegen die Nominalphrase wenden. Wie in der Duden Grammatik erwähnt wird (Duden 4: 810), „weisen Nominalphrasen grammatische Merkmale auf, d.h. sie sind immer nach Person, Numerus, Genus und Kasus bestimmt“. Mit anderen Worten wird das grammatische Merkmal des Kasus in jedem Satz gefunden. Der Kasus wird von dem Gebrauch der Nominalphrase im Satz bestimmt (Duden 4: 812): Er gibt Hinweis bezüglich der Funktion der Nominalphrase innerhalb des Satzes. Es ist die Funktion des Kasus, die „grammatische[n] Relationen anzuzeigen“ (Clahsen 1984: 4). Wie im Französischen dient der NOM der Markierung des grammatischen Subjekts, der AKK der Markierung des direkten Objekts und der DAT der Markierung des indirekten Objekts (Clahsen 1984: 4). Wie von Tracy verdeutlicht wird, hat die Kasusmarkierung eine „indexikalische Funktion“ indem Kasusmarkierungen „serve as pointers to relationships on more abstract levels of representation“ (Tracy 1986: 47).

Dementsprechend ist es die Hauptfunktion des Kasus, „Beziehungen innerhalb des Satzes zu verdeutlichen“ (Duden 4: 812), bspw. in den folgenden Fällen:

- „Wenn ein Verb mehr als eine Ergänzung verlangt, erleichtern die Kasus deren Identifizierung“ (Duden 4: 812). Wie im Beispiel (7) zu sehen ist, gibt es im Deutschen u.a. zweiwertige⁷ Verben, die einen Subjekt und einen Objekt fordern. Mit

⁷ Die „Valenz“ (Wertigkeit): „In der sprachwissenschaftlichen Verwendungsweise (so in der Dependenzgrammatik, cf. Tesnière 1959) bezieht sich der Begriff „Valenztheorie“ auf die Ergänzung(en), die

solchen Verben legen Kasus fest, welcher Aktant das Subjekt und welcher das Objekt sind. Demnach ist im Beispiel (7a) deutlich, dass *Der Junge* das Subjekt ist und dass *dem Mädchen* die Rolle des Objekts des Verbs *gefallen* spielt. Genauso wird im Beispiel (7b) anhand der Kasus deutlich gemacht, dass *das Mädchen* das Subjekt des Satzes ist, während *dem Jungen* als Objekt dient.

(7) a. [Der Junge _{NOM}] gefällt [dem Mädchen _{DAT}]. (Duden 4: 812)

b. [Dem Jungen _{DAT}] gefällt [das Mädchen _{NOM}]. (Duden 4: 812)

- „Der Kasus erleichtert die Interpretation bestimmter Präpositionalphrasen“ (Duden 4: 812). In den folgenden Beispielen (8a) und (8b), sieht man, dass demselben Satz eine andere Bedeutung zugeordnet wird, je nach Kasus des Objekts. In dem Fall macht der AKK im Beispiel (8a) deutlich, dass das *Ich* sich von einem Raum zu einem anderen bewegt. Es geht hier um eine Richtung (dynamische Beziehung). Andererseits macht der DAT im Beispiel (8b) deutlich, dass das *Ich* sich in ein und demselben Raum bewegt. Es wird hier nicht auf die Richtung fokussiert, sondern auf den Ort (statische Beziehung).

(8) a. Ich gehe in [den Raum _{AKK}].

b. Ich gehe in [dem Raum _{DAT}].

- „Die Kasusformen zeigen bei Prädikativen und Appositionen oft, auf welche Phrasen sie zu beziehen sind. Man stützt sich dann auf die Regeln für die Übereinstimmung oder Kongruenz im Kasus“ (Duden 4: 812). Es wird anhand der Beispiele (9a) und (9b) illustriert, wie die Kongruenz von *erfahrene-r/n Kunstkritiker* darauf hinweist, auf welches Pronomen es sich bezieht.

(9) a. Als [**erfahrener Kunstkritiker** _{NOM}] schätze [**ich** _{NOM}] [**ihn** _{AKK}] schon lange.
(Duden 4: 812)

b. Als [**erfahrenen Kunstkritiker** _{AKK}] schätze [ich _{NOM}] [**ihn** _{AKK}] schon lange.
(Duden 4: 812)

Neben dieser grammatischen Funktionen hat Kasus ebenfalls semantische Funktionen: Die semantische Funktion *Recipient* wird mit dem DAT markiert, die Funktion *Goal* wird anhand

ein bestimmtes lexikalisches Element wie ein Verb verlangt, erlaubt oder verbietet. Die vom Verb abhängigen Satzglieder werden Aktanten genannt. (Sabel 2012:28)

des AKKs markiert und der NOM kodiert meistens die Funktionen *Agent* und *Force* (Clahsen 1984: 4). Anhand der folgenden Beispiele wird die Kasusmarkierung der semantischen Funktionen deutlich: Beispiel (10a) zeigt, dass *dem Mann* durch die DAT-Markierung als „üblicherweise belebten Empfänger einer Handlung oder eines Ereignisses“ betrachtet werden soll (Clahsen 1984: 4). Der AKK in (10b) zeigt, dass *den Mann* ein „Objekt ist, auf den sich eine Handlung oder Ereignis richtet“ (Clahsen 1984: 4). Beispiele (10c-e) beweisen, dass „der Nominativ im Deutschen nicht mit einer bestimmten semantischen Funktion fest verbunden ist“ (Clahsen 1984: 4).

- (10) a. Die Frau gibt dem Mann (*Recipient*, Dativ) das Buch.
b. Die Frau fragt den Mann (*Goal*, Akkusativ), wie es ihm geht.
c. Paul (*Agent*, Nominativ) liest ein Buch. (Clahsen 1984: 4)
d. Der Mann (*Processed*, Nominativ) erhält ein Buch von Paul. (Clahsen 1984: 4)
e. Das Klima (*Force*, Nominativ) gab Paul neue Kraft. (Clahsen 1984: 4)

Zu alledem dient der Kasus einer pragmatischen Funktion, indem „die Kasuswahl kommunikativen Wert hat und [...] jeder Kasus [...] seine eigene Bedeutung [trägt]“ (Zubin, zit. nach Clahsen 1984: 5). Zubin denkt, dass jeder Sprecher, die Gelegenheit hat, Verben aufgrund des Kasus, der von diesen verlangt wird, zu wählen um eine Idee auszudrücken (Clahsen 1984: 5). Eine weitere pragmatische Funktion der Kasusmarkierung besteht darin, dass mit Kasus auch einen Interessenschwerpunkt kodiert wird. Es handelt sich in dem Fall um ein ‚Egozentrismusprinzip‘, das besagt, dass „je näher die zu kodierende Einheit dem Sprecher ist, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit der Markierung im Nominativ“ (Clahsen 1984: 5). Nach diesem Prinzip wäre der Sprecher und die Elemente, die dem Sprecher ähnlich sind, mit dem NOM markiert, die Einheiten, die dem Sprecher ziemlich weit sind, mit dem AKK und die Elemente, die dazwischen stehen, mit dem DAT markiert (Clahsen 1984: 21).

Da die Hauptfunktion des Kasus, den Hinweis bezüglich der Funktion der Nominalphrase innerhalb des Satzes gibt ist, kann man genauso sagen, dass die Funktion der Nominalphrase innerhalb des Satzes den Kasus dieser Nominalphrase bestimmt. Außerdem sind Kasus auch von Verbvalenz und bestimmten Präpositionen abhängig. Hierunter werden die Verwendungsweisen der Kasus wiedergegeben, die in der Duden Grammatik dargestellt werden (Duden 4: 195).

Nominativ

Der NOM kann das Subjekt eines Satzes markieren, wie im Beispiel (11a) anschließend illustriert wird. Der NOM wird aber auch in Kongruenz mit bestimmten Konjunktionen und Appositionen verwendet wie in Beispiele (11b-c). Der Prädikative Nominativ und der Anredenominativ sind ebenfalls Nominalphrase, die mit dem NOM markiert werden (siehe Beispiele (11d-e)).

- (11) a. [Dein neuer Pullover] fiel mir sofort auf. (Duden 4: 818)
b. Er konnte als [guter Werbefachmann] die Pressevertreter schnell überzeugen (Duden 4: 195)
c. Rita Traxler, [die neue Direktorin], führt uns durch den Betrieb (Duden 4: 195)
d. Dieses Modell war [ein Erfolg]. (Duden 4: 821)
e. [Meine Liebste], du hast schon wieder gewonnen. (Duden 4: 822)

Akkusativ

Der AKK wird ebenso in mehreren Fällen verwendet, bspw. in dem Fall eines Akkusativobjektes (Beispiel (12a)). Bestimmte Präpositionen, Konjunktionen und Appositionen verlangen eine Nominalphrase im Akkusativ, wie in Beispiele (12b-d). Sogenannte *prädikative Akkusative* und *adverbiale Akkusative* werden auch mit dem AKK verwendet, wie in Beispiele (12e-f).

- (12)a. Die Biologin entdeckte [eine neue nachtaktive Affenart]. (Duden 4: 822)
b. Die Taube flog auf [das Dach] (Duden 4: 195)
c. Ohne Stefan als [alten Pfadfinder] hätten wir die Höhle nicht gefunden (Duden 4: 195)
d. Sie hatte Herrn Keller, [ihren alten Lateinlehrer], kaum wiedererkannt (Duden 4: 195)
e. Der Torwart nannte den Schiedsrichter [einen Trottel] (Duden 4: 824).
f. Die Kinder aßen [den ganzen Tag] (Duden 4: 824)

Dativ

Der DAT wird u.a. bei Dativobjekten verwendet wie im Beispiel (13a). Bestimmte Präpositionen und Konjunktionen verlangen jedoch ebenso eine mit dem DAT markierten

Nominalphrase wie in Beispiele (13b-c). Appositionen im DAT sind genauso in der deutschen Sprache zu finden (siehe Beispiel (13d)).

- (13)a. Dieses Schloss gehört [einem Industriellen] (Duden 4: 826)
- b. Wir erkundigten uns nach [einem Taxi] (Duden 4: 195)
- c. Als [gutem Redner] fiel ihm der Kontakt mit der Presse leicht (Duden 4: 196)
- d. Ich löschte meinen Durst mit einem Glas [kaltem Wasser] (Duden 4: 196)

Genitiv

Der GEN wird im Fall eines Genitivobjektes wie im Beispiel (14a) verwendet. Er wird auch als adverbialer Genitiv und als Genitivattribut benutzt wie in Beispiele (14b-c). Bestimmte Präpositionen und Konjunktionen verlangen eine Nominalphrase im GEN wie in den Beispielen (14d-e). Manche Appositionen werden auch mit dem GEN markiert (siehe Beispiel (14f)).

- (14)a. Der Pirat bemächtigte sich [des Schiffes] (Duden 4: 828)
- b. Bei dieser Arbeit bin ich [guter Laune] (Duden 4: 829)
- c. Das Wasser [des Flusses] ist hier noch sauber (Duden 4: 196)
- d. Während [des Sommers] ist die Eisbahn geschlossen (Duden: 196)
- e. Er bemächtigte sich der Festung als [des wichtigsten Zugangs] zu den Pässen (Duden 4: 196)
- f. Die Besichtigung der Burg, [eines beeindruckenden Bauwerks], dauert eine Stunde (Duden 4: 196)

In diesem Abschnitt wurde gezeigt, was Kasus ist und wofür es steht. Der Kasus verfügt über grammatische, semantische und pragmatische Funktionen und seine maßgebende Bedeutung in der deutschen Sprache wird durch seine zahlreichen Aufgaben gerechtfertigt. Außerdem sind die verschiedenen Kasusbestimmungen vorgestellt. Jedoch scheint das ganze Kasussystem zu komplex und umständlich zu sein, um im Rahmen einer Masterarbeit in seiner Gesamtheit betrachtet zu werden. Infolgedessen wird in der vorliegenden Arbeit das Hauptaugenmerk auf der Kasusmarkierung gelegt. Im nächsten Abschnitt wird dargestellt, wie und an welche Elemente der Nominalphrase (NP) ein Kasus markiert wird.

3.2. Die Kasusmarkierung

Im Kapitel *Das Wort* der Duden Grammatik befindet sich die folgende Systematik, in der zu erkennen ist, welche Wortarten nach Kasus flektieren. In Abb. 3 sieht man, dass die drei Wortarten, an denen Kasusmarkierungen zu finden sind, die Wortarten des Substantivs, des Adjektivs und des Pronomens/Artikels sind. Diese drei Kategorien flektieren morphologisch nach Kasus, im Gegenteil zum Französischen.

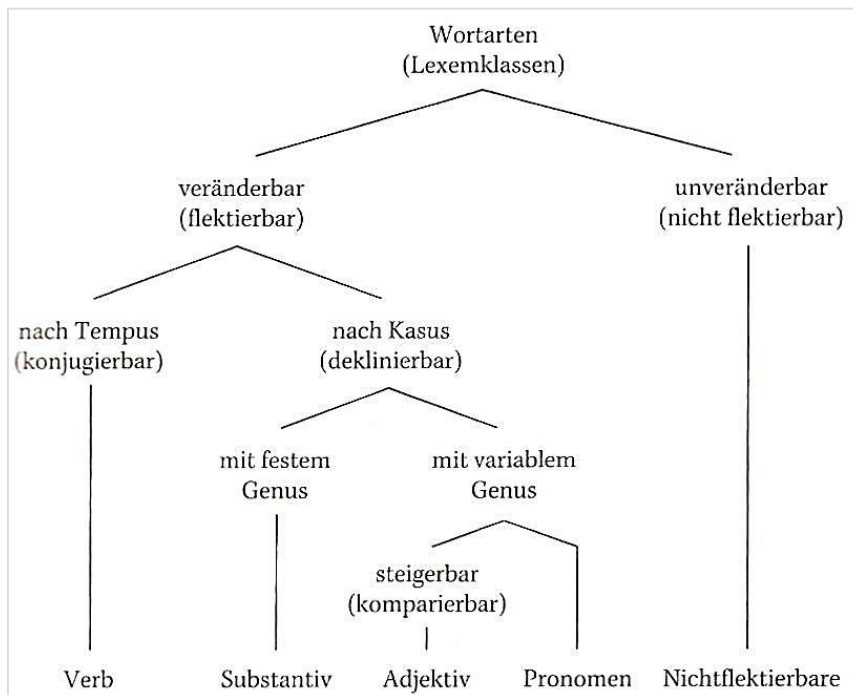


Abb. 3. Systematik der Worteinteilung (Duden 4: 133)

Anschließend werden Flexionstabellen der drei Wortarten gegeben, die nach Kasus flektieren. Die Kasusmerkmale kommen jedoch in der Sprache nicht nur auf eine der folgenden Wortarten vor, sondern „kommen der ganzen gebildeten Nominalphrase zu“ (Duden 4: 194), d.h. gleichzeitig dem Substantiv, dem Artikel und dem Adjektiven. Dies ist bereits im Case-Dependency Parameter erwähnt:

„*The Case-Dependency Parameter*

F agrees with DP/NP only if F values the Case feature of DP/NP or vice versa.”

(Baker 2008, zit. nach Eguren et al. 2016:16).

Wie in den Tabellen zu beobachten ist, kommt ein Kasus nie alleine vor. Das Merkmal *Kasus* wird immer im Zusammenhang mit den Merkmalen *Numerus* und *Genus* an einem Einzelmorphem markiert, und manchmal auch mit dem Merkmal *Person*. Es handelt sich bei

der Kasusmarkierung um eine morphologische Markierung: Der Kasus wird anhand „Flexive angezeigt“, außer bei Personalpronomen (Clahsen 1984: 2). Wie in den folgenden Tabellen zu entnehmen ist, „entstehen kasusmarkierte Formen durch Suffigierung bei Substantiven, Adjektiven, Artikeln sowie Demonstrativ- und Possessivpronomen“ (Clahsen 1984: 2).

Da der Kasus an vielen unterschiedlichen Elementen des Deutschen zu finden ist, wird in dieser Arbeit nur der Erwerb der Kasusmarkierung am definiten Artikel betrachtet. Jedoch sind alle Tabellen, die in diesem Abschnitt dargestellt werden, von größter Wichtigkeit in der Analyse des Erstspracherwerbs der Kasusmarkierung. Es ist allerdings möglich, dass ein Kind in seinem Erwerbsprozess Kasus an andere Elemente als an die Artikel markiert. Jedoch würde es nicht bedeuten, dass das Kind die Kasusflexion nicht versteht und (teilweise) beherrscht. Dementsprechend werden alle Tabellen der Kasusflexion gegeben.

3.2.1. Artikelwörter und Pronomen

Artikelwörter „charakterisieren das zugehörige Substantiv bzw. die zugehörige Nominalphrase“, während Pronomen „die Funktion einer entsprechenden Nominalphrase übernehmen“ (Duden 4: 258). Zwei grammatische Regeln gelten in dem Fall: (1) Artikelwörter stimmen „mit dem Substantiv in Genus, Numerus und Kasus“ überein und Pronomen nehmen die Person, den Numerus und das Genus über, von Bezugswörtern auf denen sie sich beziehen (Duden 4: 258).

3.2.1.1. Definite und indefinite Artikel

Der definite Artikel

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	der Löffel	die Gabel	das Messer	die Sachen
AKK	den Löffel	die Gabel	das Messer	die Sachen
DAT	dem Löffel	der Gabel	dem Messer	den Sachen
GEN	des Löffels	der Gabel	des Messers	der Sachen

Tabelle 1. Flexionsformen des definiten Artikels (Duden 4: 300)

Der indefinite Artikel

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	ein_ Löffel	eine_ Gabel	ein_ Messer	-
AKK	einen_ Löffel	eine_ Gabel	ein_ Messer	-
DAT	einem_ Löffel	einer_ Gabel	einem_ Messer	-
GEN	eines_ Löffels	einer_ Gabel	eines_ Messers	-

Tabelle 2. Flexionsformen des indefiniten Artikels (Duden 4: 341)

3.2.1.2. Personalpronomen

	1. Person		2. Person	
	Singular	Plural	Singular	Plural
NOM	ich	wir	du	ihr
AKK	mich	uns	dich	euch
DAT	mir	uns	dir	euch
GEN	meiner	unser	deiner	euer

	3. Person			
	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
NOM	er	es	sie	sie
AKK	ihn	es	sie	sie
DAT	ihm	ihm	ihr	ihnen
GEN	seiner	seiner	ihrer	ihrer

Tabelle 3. Flexionsformen der Personalpronomen (Duden 4: 275)

3.2.1.3. Possessive Artikelwörter und Pronomen

	1. Person	2. Person	3. Person		
			Maskulinum	Femininum	Neutrum
SG	mein	dein	sein	ihr	sein
PL	unser	euer	ihr		

Tabelle 4. Adjektivische Possessivpronomen im Deutschen (Eisenberg 2006, zit. nach Hager 2014: 44)

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	-Ø	-e	-Ø	-e
AKK	-en	-e	-Ø	-e
DAT	-em	-er	-em	-en
GEN	-es	-er	-es	-er

Tabelle 5. Deklinationstabelle der adjektivischen Pronomen (Eisenberg 2006 : 176)

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	mein_ Löffel	meine_ Gabel	mein_ Messer	meine_ Sachen
AKK	meinen_ Löffel	meine_ Gabel	mein_ Messer	meine_ Sachen
DAT	meinem_ Löffel	meiner_ Gabel	meinem_ Messer	meinen_ Sachen
GEN	meines_ Löffels	meiner_ Gabel	meines_ Messers	meiner_ Sachen

Tabelle 6. Flexionsformen der possessiven Artikelwörter (Duden 4 : 285)

3.2.1.4. Demonstrativpronomen

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	dieser	diese	dieses	diese
AKK	diesen	diese	dieses	diese
DAT	diesem	dieser	diesem	diesen
GEN	dieses	dieser	dieses	dieser

Tabelle 7. Flexionsformen des Demonstrativpronomens *dieser/jener* (Duden 4: 295)

3.2.1.5. Relativpronomen *der/die/das*

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	der	die	das	die
AKK	den	die	das	die
DAT	dem	der	dem	denen
GEN	dessen	derer, deren	dessen	derer, deren

Tabelle 8. Flexionsformen des Relativpronomens *der/die/das* (Duden 4: 310)

3.2.1.6. Interrogativpronomen

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	welcher	welche	welches	welche
AKK	welchen	welche	welches	welche
DAT	welchem	welcher	welchem	welchen
GEN	welches	welcher	welches	welcher

Tabelle 9. Flexionsformen des Interrogativpronomens *welch-* (Duden 4: 315)

3.2.2. Substantive

In der Duden Grammatik wird angemerkt, dass die Kasusmerkmale dem Substantiv syntaktisch zugewiesen werden. Da die Substantive sich nicht alle gleich verhalten, werden in dieser Grammatik verschiedene Muster unterschieden (Duden 4: 196). Dementsprechend wird hier von „Deklinationen“ gesprochen. Die folgende Tabelle, die in der Duden Grammatik gegeben wird (4: 197), zeigt, dass deutsche Substantive besonders im DAT und im GEN flektieren. Nur in der vierten Deklination werden die sogenannte ‚schwache Maskulina‘ auch mit dem AKK markiert. Dieses Phänomen wurde bereits von Bittner (2006: 116) beschrieben: „Case is overtly symbolized on the noun only in two specific contexts, in the genitive singular of masculines and neuters (*des Haus-es/Hund-es* [...]) and in the dative plural of noun forms which do not end in /n/ or /s/ in the plural (*den Häus-er-n/Hund-e-n/Händ-e-n* [...]).

	Kasusformen im Singular				Kasusformen im Plural
	I endungslos	II stark	III stark (Eigennamen deklination)	IV schwach	V
NOM	die Zahl	der Raum	Anna	der Prinz	die Leute
AKK	die Zahl	den Raum	Anna	den Prinzen	die Leute
DAT	die Zahl	dem Raum(e)	Anna	dem Prinzen	den Leuten
GEN	die Zahl	des Raum(e)s	Annas	des Prinzen	der Leute
NOM	die Ersparnis	der Kreis	Iris	der Zeuge	die Trümmer
AKK	die Ersparnis	den Kreis	Iris	den Zeugen	die Trümmer
DAT	die Ersparnis	dem Kreis(e)	Iris	dem Zeugen	den Trümmern
GEN	die Ersparnis	des Kreises	Iris'	des Zeugen	der Trümmer
NOM	die Regel	das Segel	Basel	der Quotient	die Sachen
AKK	die Regel	das Segel	Basel	den Quotienten	die Sachen
DAT	die Regel	dem Segel	Basel	dem Quotienten	den Sachen
GEN	die Regel	des Segels	Basels	des Quotienten	der Sachen

Tabelle 10. Die Grundmuster der Kasusflexion des Substantivs (Duden 4 : 197)

3.2.3. Adjektive

Adjektive, genau wie Artikel und Substantive, flektieren gleichzeitig nach Kasus, Numerus und Genus. Für ihre Flexion „stehen zwei Typen von Endungen zur Verfügung, nämlich starke und schwache“ (Duden 4: 345). Das Adjektiv ist in der Regel das letzte Element, das in der Nominalphrase flektiert wird, denn seine Flexion ist abhängig von der Flexion des Substantives und des Artikels. Die Regel in der Duden Grammatik lautet:

„Wenn dem Adjektiv ein Artikelwort mit Flexionsendung vorangeht, wird das Adjektiv schwach flektiert, sonst stark.“ (Duden 4: 368)

Es werden hierunter drei Tabellen aus der Duden Grammatik wiedergegeben, die einen Überblick über die Kasusmarkierung des deutschen Adjektivs geben.

3.2.3.1. Die starke Deklination

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	kalter Rauch	kalte Milch	kaltes Wasser	kalte Sachen
AKK	kalten Rauch	kalte Milch	kaltes Wasser	kalte Sachen
DAT	kaltem Rauch	kalter Milch	kaltem Wasser	kalten Sachen
GEN	kalten Rauchs	kalter Milch	kalten Wasser	kalter Sachen

Tabelle 11. Die Starke Deklination des deutschen Adjektivs (Duden 4 : 368)

3.2.3.2. Die schwache Deklination

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	der kalte Rauch	die kalte Milch	das kalte Wasser	die kalten Sachen
AKK	den kalten Rauch	die kalte Milch	das kalte Wasser	die kalten Sachen
DAT	dem kalten Rauch	der kalten Milch	dem kalten Wasser	den kalten Sachen
GEN	des kalten Rauchs	der kalten Milch	des kalten Wassers	der kalten Sachen

Tabelle 12. Die schwache Deklination des deutschen Adjektivs (Duden 4 : 369)

3.2.3.3. Die gemischte Deklination

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
NOM	kein kalter Rauch	keine kalte Milch	kein kaltes Wasser	keine kalten Sachen
AKK	keinen kalten Rauch	keine kalte Milch	kein kaltes Wasser	keine kalten Sachen
DAT	keinem kalten Rauch	keiner kalten Milch	keinem kalten Wasser	keinen kalten Sachen
GEN	keines kalten Rauchs	keiner kalten Milch	keines kalten Wasser	keiner kalten Sachen

Tabelle 13. Die gemischte Deklination des deutschen Adjektivs (Duden 4 : 369)

In diesem Abschnitt wurden die Flexionstabellen des Deutschen gegeben, um einen Überblick über die Kasusmarkierung zu bekommen. Die wichtigste Tabelle ist die des definiten Artikels. Jedoch sind die anderen Tabellen ebenfalls bedeutend. Wie in einem nachfolgenden Kapitel gezeigt wird, hilft die Kasusmarkierung an Substantiven und Adjektiven ebenfalls, zu verstehen, um welchen Kasus es sich in bestimmten Kontexten handelt (siehe Abschnitt 5.1.)

4. Erstspracherwerb des deutschen Artikels

Da der Erstspracherwerb der deutschen Kasusmarkierung am definiten Artikel in der vorliegenden Arbeit betrachtet wird, soll zunächst der Erstspracherwerb des deutschen Artikels beschrieben werden. Es wurde im Kapitel 3 gezeigt, dass das deutsche Kasussystem auf einem besonders komplexen Aufbau basiert. Das Kasusmerkmal kommt mehreren Elementen der Nominalphrase zu, bzw. dem Artikel, dem Substantiv und dem Adjektiv. In der vorliegenden Arbeit wird auf den Erwerb der Kasusmarkierung am definiten Artikel fokussiert, weil sie öfter Substantiven zugrunde liegen als anderen Determinanten, sowohl im Deutschen als im Französischen (siehe Abb. 4). In Szaguns Worten: „In terms of frequency articles are amongst the most frequently used words of German according to the CELEX database [...]. Thus, slow acquisition is not likely to be due to low adult input frequencies” (Szagun 2004: 6). Artikel werden demnach logischerweise im Rahmen des Kasuserwerbs betrachtet, weil sie nach Kasus flektieren und sehr häufig mit Substantiven vorkommen. So wird zunächst deren Erwerb in diesem Abschnitt mit Hilfe der Literatur beschrieben. Anhand Abb. 4 wird ebenfalls deutlich, dass Artikel häufiger im Französischen als im Deutschen vorkommen, was den Erwerb bei bilingualen (Deutsch/Französisch) Kindern beeinflussen könnte. Dies wird jedoch in einem späteren Kapitel besprochen.

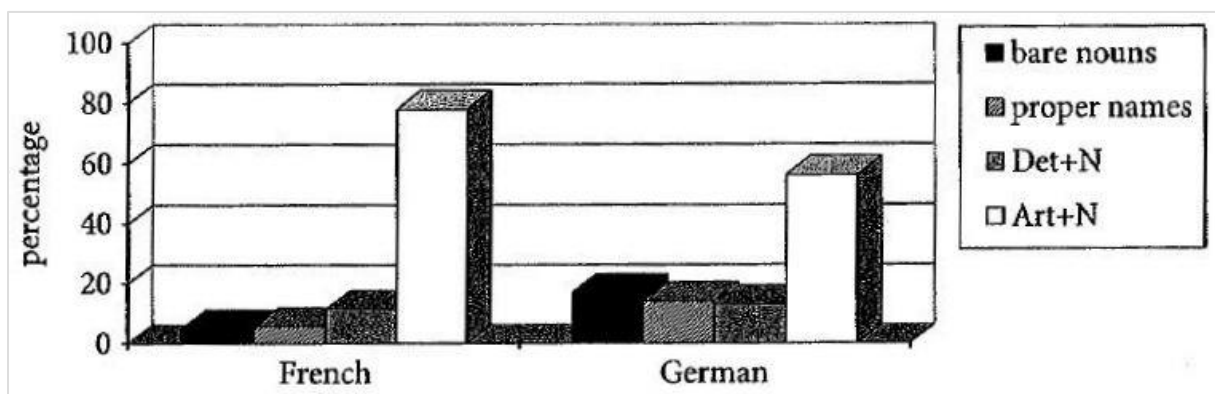


Abb. 4. (Un)bestimmte Substantive im Deutschen und im Französischen im erwachsenen System
(Müller/Pillunat 2008: 273)

Die Verwendung der Artikel erfordert formale und funktionale Facetten: Formale Eigenschaften sind die Bedingungen, die von syntaktischen und morphologischen Eigenschaften der Sprache geregelt werden. Funktionale Eigenschaften (wie die lexikalischen Eigenschaften der Substantive, die kontextuellen Bedingungen, in welchen eine Entität bezeichnet wird oder die Kenntnisse des Sprechers/Hörers von dem gemeinten Referent)

kodieren semantische und pragmatische Unterschiede (Vgl. Kupisch 2006: 139f.). Die Verwendung des Artikels ist demnach sowohl von syntaktischen als auch von semantischen und pragmatischen Faktoren abhängig, und der Erwerb von den Ersteren und der des Letzteren sind zwei verschiedene, jedoch interdependente Prozesse (Kupisch 2006: 141). So gesehen wird zwischen definite und indefinite Artikel unterschieden, da sie unterschiedlichen Funktionen dienen: Definite Artikel werden verwendet, um spezifische⁸ Artikelfunktionen zu bezeichnen, während indefinite Artikel der Bezeichnung der nicht-spezifischen⁹ Artikelfunktionen dienen. Dies wird in Tabellen 14 und 15 sichtbar. Jedoch gibt es keine „one-to-one correspondence“ zwischen definit/indefinit und spezifisch/nicht-spezifisch (Kupisch 2006: 142).

Function	German article type	Example
<i>Deictic</i> ¹⁰	DEF	Guck mal, <i>die Katze</i> !
<i>Uniqueness</i> ¹¹	DEF	<i>Der Mond</i> ist voll.
<i>Implication</i> ¹²	DEF	Fredi hat sich <i>die Haare</i> geschnitten.
<i>Identifying</i> ¹³	INDEF/ZERO	Gestern habe ich <i>eine Katze/Katzen</i> gesehen...
<i>Anaphoric</i> ¹⁴	DEF	... <i>Die Katze</i> war grau.

Tabelle 14. Referentially specific article functions in German (Kupisch 2006: 149)

⁸ “According to Maratsos (1974: 446), a speaker makes a specific reference or an addressee understands reference as being specific, if he has one particular member of the class in mind, as in [...] *Did you see the cat today?*” (Kupisch 2006: 146)

⁹ “Non-specific reference, on the other hand, signals that no specific member of the class is meant, like in *Once I move, I want to have a cat*” (Kupisch 2006: 146)

¹⁰ „Deictic reference is considered to involve the speaker using an indexical definite expression, often along with paralinguistic markers such as finger pointing, eye gazing, head nodding, etc.“

¹¹ „References may also be specific for the following reasons: (i) they constitute parts of other specific entities, as e.g. with body parts, (ii) they refer to entities that are unique in the world, as e.g. *the sun*, or (iii) the entities are unique in a given context. Type (iii) may consist of a proper name referring to a present or known person, or e.g. to furniture items that are only found once in a room, such as the table, the door, the bed. Crucial is that their identifiability can be presupposed” (Kupisch 2006: 150)

¹² Idem

¹³ “The identifying and anaphoric functions [...] share the attribute that their use depends on the addressee’s knowledge about the referent. The *identifying function* involves the use of an indefinite article when a specific referent is *not* identifiable or known to the addressee, although it is known to the speaker. In other words, the referent cannot be presupposed.” (Kupisch 2006: 151)

¹⁴ “The identifying and anaphoric functions [...] share the attribute that their use depends on the addressee’s knowledge about the referent. [...] Anaphoric reference is taken to deal with exclusively linguistic procedures. It is used by the speaker to hold the discourse together and implicitly to inform the addressee that he is staying with the same theme of discourse” (Kupisch 2006: 151f.)

Function	German article type	Example
<i>Nominative</i> ¹⁵	INDEF	Das ist <i>eine Katze</i> .
	ZERO	Das sind <i>Katzen</i> .
<i>Non-particular</i> ¹⁶	INDEF	Ich möchte <i>eine Katze</i> .
	ZERO	Ich möchte <i>Katzen</i> .
<i>Generic</i> ¹⁷	ZERO	<i>Katzen</i> sind Säugetiere.
	DEF/INDEF	<i>Die/Eine Katze</i> ist ein Säugetier.
<i>Prototype</i> ¹⁸	DEF/	Lass uns <i>ins Kino</i> gehen.
	ZERO	Maria spielt <i>Gitarre</i> .

Tabelle 15. Referentially non-specific article functions in German (Kupisch 2006: 148)

Was den Erwerb des Artikels betrifft, handelt es sich hier um einen stufenweisen Prozess, in dem das Kind die Reihe der Bedeutungsunterschiede, die Artikel haben können, herausfindet (Vgl. Kupisch 2006: 141). Artikel sind Funktionsworte. Jedoch werden sie ziemlich früh in der kindlichen Produktion betrachtet, obwohl Artikel-Auslassungen als ein typisches Phänomen des kindlichen Erstspracherwerbs betrachtet wird (Vgl. Kupisch 2006: 141ff.). Penner und Weissenborn (1993, zit. nach Kupisch 2006: 144f.) beweisen, dass deutsche Kinder erst (Proto-)Artikel mit 1;10 verwenden. Es wird von Lleo (2001, zit. nach Kupisch 2006: 144f.) behauptet, dass die ersten Artikel mit 1;8 vorkommen, obwohl deren Produktion nur sehr langsam zwischen 1;10 und 2;1 zunimmt. Kupisch betrachtete in ihre longitudinalen Studie (2000, zit. nach Kupisch 2006: 144f.) von einem deutschen Kind, dass die ersten Determinanten zwischen 2;2 und 2;3 vorkommen. Mit anderen Worten gibt es kein festes Alter ab dem Artikel vorkommen. Dennoch wird in Abb.5 eine Entwicklung des Gebrauchs von definiten (bestimmten) und indefiniten (unbestimmten) Artikel beim Kind Simone gegeben. In der folgenden Graphik wird gezeigt, dass die ersten Anzeichen von definiten bzw. indefiniten Artikel bereits mit 1;9 vorkommen. Mit 2;0,23 scheint die Verwendung beider Artikel anzusteigen. Anschließend wird die Differenz der Häufigkeiten der beiden Artikel immer größer, mit dem definiten Artikel viel mehr anwesend als der indefinite (Bewer 2004: 114f.).

¹⁵ Naming function

¹⁶ “any non-particular member of a class” (Kupisch 2006 : 148)

¹⁷ “no concrete instantiation of a class” (Kupisch 2006 : 148)

¹⁸ “Prototypes [...] do not describe a category but occur when the speaker moves away from an individual instance of a category to talk more generally about a category prototype” (Kupisch 2006: 148f.)

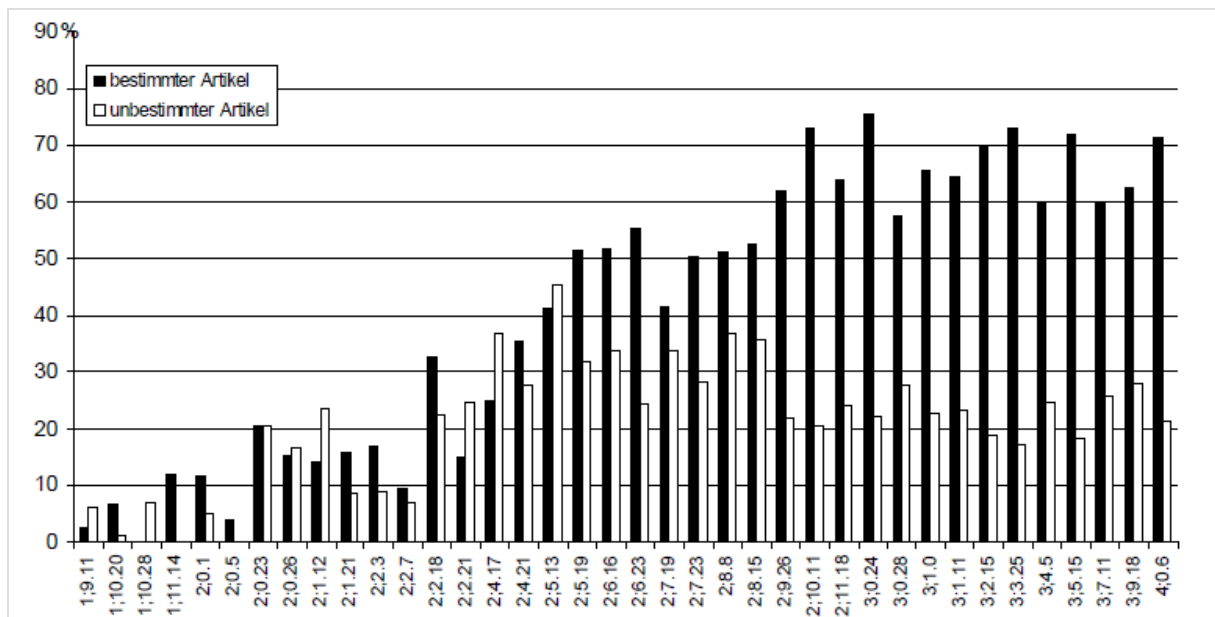


Abb. 5. Gebrauch des definiten und des indefiniten Artikels im Verhältnis zu allen zielsprachlichen geforderten Artikeln (pro- und adnominal) (Bewer 2004: 114)

Da die Hauptfunktion der Artikel die Unterscheidung von spezifischen und nicht-spezifischen Einheiten ist, kann gefragt werden, ob Kinder zwischen diesen Funktionen unterscheiden können. Es gilt als wissenschaftlich gesichert, dass die spezifisch/nicht-spezifisch Unterscheidung früher als andere Funktionen der Determinanten erworben wird (Kupisch 2006: 146f.) Brown zeigte (1973, zit. nach Kupisch 2006: 147), dass Kinder diesen Unterschied zwischen 2;8 und 3;5 erkennen. Dies wurde ebenfalls von Maratsos (1976, zit. nach Kupisch 2006: 147) bestätigt, der zeigte, dass dreijährige Kinder „extensive knowledge of specific vs. non-specific reference“ haben. Berkele (1983) und Serratrice (2000) haben gezeigt, dass diese Funktion zwischen 2;4 und 2;9 erworben wird und Abu-Akel und Bailey (2000) behaupten, dass die Unterscheidung schon mit 2;0 gemacht wird (zit. nach Kupisch 2006: 147). Mit anderen Worten gibt es hier auch kein festes Alter für den Erwerb der spezifisch/nicht-spezifisch Unterscheidung. Jedoch wurde vorgeschlagen, dass Kinder eher zwischen sichtbaren und unsichtbaren Objekten als zwischen spezifischen und nicht-spezifischen unterscheiden (Maratso 1974, zit. nach Kupisch 2006: 147).

Was bilinguale Kinder betrifft, wurde behauptet, dass Kinder, die eine romanische Sprache erwerben, mit den Artikelaussparungen in obligatorischen Kontexten früher aufhören als Kinder, die eine germanische Sprache erwerben (Vgl. Chierchia et al., zit. nach Kupisch 2006: 145). Romanische Kinder lassen Artikel weniger als germanische Kinder aus. Jedoch

können Kinder viel früher als was in den empirischen Studien gezeigt wurde als „competent users of article functions“ betrachtet werden (Kupisch 2006: 172).

Der Erwerb des definiten Artikels wurde von Bittner in ihrem Artikel (2006) beschrieben. In dem wird behauptet, dass der Erstspracherwerb des definiten Artikels sich in vier verschiedenen Phasen entwickelt, die nach Erscheinung von „new developmental processes in non-target use of definite articles“ bestimmt werden (Bittner 2006: 121). Dies werden im Kapitel 5.3. und 6.6.2. dargelegt. Es wird behauptet, dass in der „acquisition of lexical-functional features“¹⁹, Kinder von Anfang an immer nur einen (und nicht mehreren) Artikel in der Nominalphrase verwenden. Außerdem verwenden Kinder anscheinend meistens die richtigen Artikelarten in den richtigen Kontexten (Wegener 2000, zit. nach Bittner 2006: 121). Es wird behauptet, dass „children only start to use determiners [...] when they have acquired the lexical-functional content of the respective type“ (Bittner 2006: 121), d.h. Artikel werden von Kindern benutzt, sobald sie deren lexikalische Funktion verstanden haben. Die Formen der beiden Artikel werden am Anfang phonologisch reduziert (*e*, *en* und *ne* für den indefiniten und *de* für den definiten Artikel), was bestätigt, dass diese Artikel nur aufgrund ihrer Funktion verwendet werden (Bittner 2006: 121).

Chierchia, Guasti und Gualmini (2000, zit. nach Müller 2011: 140) haben ebenfalls eine Studie, in der der Determinantenerwerb longitudinal untersucht wurde, durchgeführt. In dieser wurden drei Phasen des Determinantenerwerbs festgelegt:

- a. „die „bare-noun“ Phase: Kinder verwenden nur unterterminierte Nomina
- b. die Variationsphase: Kinder verwenden Determinanten, aber es gibt auch Auslassungen in obligatorischen Kontexten
- c. die zielsprachliche Phase: Kinder verwenden Determinanten in allen Kontexten, in denen sie obligatorisch sind“ (Müller 2011: 140).

Es wurde von Müller behauptet (2011: 134), dass „ein beschleunigender Einfluss des Französischen und des Italienischen auf das Deutsche festgestellt“ wurde. Das Französische von einem bilingualen Kind beeinflusst den Erwerb des Artikels positiv. Jedoch unterscheiden sich die beiden Sprachen, indem die Artikel des Französischen „keine Kasusmarkierung aufweisen, sondern nur Genus und Numerus kodieren“ (Müller 2011: 135). Unser bilinguals Kind Annika könnte eine schnellere Entwicklung durch diese drei Phasen des

¹⁹ Die Phase, in der die Funktion der verschiedenen Elemente erworben wird

Determinantenerwerbs als monolinguale Kinder zurücklegen. Nichtsdestotrotz soll die Verwendung von und die Kasusmarkierung an Artikel nicht verwechselt werden. Diese sind zwei verschiedene Erwerbsprozesse und nur die Entwicklung der Kasusmarkierung an definiten Artikel wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit betrachtet.

5. Erstspracherwerb der deutschen Kasusflexion

5.1. Schwierigkeiten beim deutschen Kasuserwerb

Der Erstspracherwerb des Kasussystems ist nicht einer der leichtesten. Es befinden sich im Erstspracherwerb dieses Systems mehrere Besonderheiten, die dessen Erwerb erschweren. Diese Schwierigkeiten werden von Tracy in ihrem Artikel zum Erstspracherwerb der deutschen Kasusmorphologie wiedergegeben (Tracy 1986).

Da die Kasusmarkierungen des Deutschen eine „indexikalische Funktion“ aufweisen (siehe Kapitel 3.1.) muss das Kind ein „set of relationships as referents“ entdecken und ein „system of indices“ bilden (Tracy 1986: 47). Schwierig an dem Fall ist, dass das Kind verstehen muss, dass die Kasusmarkierung der Bestimmung von Beziehungen dient, aber nur in Zusammenhang mit anderen grammatischen Subsystemen und Prinzipien (Tracy 1986: 48). Tracy schreibt: „What the child needs to discover is not merely a more or less straightforward indexical function, but rather a principle of modular organization of linguistic systems, and the child’s task can be helped or hampered by the way in which various components influence each other“ (Tracy 1986: 48).

Wie bereits oben erwähnt wurde, kommt das Kasusmerkmal immer im Zusammenhang mit den Merkmalen des Genus und des Numerus zusammen bei Nomen und Pronomen. Dies stellt eine weitere Schwierigkeit für das Kind im Prozess des Erstspracherwerbs des Kasussystems dar. Das Kasusmerkmal kommt am Nomen nur selten alleine vor: Als /-s/ Suffix im GEN SG der starken Formen von maskulinen und neutralen Nomen wie *des Mannes*, *des Kindes*; als optionales /-e/ im DAT SG von maskulinen und neutralen Nomen wie *dem Manne*, *dem Kinde*; als /-n/ Endung im DAT PL von maskulinen und neutralen Nomen wie *den Männern*, *den Kindern* (Tracy 1986: 50). Mit einem solchen kombinatorischen System kann das Kind das Kasusmerkmal nicht von den anderen Merkmalen trennen; es muss alle Merkmale gleichzeitig erwerben. Es wurde von Dagmar Bittner untersucht, ob der Kasus vor dem Genus erworben wird (Bittner 2006). Dies wird im nächsten Abschnitt besprochen.

Eine weitere Schwierigkeit im Erstspracherwerb des deutschen Kasussystems liegt an der gelegentlichen Abwesenheit der Artikel: Das Kind muss infolgedessen verstehen und entdecken inwiefern Artikel ausgelassen werden können oder sollten (Tracy 1986: 51), und im Anschluss daran, an welchem Element der Kasus markiert wird. Wie im Kapitel 3

dargestellt wurde, kommt die Kasusmarkierung an Nomen, Pronomen, Substantiven und Adjektiven vor, was den Erwerbsprozess nicht erleichtert. Außerdem können definite Artikel mit der Präposition in der Präpositionalphrase fusioniert werden (Bspw. *aufn*, *aufm*, *am*, *im*, usw.). In dem Fall wird der Kasuserwerb des Kindes noch weiter erschwert, da das Kind erkennen muss, dass es sich um eine Präposition-Artikel Kombination handelt, bevor es den Kasus weiter morphologisch analysieren kann (Tracy 1986: 51).

Zudem befinden sich im Deutschen auch mehrere Synkretismen²⁰, die die Differenzierung der unterschiedlichen Artikel und Adjektivsendungen erschweren. Wenn man die Tabelle des definiten Artikels hieran anschließend betrachtet, stellt man anhand der Farbenkodierung fest, dass mehrere Formen gleich sind. Obwohl die Deklination des Adjektivs (siehe Abschnitt 3.2.3.) und die Pluralmarkierung von Substantiven diese Synkretismen in der Nominalphrase verdeutlichen (wie im Beispiel (15) hierunter), kann es dem Kind schwierig fallen, die Formen im Input voneinander zu trennen. Genauso muss das Kind bei der Produktion von Äußerungen verstehen, dass es für eine bestimmte Form mehrere Möglichkeiten in der Kasusmarkierung des Adjektivs gibt, abhängig davon, was in der Nominalphrase vorkommt. Dies fällt dem Kind besonders schwierig, weil das Lernen von vielfältigen Verknüpfungen zu einer Form viel mehr von ihm verlangt als das Lernen von eins-zu-eins Verbindungen (Szagun 2004: 5). In Szaguns Worten (2004: 2f.):

The article system is [...] characterized by considerable homonymy. Ambiguity of form–function mapping is pervasive. In the definite and indefinite paradigms, nominative and accusative feminine (*die*, *eine*) as well as nominative and accusative neuter (*das*, *ein*) are formally identical, and so are nominative masculine and feminine dative (*der*) in the definite article paradigm. Only the accusative masculine forms *einen* and *den* in the singular mark accusative function unambiguously.

- (15) a. Ein großer Mann (M) hat mit dem neuen Kollegen (M) geredet.
b. Ein großes Mädchen (N) hat mit dem neuen Programm (N) gearbeitet.

²⁰ Zusammenfall von Flexionsmorphemen innerhalb eines Paradigmas (innerparadigmatischer Synkretismus) oder über Paradigmen hinweg (transparadigmatischer Synkretismus)

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
Nominativ	der	die	das	die
Akkusativ	den	die	das	die
Dativ	dem	der	dem	den
Genitiv	des	der	des	der

Tabelle 16. Flexionsformen des definiten Artikels (Duden 4 : 300)

Zudem wurde im Kapitel 3 verdeutlicht woher Kasus kommt und wie er bestimmt wird. Es wurde gezeigt, dass der Kasus von der Verbvalenz abhängig ist und von den Argumenten, die das Verb verlangt, bestimmt wird. Eine weitere Etappe, die das Kind im Prozess des Kasuserwerbs durchgehen muss, ist das Verstehen des Valenzsystems. Dazu schreibt Tracy, dass „the child has to figure out which verb classes individual verbs belong to: how many arguments they require and what case these arguments may be assigned“ (Tracy 1986: 52). Es reicht insofern nicht, dass das Kind die unterschiedlichen Formen der Deklination erkennt; es muss auch die Valenz der Verben erkennen, um den richtigen Kasus zu zuweisen.

Eine weitere Schwierigkeit, die dem Kind im Erstspracherwerb des Kasussystems begegnet, ist die Fähigkeit den Kasus aufgrund der Interpretation einer Präpositionalphrase zu ändern. In Kapitel 3 ist ausgeführt, dass es mit manchen Präpositionen einen Unterschied gibt, je nachdem ob die Bewegung, die beschrieben wird, als statisch oder als dynamisch betrachtet wird (Tracy 1986: 52). Beispiele werden folgend wiederholt, um das Phänomen zu beleuchten. Mit diesem Phänomen muss das Kind zurechtkommen, um das ganze Kasussystem zu beherrschen. Es stellt demzufolge eine weitere Schwierigkeit in dem Kasuserstspracherwerb dar.

- (16) a. Ich gehe in [den Raum _{AKK}]. (dynamisch)
b. Ich gehe in [dem Raum _{DAT}]. (statisch)

Darüberhinaus wird von Tracy erklärt, dass „one would also assume that idiosyncratic and therefore quite peripheral requirements (between verbs and prepositions, prepositions and cases, etc.), as well as problems in figuring out the appropriate gender of nouns, cause the learner to regularize the system by inappropriate overgeneralizations“ (Tracy 1986: 53).

Eine letzte Schwierigkeit im Kasuserwerb liegt in der Phonologie. Wie von Brewer (2004: 108) erklärt wird „stellt die Sprache, die ein Kind zu Beginn seines Spracherwerbs [...] hört,

zunächst eine kontinuierliche, unsegmentierte Lautkette dar. Der erste Lernschritt besteht darin, dass erste Sequenzen dieses Phonemstrangs wiedererkannt werden“. Darauf aufbauend ist folgendes ausformuliert:

Artikel, wie auch Pronomen, erhalten wie die meisten Funktionswörter im Deutschen – wenn sie nicht deiktisch gebraucht werden – i.A. keine Betonung. Zudem erfahren sie beim schnellen, umgangssprachlichen Sprechen eine lautliche Reduzierung mit rhythmischem Anschluss an ein vorausgehendes oder nachfolgendes Wort (Klitisierung: *biste*, *de-Papa*). Ihre phonetische Auffälligkeit (Salienz) ist somit relativ gering innerhalb des sprachlichen Inputs und folglich werden sie erst später im lautlichen Input segmentiert als Inhaltswörter wie Nomina, Adjektive und Verben. Der Erwerb der Funktoren wird also nicht nur durch ihre semantischfunktionale Komplexität, sondern zusätzlich durch ihre wenig prägnanten phonotaktischen Eigenschaften erschwert (Kaltenbacher 1990:39ff., zit. nach Bever 2004: 109).

Dementsprechend kann auch behauptet werden, dass die Kasusmarkierung erst später im Erstspracherwerb vorkommt, da das Kind die Artikel erst später im Input segmentiert. Der Erwerb des Kasussystems wird deshalb aufgrund der geringen Salienz der Artikel im Input erschwert und verlangsamt. Hierauf wird ebenfalls von Szagun (2004: 5f.) hingewiesen. Zudem macht sie darauf aufmerksam, dass manche Formen eine besonders „low discriminability“ darstellen, wie *den/dem* oder *ein/ein'n*.

In diesem Abschnitt wurden die Schwierigkeiten beim Kasuserwerb offengelegt. Diese sind wichtig, um die Entwicklung des Kasusmarkierungserwerbs zu verstehen. Im nächsten Abschnitt wird der Kasuserwerb im Rahmen der funktionalen Kategorien eingeführt.

5.2. Kasuserwerb im Rahmen der funktionalen Kategorien

In diesem Abschnitt wird der Kasuserwerb im Rahmen der funktionalen Kategorien behandelt. Dieser Zusammenhang erweist sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit als nützlich, da hiermit ein Verständnis für den Kasuserwerb geschärft wird. In der Tat, geht es im Kasuserwerb nicht ausschließlich um Kasusmarkierung, sondern auch um den Erwerb von Kategorien und Konstruktionen. Da die Struktur des mentalen Lexikons bedeutend für den Erwerb der Pluralmorphologie und der Genuszuweisung ist (Jordens 1994: 3), ist es höchstwahrscheinlich ebenfalls für den Kasuserwerb wichtig. Es wird behauptet, dass „grammatical principles only become accessible to children when Universal Grammar kicks in as a result of maturational processes, some time after age 1;6“ (Meisel 2011: 37). Wie von Meisel (2011: 44) kombiniert, braucht das zu erwerbende Kind „a certain amount of exposure to the primary linguistic data of the target language in order to implement functional categories as required by the target grammar“. Es bestehen mehrere Theorien bezüglich des Erwerbs der funktionalen Kategorien²¹, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden.

In der Literatur werden zwei unterschiedliche Theorien zum Auftreten der funktionalen Morpheme genannt, die mit den Kategorien CP (*complementizer phrase*), IP (*inflection phrase*), AgrP (*agreement phrase*) und DP (*determiner phrase*) verbunden sind: Die „Maturation perspective“ oder die „Continuity Perspective“. In der „Maturation perspective“ wird behauptet, dass keine funktionalen Kategorien in der frühen Grammatik des Kindes projiziert werden. Die Befürworter dieser Theorie schlagen vor, dass „the developmental shift permitting the projection of functional categories in children’s grammars arises through neurological maturation between the ages of 2;0 and 2;6“ (Paradis/Genesee 1997: 92). Es wird vermutet, dass es eine Phase im Kinderspracherwerb gibt, in der das Kind eine Grammatik entwickelt, die von der X-bar-Syntax und anderen UG-Eigenschaften eingeschränkt ist, die jedoch keine funktionalen Kategorien enthält (Stenzel 1994: 168). Demgegenüber behaupten Fürsprecher der „continuity perspective“, dass „the functional structure in children’s initial grammars is continuous with adult grammars“ (Paradis/Genesee 1997: 93). Alle funktionalen Kategorien wären seit Anbeginn schon anwesend und würden Null-Elemente enthalten (Stenzel 1994: 168). Jedoch gibt es unterschiedliche Ebenen zu dieser Ansicht, je nachdem, wie identisch syntaktische Repräsentationen von Kindern und

²¹ „Funktionale Kategorien sind nicht-lexikalische, grammatikalische Kategorien wie CP (*complementizer phrase*), IP (*inflection phrase*), AgrP (*agreement phrase*) oder DP (*determiner phrase*)“ (Paradis/Genesee 1997: 91f.).

Erwachsenen sind. So finden die Entwicklungsveränderungen im zugrunde liegenden System nicht wegen einer radikalen Umstrukturierung der Kompetenzen via „maturation“ statt. Eher sind diese Veränderungen eine Folge des Zusammenwirkens von UG und dem umgebenden Spracheninput (Paradis/Genesee 1997: 92ff.). Diese Theorien stellen jedoch mehrere Probleme bezüglich des Kasuserwerbs dar: Wir sollten bspw. mit der „No Functional Categories“ Hypothese eine Phase finden können, in der die Kindesgrammatik keine funktionalen Kategorien enthält, obwohl andere UG-Eigenschaften aktiv sind. Es gäbe u.a. kein Beweis für COMP, INFL und DET, d.h. keine finiten Verben, keine Kasusmarkierten NPs und kein V2-Effekt im Deutschen (Stenzel 1994: 169). Außerdem schreiben Paradis und Genesee, dass ihre Daten mit der „Maturation hypothesis“ unvereinbar sind: „Because these data demonstrate the sensitivity of functional category acquisition to external factors like input, they are most compatible with a Continuity account of developmental change“ (1997: 117f.).

Es wird von Meisel vermutet, dass es kein Grund zur Annahme gibt, dass Kinder Zugang zur hierarchischen X-bar Struktur vor dem Alter von 2;0 haben (1994, zit. nach Jordens 1994: 6). Meisel geht dementsprechend davon aus, dass dem Kind die UG und die Prinzipien der X-bar Struktur „through neurological maturation“ zur Verfügung gestellt werden. Diese Vermutung impliziert, dass frühe Mehrwortäußerungen nach pragmatischen Prinzipien organisiert sind, bevor das Kind Zugang zu UG-Prinzipien hat (Jordens 1994: 6). Jedoch, sobald eine X-bar Struktur mit UG anwesend ist, werden mehrere Möglichkeiten für die Architekturentwicklung der funktionalen Kategorien verfügbar (Jordens 1994: 6). Die Entdeckung von syntaktischen Kategorien ist im Erwerb der hierarchischen Struktur einer Sprache von überragender Bedeutung und der Erwerb der finiten Verbformen spielt eine wichtige Rolle (Jordens 1994: 6), da der „objective case“ (der AKK wird bspw. von V zugewiesen) (Stenzel 1994: 165). Abbildungen 6 und 7 zeigen anschließend, wie die VP-Struktur der Grammatik aussieht, wenn monolinguale deutschsprachige und französischsprachige Kinder in der Lage sind, Verbalelemente zu identifizieren. Dennoch wird von Meisel darauf hingewiesen, dass deutsche Kinder anfangs beide Strukturen verwenden könnten, da die Mehrheit der Äußerungen ein nicht-finites Verb in letzter Stellung hat (zit. nach Jordens 1994: 7).

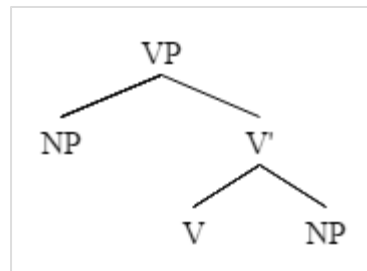


Abb. 6. Frühe VP im Französischen (Meisel 1994, zit. nach Jordens 1994: 7)

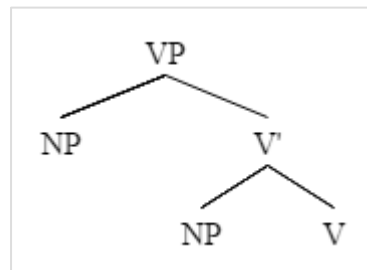


Abb. 7. Frühe VP im Deutschen (Meisel 1994, zit. nach Jordens 1994: 7)

Es wird behauptet, dass „the most prominent feature of child language providing evidence for the instantiation of grammatical principles is the emergence of closed class items – [that is] functional elements” (Meisel 2011: 38). Wie von Müller (2011: 204) erwähnt, gehen Meisel (1994) und Köppe und Meisel (1995) „davon aus, dass erst das Auftreten der funktionalen Kategorien, insbesondere der Kategorie INFL, ein Hinweis auf die Existenz eines grammatischen Systems ist [...]. Ihren Daten entsprechend gibt es einen Zusammenhang zwischen dem nicht-regelgeleiteten Mischen und dem Fehlen der funktionalen Kategorie INFL („grammatical deficiency hypothesis“)“. Es ist demzufolge besonders wichtig, zu entdecken, wie funktionale Kategorien erworben werden, weil IP bspw. dem Kind eine Stelle zur Verfügung stellt, wohin Verben bewegt werden können. Ebenso wichtig ist, dass funktionale Elemente als grammatische Morpheme realisiert werden. Funktionale Kategorien sind von der UG geführt, werden „by the learner’s analysis of the PLD [primary linguistic data: positive evidence]“ ausgelöst und entwickeln sich schrittweise (Vgl. Meisel 2011: 38ff.). Es wurde gezeigt, dass das Alter beim ersten Auftreten der syntaktischen Kategorien wie DP, IP und CP je nach Sprache variiert (Müller 2011: 74).

Es wird von Meisel vermutet, dass Finitheit und INFL (als Stelle wohin das finite Verb bewegt werden kann) aufgrund des Erwerbs der Kongruenz erworben werden (Jordens 1994: 8). Die Kasusmarkierung ist demzufolge mit der Kategorie INFL verbunden:

[...] on the one hand, INFL (or the two verbal functional categories) allows word order variation in German that makes morphological differentiation of subject and object necessary. On the other hand, it is only with the integration of INFL that the subject may be moved out of its D-Structure position and into a Case position, as the specifier of INFL provides a landing site (Stenzel 1994: 181).

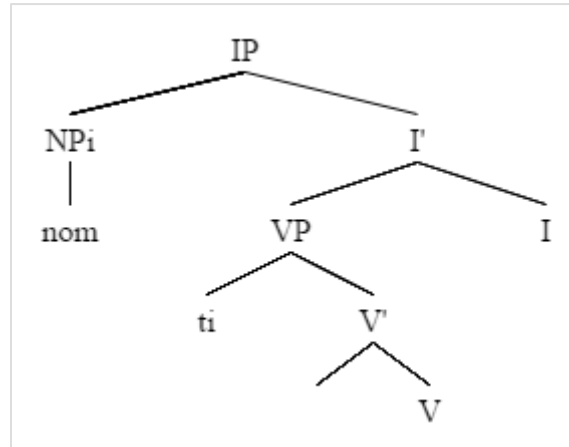


Abb. 8. IP (Flexionsphrase) im Deutschen (Stenzel 1994, zit. nach Jordens 1994: 10)

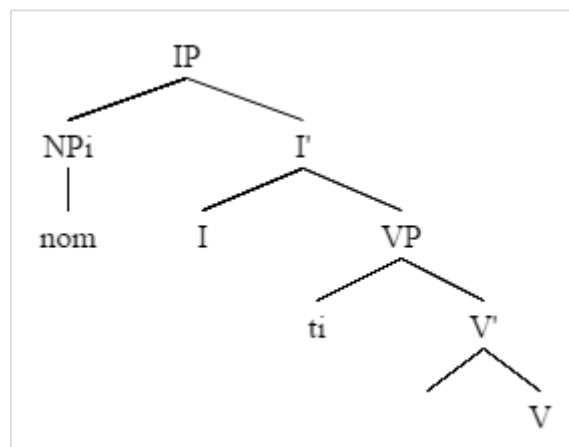


Abb. 9. IP (Flexionsphrase) im Französischen (Stenzel 1994: zit. nach Jordens 1994: 10)

Außerdem sind INFL und DET funktionale Kategorien, die gemeinsame Eigenschaften darstellen:

Determiners and INFL have similar semantic functions. The function of the determiner is to specify the reference of the noun phrase. The noun provides a predicate, and the determiner picks out a particular member of that predicate's extension. The same function is performed in the verbal system by Tense, or Inflection. The VP provides a predicate, that is, a class of events, and Tense locates a particular event in time (Abney 1986, zit. nach Stenzel 1994: 162).

So wählt INFL eine VP funktional aus, und DET eine NP, d.h. NP ist das Komplement des funktionalen Kopfs DET (Jordens 1994: 10). Dies ist besonders wichtig, weil die Kasusmarkierung von der Anwesenheit der funktionalen Kategorie DET in der Grammatik

abhängig ist (Vgl. Stenzel 1994: 167). In Abb. 10 befindet sich die DP-Struktur des Deutschen und Französischen. Es wird von Stenzel postuliert, dass „structural case can only be licensed after the child’s grammar has the functional category DET“ (1994, zit. nach Jordens 1994: 11).

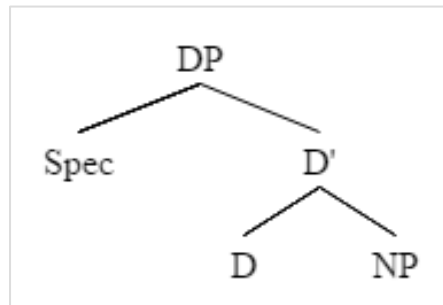


Abb. 10. DP im Deutschen und Französischen (Stenzel 1994, zit. nach Jordens 1994: 10)

Der DP-Hypothese zufolge enthalten deutsche und französische NPs mindestens eine nominale funktionale Kategorie über NP, die die Stelle der Flexionseigenschaften der NP ist (Müller 1994: 54). So ergibt sich die Struktur in Abb. 11:

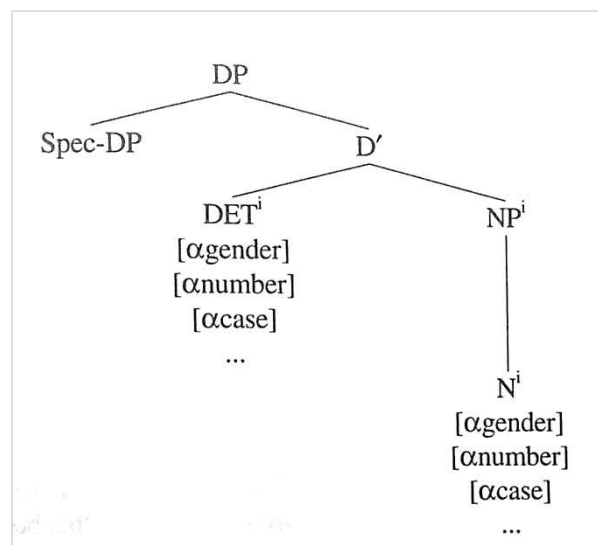


Abb. 11. Struktur der DP-Hypothese (Müller 1994: 55)

Die grammatischen Eigenschaften von DET klettern entlang der Hierarchie nach DP hoch. Wenn DET das Merkmal [+sg] hat, dann ist die ganze DP durch [+sg] charakterisiert (Müller 1994: 55). Dies wäre auch der Fall für Kasus-Eigenschaften. Bezüglich des Kasuserwerbs schreibt Stenzel (1994: 163) das Folgende:

In generative theory, Case is seen as a means to structurally license noun phrases at the level of S-structure. This is captured on the formulation of the Case Filter that rules out as deviant any noun phrase with phonetic content that appears in an S-

structure position where it cannot be assigned Case. The Case Filter is conceived as a constraint on the distribution of DPs.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass der Erwerb der Kasusflexion mit anderen Elementen der Grammatik, insbesondere INFL und DET, verbunden ist. Allerdings muss das Kind X-bar Strukturen und UG zur Verfügung haben, um das Kasussystem beherrschen zu können. Die Abhängigkeit des Kasuserwerbs vom INFL-Erwerb scheint logisch zu sein, da der Kasus, wie bereits in der vorliegenden Arbeit erwähnt, von dem Verb verlangt wird und abhängig ist.

5.3. Forschungsstand zum Erwerb der deutschen Kasusflexion

5.3.1. Monolinguale Kinder

Der Erwerb der Kasusmarkierung bei monolingualen Kindern wurde u.a. von Clahsen (1984), Szagun (2004), Bittner (2006) und Dittmar et al. (2008) untersucht. In diesem Abschnitt wird ein Abriss über den Forschungsstand des monolingualen Kasuserwerbs gegeben. So können später die Ergebnisse der Korpusanalyse, die in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wird, mit denen der vorausgegangenen Studien in Vergleich gesetzt werden.

1984 untersucht Clahsen den Erwerb der Kasusmarkierung und betrachtet dafür drei monolinguale Kinder während zwei kontinuierlichen Jahren (zwei Jungen vom 18. bis zum 42. Lebensmonat und deren Schwester vom 14. bis zum 29. Lebensmonat). Die Analyse der Kinder basiert auf den von Brown/Cazden/Bellugi (1969, zit. nach Clahsen 1984: 6) übergeordneten Entwicklungsstufen, die aufgrund von MLU-Werten²² eingeteilt sind. Clahsen merkt in seinem Korpus, dass fünf Stufen vertreten sind (Clahsen 1984: 6-7), nämlich:

- Stufe I: $MLU \leq 1.75$: Erste Zweiwortäußerungen
- Stufe II: $MLU \leq 2.25$ und Stufe II: $MLU \leq 2.75$: „Die Kinder lernen die ersten syntaktischen Regeln und einige grammatische Morpheme, z.B. Hilfsverben und Artikel“ (Clahsen 1984: 7)

²² MLU (Engl. *Mean length of Utterances*): „bezeichnet die durchschnittliche Äußerungslänge. Der MLU wird meistens in Worten angegeben, kann aber auch in Morphemen oder Silben gemessen werden“ (Müller et al. 2011: 248).

- Stufe IV: $MLU \leq 3.50$: „Die Kinder verfügen bereits über die wichtigsten syntaktischen Regeln für Hauptsätze und über die meisten grammatischen Morpheme“ (Clahsen 1984: 7)
- Stufe V: $MLU > 3.50$: „Der Erwerb komplexer Sätze und den damit verbundenen syntaktischen Regeln ist gewidmet“ (Clahsen 1984: 7).

In seinem Korpus werden alle nominalen Satzglieder analysiert (geteilt nach Personalpronomen und Nominalphrasen), die zwischen den Stufen II und V vorkommen. Diese nominalen Satzglieder werden danach in den drei folgenden Kategorien eingeteilt:

- „*Keine Markierung*: Die NP enthält weder einen Determiner noch eine Markierung am Nomen“ – MLU-Stufen II und III (Clahsen 1984: 7-14)

(17) gleich *wauwau* suche (Clahsen 1984: 7)
(Bei einer Bilderbetrachtung zeigt D. auf einen Vogel, der gleich einen Hund sucht)

- „*Kasusneutrale Markierung*: Die NP tritt in nicht-kasusflektierter Form auf“ und wird auf akkusativ- und dativfordernden Kontexten übergeneralisiert – MLU-Stufe IV (Clahsen 1984: 7-14)

(18) ich bau *ein* Mast (Clahsen 1984: 7)
(M. baut ein Schiff.)

- „*Kasusmarkierung*: Die NP erscheint im Genitiv, Dativ oder Akkusativ“. Kasusmarkierte Formen tauchen zum ersten Mal auf – MLU-Stufe V. Erst am Ende dieser Stufe wird eine Differenzierung zwischen AKK und DAT beobachtet (Clahsen 1984: 7-14).

(19) a. das ist *Julias* teddy (Clahsen 1984: 7)
(M. zeigt auf *Julias* Teddy)
b. ich will nur mit *der* einsenbahn bauen (Clahsen 1984: 7)

Clahsen leitet von seinem Korpus ab, dass die Kategorie *keine Kasusmarkierung* anfangs dominiert (während den Stufen II und III). Nominalphrasen werden in diesen Stufen von den Kindern ohne Artikel verwendet. Aus diesen Daten ergibt sich, dass „kasusmarkierte Formen in dieser frühesten Entwicklungsphase nicht belegt sind“ (Clahsen 1984: 8). In der IV. Stufe

kommen kasusneutrale Markierungsformen an NPs am häufigsten vor. Es befinden sich einige wenige kasusmarkierte Formen, die aber noch keine relevante Häufigkeit andeuten. In der letzten Stufe nimmt die Häufigkeit der kasusmarkierten Form zu, wohingegen die Anzahl der nicht-kasusmarkierten nominalen Satzglieder zurückgeht (Clahsen 1984: 9). Es wird dementsprechend von Clahsen vermutet, dass Kinder ein teilweise entwickeltes Artikelsystem brauchen, um die Kasusflexion zu erwerben. Jedoch haben die Kinder in den Stufen II und III noch keinen Zugang zu einem solchen System, und können infolgedessen die Kasusmarkierung nicht anwenden. Es wird ebenfalls aus diesen Daten geschlossen, dass Kinder in den ersten Phasen des Kasuserwerbs nur den NOM verwenden und dass sie erst später andere Kasusmarkierungen verwenden. Man kann in dem Fall von einer Übergeneralisierung²³ des NOM auf die anderen Kasusformen sprechen (Clahsen 1984: 9). Anschließend werden in diesem Artikel die Formen der Kasusmarkierungen betrachtet. Es wurde von Clahsen festgestellt, dass der GEN anfangs nur durch eine –s Suffigierung markiert wird, und dass sie genau vor dem dritten Lebensjahr bereits erfolgt. Aus der Studie geht ebenso hervor, dass der AKK bei den betrachteten Kindern häufiger als der DAT vorkommt und dass Akkusativformen von den drei Kindern sowohl in akkusativfordernden, als auch in dativfordernden Kontexten verwendet werden, während das Gegenteil nicht stimmt (Clahsen 1984: 12). Clahsen schließt: „Insgesamt gesehen zeigt sich [...], dass Akkusativformen früher erworben, häufiger benutzt und auf dativfordernde Kontexte übergeneralisiert werden“ (1984: 12). Zudem wurden Beispiele von NPs beobachtet, die ein flektiertes Adjektiv aber eine unflektierte Form des indefiniten Artikels enthalten (siehe (19a)-(19b) hierunter). Aus solchen Fällen schließt Clahsen, dass „die Kinder anfangs *ein* Formativ zur Markierung innerhalb der erweiterten NP für ausreichend halten“ (Clahsen 1984: 13). Daraus wird deutlich, dass unflektierte Formen des (in)definiten Artikels nicht belegen können, dass Kinder das Kasussystem nicht teilweise erworben haben.

- (20) a. ich habe ein braunen kinderwagen
 b. ich hab auch ein schwarzen fisch

In dieser Studie wurde demzufolge gezeigt, dass die „formale Komplexität des deutschen Kasussystems (i) für den vergleichsweise späten Erwerbsbeginn und (ii) für das Auftreten von Übergeneralisierungen verantwortlich ist“ (Clahsen 1984: 15).

²³ „Mit dem Begriff der *Übergeneralisierung* wird die Anwendung einer Regel auf alle durch die Regel prinzipiell erfassten Elemente bezeichnet, d.h. auch auf solche, die in der Zielsprache Ausnahmen zur Regel darstellen“ (Müller 2011: 74)

1986 untersucht Tracy gleicherweise die Kasusmarkierung im Erstspracherwerb. Sie behauptet, dass die Kasusmarkierung erst spät vorkommt. Kasusmarkierungen werden insgesamt bei Kindern betrachtet, nachdem sie Äußerungen von mehr als drei oder vier Wörtern produzieren (Tracy 1986: 50). Es wurde in den Datenkorpora, die in Tracys Artikel betrachtet werden, eine systematische Differenzierung zwischen Nominativ- und Akkusativformen erst ab dem Anfang des dritten Lebensjahres beobachtet. Genauso wurden die ersten Dativereignisse ab der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres beobachtet (Tracy 1986: 50).

Gisela Szagun führt 2004 ebenfalls eine Analyse des Kasuserwerbs durch, in der betrachtet wird, wie Kasus und Genus an definite und indefinite Artikel bei deutschsprachigen Kindern mit normalem Gehör und mit Cochlea-Implantat erworben werden. Es wird festgestellt, dass korrekte Nominativformen viel häufiger vorkommen als fehlerhafte Formen und dass die Anzahl der korrekten Nominativformen an indefinite Artikel zwischen MLU-Stufen 2 (MLU= 2.86) und 4 (MLU= 4.82) steigt. Akkusativformen sind im Allgemeinen viel mehr richtig als falsch für beide Artikelformen aber Übergeneralisierungen des NOM auf AKK-Kontexten an indefinite Artikel kommen ziemlich häufig vor (zwischen 15% und 34%). DAT-Kontexten werden meistens an definite Artikel mit dem NOM oder dem AKK markiert. Es wurde keine Analyse für den DAT an indefinite Artikel durchgeführt, weil die Frequenz pro Kind zu gering war. In DAT-Kontexten wird jedoch gemerkt, dass *den* die häufigste Übergeneralisierung ist (vielmehr als *die* und *das*) (Szagun 2004: 14ff.).

Eine Besonderheit an Szaguns Studie, ist dass sie die Frequenz der definiten und indefiniten Artikel im Input ebenfalls betrachtet. Ein Vergleich zwischen den Formen, die am häufigsten im Input vorkommen und die, die im Output falsch sind, wird gezogen. Demnach stellt sie fest, dass sich NOM-Formen viel mehr im Input häufen als AKK-Formen, sowohl an definite als auch an indefinite Artikel. Ebenso sind definite Artikel häufiger mit dem AKK als mit dem DAT markiert (2004: 21f.). Was den indefiniten Artikel betrifft, wird ein „perfect fit“ betrachtet: Die Form *ein* wird am häufigsten von den Eltern und als Fehlerform von den Kindern verwendet. Was den definiten Artikel angeht, ist *die* die häufigste Form im Input; dennoch wird diese nur als zweithäufigste Fehlerform verwendet. Im Gegensatz dazu ist *den* der am meisten betrachtete Fehler obwohl es die seltenste Form im Input ist.

Die allgemeine Richtigkeit der verwendeten Formen ist besonders hoch im NOM, und niedriger im AKK und DAT: „the use of correct forms reached 90% in the nominative, but

remained below that for the accusative, particularly in the indefinite paradigm, and reached only around 50% in the dative” (Szagun 2004: 23f.). Die häufigsten Fehler sind Übergeneralisierungen von *den* auf *dem* in DAT-Kontexten und von *ein* auf *einen* in AKK-Kontexten (Szagun: 2004: 24). Demnach wird die Hypothese eines Fehlervorzuges an ähnlich klingende Formen für den *den/dem* Fehler bestätigt. Ebenso stellt sich die Hypothese eines langsamen und fehleranfälligen Erwerbs des Kasus an Artikel als zutreffend heraus. Jedoch wird die Reihenfolge, die in den anderen Studien betrachtet wurde, nicht bei Szagun wiedergefunden: „The suggestion of an acquisitional sequence with nominatives being acquired before accusatives and datives [...] is, at best, an imprecise way of describing the data. According to the present data, there is no such acquisitional sequence when initial use of articles over MLU levels is considered, as articles are used in all cases from MLU level 1.8” (2004: 24). Eher wird eine höhere Anzahl der richtigen Nominativformen als der anderen beobachtet. Im Gegensatz zu Clahsens Behauptung werden die ersten nach Kasus markierten Artikelformen bereits mit MLU-Werten von ungefähr 1,8 betrachtet (Szagun 2004: 25). Manche Kasusfehler sind dennoch nicht den Perzeptions- oder Frequenzfaktoren zuzurechnen. Außerdem kommen viel mehr Fehler in AKK-Kontexten an indefinite als an definite Artikel vor, was zu einer zeitlichen Trennung im AKK-Erwerb über Artikelformen führt (2004: 26). Im Übrigen ergibt sich, dass der DAT sehr langsam erworben wird. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass der DAT beinahe ausschließlich nach Präpositionen markiert wird. Die Bedeutung der NP besteht demnach in der Präposition und nicht in der Kasusmarkierung (wie in direkten Objekten). Zudem kommt der DAT seltener als der AKK im Input vor, was eine Rolle in seinem langsamen Erwerb spielen könnte. Weiterhin kann behauptet werden, dass es ziemlich lange dauert, bis das Kind die verschiedenen Präpositionen in Zusammenhang mit den DAT-Markierungen gelernt hat (2004: 27f.). Abschließend eignet sich folgende Zusammenfassung: „The present results show that the developmental learning process is not a mirror of abstract syntactic categorization. The construction of case categories is influenced by non-grammatical factors, such as the acoustic properties of formal markings and frequency of forms in adult language” (Szagun 2004: 26).

Der Erstspracherwerb der deutschen Kasusflexion wird ebenso von Dagmar Bittner in ihrem Artikel *Case Before Gender in the Acquisition of German* (2006) untersucht. Es wird in ihrem Artikel ebenfalls erklärt, dass die grammatikalische Komplexität des Deutschen in einem kleinschrittigen Prozess erworben wird. Demzufolge fängt das Kind mit leicht spürbaren

lexikal-semantischen Merkmalen an und geht mit mehr abstrakten grammatischen Merkmalen weiter voran. Damit beginnt das Kind in der Grammatik mit generellen Gegensätzen, bevor es sich mit Unterspezifikationen beschäftigt (Bittner 2006: 116). Der Kasuswerb des Deutschen folgt nach Bittner der Reihenfolge *NOM > AKK > DAT > GEN* (2006: 119). Diese Reihenfolge ist aufgrund mehrerer Übergeneralisierungen festgelegt, die sich in vier verschiedenen Phasen entwickeln. In der ersten Phase (1;9-2;4) beschränkt sich die ‚non-target‘ Verwendung des definiten Artikels auf die Form *der* (Bittner 2006: 122), was mit der Beobachtung von Clahsen, dass Kinder in den ersten Phasen des Kasuswerbs nur Nominativformen verwenden, übereinstimmt. In der zweiten Phase (2;5-2;11) werden die Formen *die*, *den* und *das* auch in ‚non-target‘ Kontexten betrachtet, wobei *die* die häufigste Form ist. In den nächsten Phasen werden alle vier Formen falsch verwendet obwohl die Frequenz von *die* in der dritten Phase (3;0-3;5) reduziert wird und seine überwiegende Mehrheit in der vierten Phase (3;7-4;0) verschwindet (Bittner 2006: 122). Tabelle 17 wird von Bittner errichtet, in der mehrere Phänomene beobachtet werden: Die Form *das* scheint relativ selten vorzukommen und erscheint erst spät, bzw. in der vierten Phase, da es mutmaßlich sehr lange eher als deiktisches Pronomen als in dem Kontext einer NP verwendet wird (Bittner 2006: 122). Es zeigt sich aus den Daten von Bittner, dass *das* am Anfang häufiger in Nominativkontexten vorkommt und danach in Akkusativkontexten (Bittner 2006: 122). *Der* ist die häufigste Form in allen Phasen der Entwicklung: In der ersten Phase ist sie die einzige übergeneralisierte Form und der enge Zusammenhang mit Nominativkontexten wird in den zwei letzten Phasen schwächer (Bittner 2006: 122). *Die* kommt in der zweiten Phase in allen Kontexten vor und verschwindet in Dativkontexten in der dritten Phase und in Akkusativkontexten in der vierten (Bittner 2006: 122). *Den* beschränkt sich auf Akkusativ- und Dativkontexten und wird niemals in einem Nominativkontext verwendet. In der vierten Phase werden keine Übergeneralisierungen von *den* auf Akkusativkontexten betrachtet (Bittner 2006: 122). Demnach zeigt sich eine „considerable regularity in the overgeneralization of definite articles“ (Bittner 2006: 122). Ein besonderer Zusammenhang zwischen *der* und Nominativkontexten und *den* und Akkusativ-, bzw. Dativkontexten wurde beobachtet, während *die* am Anfang in allen Kontexten vorkommt und später von Objektkontexten verschwindet. *Dem* wird sehr selten übergeneralisiert (Bittner 2006: 123), was mit den Ergebnissen von Clahsen übereinstimmt, der schreibt, dass Dativformen nicht in akkusativfordernden Kontexten zu finden sind (Clahsen 1984: 12).

Phase		Nom.	Akk.	Dat.
I	(1;9-2;4)	der		
II	(2;5-2;11)	der - die	den - die	den - die
III	(3;0-3;5)	der - die	den - die	den
IV	(3;7-4;0)	der - die	(der - das)	den

Tabelle 17. Verteilung der übergeneralisierten Formen (Bittner 2006 : 123)

Aus diesen Daten erstellt Bittner ein einheitliches Kasus-Paradigma, das in der zweiten Phase der Entwicklung entsteht:

die	+ definite	
der	+ definite	+ subject (agent/topic)
den	+ definite	+ object (patient/focus)

Tabelle 18. Kasus-Paradigma von Simone in der zweiten Phase (2;5-2;11) (Bittner 2006: 125)

Ab dem Alter von 2;7 fängt das untersuchte Kind Simone an, *dem* produktiv zu verwenden. Diese Verwendung bedeutet, dass Simone dem Paradigma eine weitere Form hinzufügt, welches sowohl auf der Ebene der Argumentzuschreibung, als auch der Wortart weiter definiert wird. Da die Form nicht übergeneralisiert wird, zeigt sich, dass *dem* spezifisch maskuliner und neutraler (bzw. nicht-femininer) Kontexte ist (Bittner 2006: 125).

Die	+ definite			
Der	+ definite	+ subject		
Den	+ definite	+ object		
dem	+ definite	+ object	+ indirect	+ non-feminine

Tabelle 19. Kasus-Paradigma von Simone ab dem Alter 2 ;7 (Bittner 2006 : 125)

Demnach kommt die erste Genusunterscheidung, bzw. *+femininum* und *-femininum* in einem Dativkontext vor (Bittner 2006: 126). Die nächste Entwicklung wird durch das Verschwinden von *die* in Übergeneralisierungen charakterisiert: In der dritten Phase verlässt *die* die Dativkontexte und *den* die Übergeneralisierungen auf den Femininum in Akkusativkontexte, was den ersten Schritt auf eine Genusunterscheidung in Akkusativkontexte einrichtet (Bittner 2006: 126). Die Unterscheidung zwischen Maskulinum und Neutrum erscheint erst in der vierten Phase: *Die* und *den* werden noch kaum in Übergeneralisierungen auf Akkusativkontexte gefunden und *den* befindet sich nicht mehr in Übergeneralisierungen auf Neutra in Dativkontexte (Bittner 2006: 126). Als Folge ergibt sich, dass *die* nur auf

Nominativkontexte übergeneralisiert wird, was zeigt, dass das Kind gelernt hat, spezifische Artikelformen für spezifische Arten von Objektargumente zu benutzen (Bittner 2006: 126).

Aus der Studie geht folglich hervor, dass die Kasusmarkierung im Kontext der Artikelformen vor der Genusmarkierung erworben wird²⁴ (Bittner 2006: 127). Es wird auch behauptet, dass *der* spezifisch des NOM ist (und nicht *die*), weil „subjects typically contain agent arguments, [...] agent arguments are typically animates and animates typically belong to the masculine class“ (Bittner 2006: 127). Demzufolge ist der prototypische Kandidat für eine Subjekt/Nominativ NP ein Maskulinum, der ein animiertes Lebewesen bezeichnet (Bittner 2006: 128). Da Subjekte häufiger als Objekte in dem Input vorkommen, und da Bestimmtheit viel mehr bei Subjekten als bei Objekten zugewiesen wird, erscheint *der* vor *die* in dem Output des Kindes (Bittner 2006: 128). Dementsprechend wird in der Studie von Bittner gezeigt, dass Kasuserwerb genau nach dem Erwerb der Artikelformen erscheint. Der Kasuserwerb fängt mit der Unterscheidung einer kasusunspezifischen (*die*) und einer nominativspezifische Form (*der*) an (Bittner 2006: 129). Darüber hinaus wird behauptet, dass „the main source of overgeneralization is the child’s assumption of a uniform case paradigm, but not the overextension of the unmarked case forms to more marked cases. This is only a later development“ (Bittner 2006: 129). Die Kernaussage dieser Studie ist, dass das Kasusmerkmal vor dem Genus erworben wird, aber der Erwerb des Genus als grammatisches Merkmal gleichermaßen ein „by-product of the acquisition of case“ ist (Bittner 2006: 129).

Im Jahr 2006 untersuchte Schmitz den Erstspracherwerb des Dativs. In ihrer Untersuchung ergibt sich, dass das monolinguale Kind Chantal die Kasusmarkierung in 100% der obligatorischen Kontexten am Ende des Untersuchungszeitraums (4;6,4) beherrscht. Ihre häufigsten Fehlerformen sind Übergeneralisierungen des AKK und fehlende oder unvollständige DPs. Übergeneralisierungen des DAT auf Akkusativfordernden Kontexten kommen nur sehr selten vor (2006: 249). Außerdem wird der AKK immer mit der Präposition *für* verwendet während der DAT nur in 70% der Äußerungen mit der Präposition *mit* benutzt wird (2006: 253). Schmitz zeigt, dass die Entwicklung der indirekten Objekten und des DAT nicht parallel auftreten. Es gibt keine einzige kausale Beziehung zwischen den zwei Phänomenen (2006: 254).

²⁴ Das Kind erwirbt erstmal Kasusmarkierungen an Artikelformen (unabhängig vom Genus in der NP) und die ersten Genusunterscheidungen treten in Dativkontexten auf.

Schließlich untersuchen Dittmar et al. (2008) den Erstspracherwerb des deutschen Kasus im Hinblick auf die Rezeption und nicht auf die Produktion. In dieser Studie wird das Verständnis der Kasusmarkierung, der Wortstellung oder der entsprechenden Kombination betrachtet. Aus diesen Daten ergibt sich zuerst, dass 86% des Inputs der deutschen Kinder unzweideutig nach Kasus markiert werden und 14% zweideutige Kasusmarkierungen enthalten. Außerdem hatten 79% der kausativen Sätze das Subjekt an der ersten Stelle und 21% das Objekt an den Satzanfang. In 68% der Fälle beziehen sich sowohl die Kasusmarkierung als auch die Wortstellung zum ersten Nomen als Agent. In 11% der Sätze war die Wortstellung der einzige Hinweis, dass das erste Nomen der Agent war, weil die Kasusmarkierung zweideutig war (Dittmar et al. 2008: 1155). Von daher wird klar, dass Kasusmarkierungen im Input, die eine gewichtige Rolle im Erstspracherwerb spielen, insgesamt klar und eindeutig sind. Auch hier bestehen Zweifelfälle; jedoch ist die Mehrheit der Äußerungen, die das Kind als Input bekommt, verständlich und unzweideutig.

Es wird von Dittmar et al. (2008: 1162) festgestellt, dass widersprüchliche Hinweise im Satz (bzw. Kasusmarkierung und Wortstellung) altersunabhängig besonders schwierig für Kinder sind. Deutsche Kinder erwerben zuerst die Kasusmarkierung, dann die Wortstellung und erst sehr spät ein erwachsenähnliches Verständnis der Kasusmarkierung, wenn diese nicht mit der Wortstellung übereinstimmt. Es wird vermutet, dass „German children pass through a stage in which they rely solely on word order and ignore case marking when these cues conflict before they learn to rely solely on case marking as adults do“ (2008: 1162). Kinder mit 2;0 verstehen die prototypischen Formen der Sätze mit redundanter Markierung von Agent und Patient anhand der Kasusmarkierung und der Wortstellung. Zwischen 2;0 und 4;0 fangen Kinder an, die Wortstellung und manche spezifische lexikalische Formen wie markierte Personalpronomen von selbst an zu verstehen. Nach dem Alter von 5;0 analysieren sie die Zusammenwirkung (und Gegenüberstellung) von Kasusmarkierung und Wortstellung auf eine Erwachsenenweise (Dittmar et al. 2008: 1165).

In diesem Kapitel wurde einen Überblick über den Forschungsstand bei monolingualen Kindern gegeben. Es ist klar, dass die Studien nicht immer übereinstimmen, und nicht immer vergleichbar sind. Manche Autoren begründen ihre Entwicklungsstufen auf MLU-Werten (mal nach Worten, mal nach Morphemen definiert), und manche auf dem Alter. Ebenso beziehen sich manche Studien auf den Produktionserwerb und manche auf die Rezeption.

Dennoch wird sich der gegebene Überblick als nützlich während der Korpusanalyse im Kapitel 6 erweisen.

5.3.2. Bilinguale Kinder

Der Erwerb der Kasusmarkierung bei bilingualen Kindern wurde u.a. von Meisel (1986), Parodi (1989), Stenzel (1994) und Schmitz (2006) untersucht. In diesem Abschnitt wird ein Ausblick über den Forschungsstand des bilingualen Kasuserwerbs gegeben.

Teresa Parodi (1990, zit. nach Stenzel 1994: 171) untersucht das bilinguale (Französisch Deutsch) Kind Christophe. Mit 2;2 fängt er an, unflektierte indefinite Artikel zu verwenden. Mit 3;0 sind Akkusativ- und Dativmarkierungen festgestellt worden, obwohl es immer noch unmarkierte Formen bleiben. Das bilinguale Kind Ivar wird ebenfalls von Parodi (1989, 1990, zit. nach Stenzel 1994: 171ff.) untersucht und entwickelt bis zum Alter von 2;11 ein binäres Kasussystem: Die von INFL regierten Formen werden mit dem NOM markiert während Formen, die von V oder P regiert sind, mit einem anderen Kasus markiert werden.

Meisel (1986) beschäftigt sich ebenso mit dem Kasuserwerb bei bilingualen Kindern. Er schließt aus seinen Daten, dass der Kasuserwerb von bilingualen Kindern drei Stufen erfordert (zit. nach Stenzel 1994: 171):

- Der NOM kommt erst vor, weil die ersten Determinanten *die* und *der* sind
- Die ersten AKK Formen werden ungefähr mit 2;7-2;11 verwendet
- Später kommen die ersten DAT Formen (jedoch viel später für das Kind Pierre (4;0) als für Caroline (2;11))

Zwischen dem Alter von 1;0 und 2;0 findet Meisel keine relevanten Daten, weil diese insgesamt aus Einwortäußerungen bestehen. Seine Analyse bezieht sich demnach auf die Zeitspanne zwischen 2;0 und 4;0 (Meisel 1986: 142). Die wichtigste Behauptung in Meisels Artikel ist jedoch, dass AKK und DAT Kasusmarkierungen gleichzeitig sowohl bei monolingualen, als auch bei bilingualen Kindern erscheinen. Zudem schreibt er, dass Kasusmarkierungen früher bei bilingualen als monolingualen Kindern vorkommen (1986: 166). Im Gegensatz zu Clahsens Untersuchungen (1984, monolinguale Kinder), werden bei Meisel Erscheinungen von DAT-Markierungen in AKK-fordernden Kontexten betrachtet.

Aus den Studien wird von Stenzel (1994: 171f.) geschlossen, dass bilinguale Kinder dieselben Stufen im Kasuserwerb verfolgen, obwohl sie persönliche Unterschiede besitzen. Es gibt eine erste Phase, in der keine morphologische Kasusmarkierung an Determinanten anwesend ist (obgleich Determinanten schon betrachtet werden). Die zweite Phase wird von einer binären Unterscheidung zwischen NOM und nicht-NOM charakterisiert. Nachher kommt die AKK-DAT Differenzierung.

1994 untersucht Stenzel die zwei bilingualen Kinder Annika (die ebenfalls in der vorliegenden Arbeit analysiert wird – siehe Kapitel 6) und Pascal. Im Alter von 1;8,22 werden bei Pascal die Formen *ein*, *a*, *ne* und *das* gefunden. Diese erscheinen in NOM-Kontexten; sind jedoch noch nicht nach Kasus flektiert. Zwischen 1;9,30 und 2;4,7 entwickelt sich das Inventar ziemlich schnell. Jedoch befinden sich in diesem Alter keine DAT-Formen oder Dativkontexte in Pascals Output. Jedoch ist ein Inventar von NOM- und AKK-Formen der Determinanten erworben. Mit 2;4,7 sind 80% von Pascals AKK-Determinanten korrekt, während nur die Hälfte mit 1;9,30 richtig verwendet werden. Die Proportion der unterspezifizierten Formen der Determinanten (alle Kasus) sind von 68% (mit 1;9,30) auf 16% (mit 2;4,7) gesunken. Ab dem Alter von 2;2,26 kommen die ersten korrekten DAT-Artikelformen vor. Zwischen 2;7,7 und 2;8,17 befindet sich Pascal in einer Wechselzeit: Neue Fehlertypen werden beobachtet, und der DAT wird manchmal auf AKK-Kontexten übergeneralisiert. Nachher erhöht sich der Anteil der Präpositionalphrasen. Infolgedessen steigt die Proportion der DAT-Formen in den nicht-NOM Determinanten von 20% (mit 2;7,0) auf 45% (mit 3;4,14) und auf 90% (mit 4;10,4) an. Ab dem Alter von 2;4,7 assoziiert Pascal der DAT mit Präpositionen. Dies wird anhand seiner Übergeneralisierungen des DAT auf AKK-Kontexten, wenn diese von einer Präposition regiert sind, deutlich. Ebenso kommt den DAT beinahe exklusiv mit Präpositionen vor. Diese Probleme werden dennoch nur mit DAT-Kontexten beobachtet. Abweichende Verwendungen des AKK kommen recht selten vor. Stenzel interpretiert das Phänomen nicht als ein Problem der lexikalischen Kasusmarkierung, sondern eher als ein Problem der Kasusmarkierung mit Präpositionen (Stenzel 1994: 172ff.) Stenzel fasst die Kasusentwicklung von Pascal in der folgenden Tabelle zusammen:

I [until 1;8,22]	No inflection; mostly case-neutral forms, no pronouns, very few determiners
II [1;9-2;4]	Few determiners, few pronouns, replacement of underspecified by nominative forms, accusative often not target-like
III [2;5-2;9]	Improvement of accusative, expansion of lexical inventory, few prepositional phrases (governing dative)
IV [2;10-3;6]	Expansion of PP's, Case marking of prepositional complements problematic both for dative and accusative, rapidly increasing inventory
V [3;7-~4;7]	Improvement of accusative, fewer pronouns within PP's, determiners within PP still problematic

Tabelle 20. Entwicklungsphasen des Kasuserwerbs von Pascal (Stenzel 1994 : 178)

Was Annika betrifft, entwickelt sich ihre Kasusmarkierung an Artikeln relativ anders. Stenzel vermutet, dass Annika im Alter von 2;6 die Kategorie INFL in ihrer Grammatik zur Verfügung hat. Mit 2;9,31 ist die Mehrheit der Determinanten entweder Neutrum oder im Plural. Die Kasusdifferenzierung ist demnach nicht sichtbar. Bis zum Alter von 2;10,27 enthält der Korpus von Annika fast nur den neutralen Artikel *das*, d.h. AKK- und NOM-Formen können nicht differenziert werden. In Abb. 12 sieht man, dass es eine relativ große Variation in den Kasuskontexten von Annika gibt: Mit 2;5,18 befinden sich 75% NOM-Kontexten in ihren Äußerungen, während es gar keine mit 2;10,27 gibt. Mit 3;0,29 finden wir 12% DAT-Kontexten und 35% mit 3;8,24. Stenzel schließt, dass Annika die Kasusmarkierung relativ gut beherrscht, weil sie sehr wenige Fehler macht, was er als die Folge einer Vermeidungsstrategie ansieht. Ab dem Alter von 3;1,26 entwickelt sich das Determinanten-Lexikon von Annika (Stenzel 1994: 184ff.). Ihre Vermeidungsstrategie wird von Stenzel als eine „all or nothing“ strategy that lets her wait until everything is in place before Case is brought to bear on her grammar“ bezeichnet (Stenzel 1994: 201).

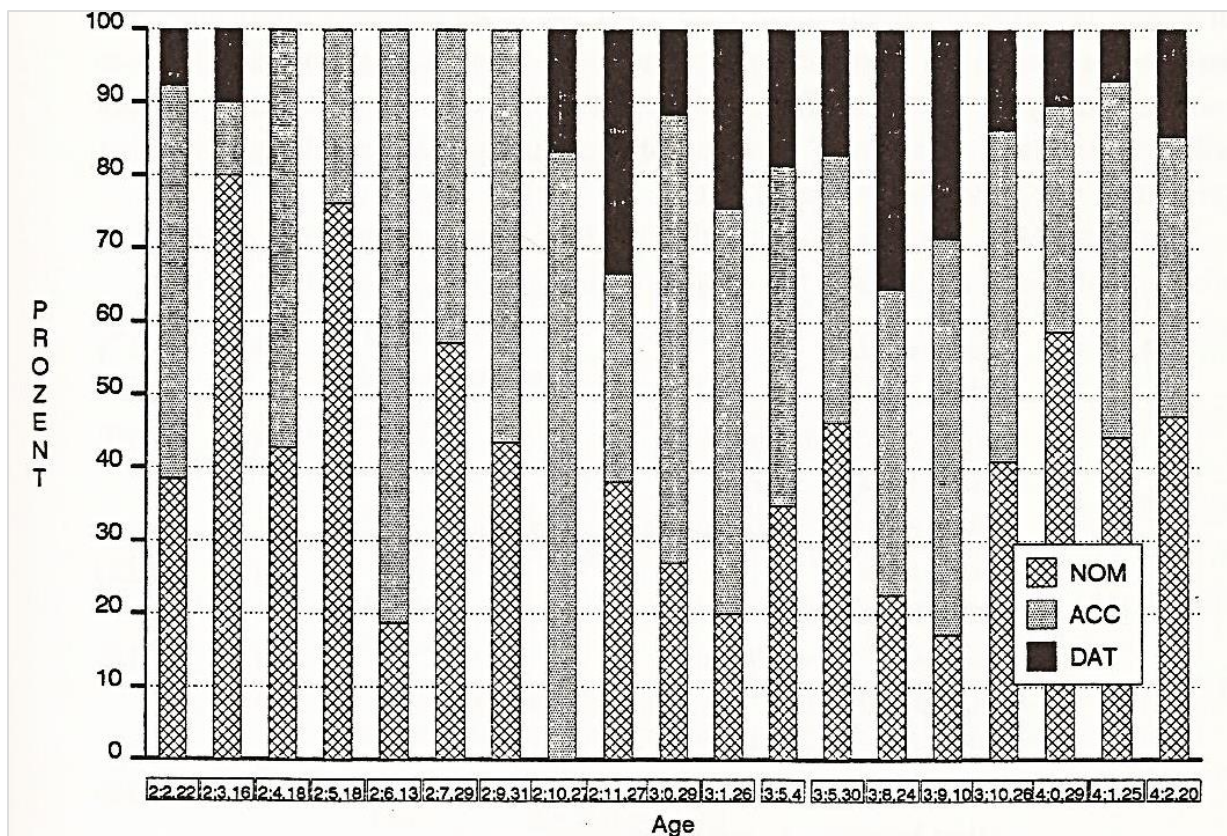


Abb. 12. Relative Proportion der Determinanten von Annika je nach Kasus (Stenzel 1994 : 187)

2006 untersucht Schmitz ebenfalls den Dativvererb von bilingualen Kindern. Aus ihren Daten ergibt sich, dass die bilingualen Kinder (Fr/D) das 90%ige Niveau von Dativmarkierungen in dativfordernden Kontexten nur sehr knapp oder gar nicht erreichen. Die häufigsten Fehlerformen sind unvollständige Markierungen und Übergeneralisierungen des AKK auf den DAT. Übergeneralisierungen des DAT auf den AKK werden ebenfalls häufiger bei den bilingualen als bei den monolingualen Kindern beobachtet (Schmitz 2006: 252). Bilinguale Kinder verwenden den AKK nur in 20% der Äußerungen mit der Präposition *mit* und stellen eine ziemlich hohe Übergeneralisierung des AKK mit *für* (35 bis 70%). Insgesamt werden 40 bis 50% der NPs mit der Präposition *mit* falsch markiert (2006: 253). Schmitz zeigt ebenfalls, dass die Entwicklung der DAT-Markierung und die Entwicklung der richtigen Produktion von direkten Objekten nicht miteinander verbunden sind. Als Schluss schreibt sie, dass bilingualen Kinder den DAT bis zum Alter von 5;0 falsch markieren und dass Sprachdominanz in diesem Fall keine Rolle im Erwerb der DAT-Markierung spielt (2006: 257ff.).

In diesem Absatz wurde einen Überblick über den Forschungsstand des Kasuserwerbs bei bilingualen Kindern gegeben. Im nächsten Abschnitt wird ein Vergleich zwischen monolingualen und bilingualen Kindern unter Berücksichtigung der Literatur gezogen.

5.4. Vergleich zwischen monolingualen (D) und bilingualen (D/FR) Kindern

Bevor die empirische Untersuchung durchgeführt wird, wird ein Vergleich zwischen Monolingualen und Bilingualen in der Literatur gezogen. Diese Aufgabe ist jedoch höchst komplex und schwierig, weil die Vergleichsmaßstäbe nicht immer übereinstimmen. Die Untersuchung von Bittner basiert auf einem Alter-Kriterium und die von den anderen auf einem MLU-Kriterium (mal nach Worten, mal nach Morphemen geteilt). Ebenso werden mal die definiten mal die indefiniten Artikel betrachtet und mal die Rezeption, mal die Produktion. Zudem beobachten manche Autoren nur ein Kind, manche mehrere, jedoch immer zu wenig. Nichtsdestotrotz dient dieser Vergleich dem Ziel dieser Arbeit, indem eine Arbeitsgrundlage gegeben wird.

Erstens wurde die Reihenfolge NOM>AKK>DAT sowohl bei Monolingualen als auch bei Bilingualen betrachtet. Hierfür gibt es jedoch ebenso Gegenbeweise: Szagun (2004) stimmt nicht zu und verteidigt die Hypothese einer höheren Anzahl an richtigen Nominativformen. Zudem wird von Meisel behauptet, dass AKK und DAT gleichzeitig vorkommen. Jedoch wurde in allen Artikeln beobachtet, dass Kinder sehr wenige Fehler mit dem NOM machen. Obwohl Meisel schreibt, dass Übergeneralisierungen des DAT auf AKK-Kontexte nicht auftreten, werden eben jene Fälle sowohl bei Monolingualen als auch bei Bilingualen beobachtet. Insgesamt wird behauptet, dass die Kasusmarkierung erst spät erworben wird, obwohl sie bereits mit einem MLU von 1,8 beobachtet wird (außer bei Clahsen und Meisel). Gleichmaßen wird der DAT im Allgemeinen später erworben als die anderen Kasus (außer bei Meisel) und er ist schwieriger für Kinder zu beherrschen. So werden mehr Fehler mit dem DAT gefunden als mit den anderen Kasus.

Vergleiche wurden bereits von verschiedenen Autoren gezogen. Meisel (1986) behauptet, dass die Kasusmarkierung früher bei Bilingualen als bei Monolingualen erworben wird. Schmitz (2006) zeigt andererseits, dass bilinguale Kinder mehr Fehler mit der Präposition *mit* machen. Bezüglich des Erfolgs (*ultimate success*) wird so gut wie nichts gesagt. Die

Untersuchungen hören mit den Korpora auf, d.h. keine Beherrschungsphasen werden untersucht und erwähnt. Was die Gleichförmigkeit angeht, folgen Monolinguale und Bilinguale anscheinend der gleichen Reihenfolge (obwohl manche Autoren dazu nicht zustimmen). Ebenso werden die gleichen Fehler beobachtet, jedoch in anderem Maße. Man kann hier nicht von Vorteilen bilingualer²⁵ Kinder sprechen. Was die Geschwindigkeit betrifft, scheint es schwierig eine Schlussfolgerung zu ziehen, weil jedes Kind einzigartig ist. Wie schon oben erwähnt, schreibt Meisel, dass die Kasusmarkierung früher von bilingualen als monolingualen Kindern erworben wird. Jedoch sind diese MLU/Alter Unterschiede eher problematisch im Rahmen eines Vergleichs. Anhand des Vergleiches werden Hypothesen aufgestellt, die im nächsten Kapitel vorgestellt und geprüft werden.

²⁵ „Von Vorteilen bilingualer Kinder gegenüber monolingualen spricht man, wenn erstere in einem bestimmten grammatischen Bereich weniger „Fehler“ als monolinguale Kinder machen“ (Müller/Schmitz 2014: 206)

6. Empirische Untersuchung des Kasusmarkierungserwerbs von einem bilingualen Kind

6.1. Datenkorpus und seine Herkunft

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird für das bilinguale Kind Annika der DUFDE-Korpus betrachtet. Die DUFDE-Datenbank (Meisel 2009) wurde im Rahmen des DUFDE-Projekts erstellt, das von Dr. Jürgen M. Meisel (Universität Hamburg) geleitet wurde. Im DUFDE-Projekt (Deutsch und Französisch – Doppelter Erstspracherwerb) wurde der simultane Erstspracherwerb des Deutschen und des Französischen bei Kindern zwischen 1;0 und 5;0 betrachtet. Es handelt sich in dem Fall um eine longitudinale Studie. Gespräche von den Kindern wurden alle zwei Wochen auf Video aufgenommen (Köppe 1994: 15). Die bilingualen Kinder, die an diesem Projekt teilgenommen haben, kommen aus hamburger Mittelstandsfamilien, wobei ein oder beide Elternteile meistens einen akademischen Abschluss haben und die Mutters L1 Französisch ist, während die L1 des Vaters Deutsch ist (Köppe 1994: 15). Jedes Elternteil verwendet seine eigene Sprache, um sich mit dem Kind zu unterhalten. Das Kind wird demnach im Kontext EINE PERSON – EINE SPRACHE erzogen (siehe 1.3. der vorliegenden Arbeit).

Die Video-Aufnahmen des DUFDE-Projekts bestehen hauptsächlich aus freien Interaktionen, die während Spielzeiten im Haus des Kindes stattfinden. Diese dauern meistens 60 Minuten, bzw. 30 Minuten im Deutschen und 30 Minuten im Französischen. Die Gespräche der Kinder wurden von zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern aufgenommen, bzw. einem deutschsprachigen und einem französischsprachigen Mitarbeiter. Es wurde immer nur eine Person mit dem Kind untersucht, da ein Mitarbeiter sich mit der Video-Aufnahme beschäftigt hat, während der andere mit dem Kind gespielt hat. Den Mitarbeitern wurde nahegelegt, sich nur in ihrer Muttersprache mit dem Kind zu unterhalten, um Neigungen zu vermeiden. Die Einstellungen, die hier dargestellt wurden, nehmen wahrscheinlich keinen Einfluss auf das Verhalten und die linguistische Produktion des Kindes, da die Mitarbeiter von dem Kind meistens als Freunde angesehen wurden und das Video-Material als Teil des Spieles (Köppe 1994: 16-17). Von diesen Aufnahmen wurde mindestens eine pro Monat transkribiert. In den Transkriptionen wurden linguistische, nicht-linguistische Interaktionen und relevante Kontexte entdeckt. Die Korpora werden in MLU-Werte geteilt, die in Morphemen

wiedergegeben werden. Die Korpora wurden automatisch u.a. nach Kasus annotiert. Die Kodierung von Form und Funktion wurde auch automatisch erstellt (Köppe 1994: 19-20). Für die vorliegende Arbeit wurde das Programm EXMARaLDA, das vom Hamburger Zentrum für Sprachkorpora (HZSK) erarbeitet wurde, verwendet.

6.2. Die Probandin: Annika

Das bilinguale Kind (Französisch-Deutsch) Annika wurde im Rahmen des DUFDE-Projekts betrachtet. Sie ist das erste Kind ihrer Familie und ihr Bruder wurde geboren als sie 2;9 Jahre alt war. Ihre Mutter ist ebenfalls zweisprachig (Französisch/Madagassisch) und ist mit ihren Kindern zu Hause geblieben bis Annika 4;0 war. Die Eltern sprechen Deutsch untereinander, jedoch wird es von den Kindern verlangt, dass sie mit ihrer Mutter Französisch sprechen. Außerdem spricht Annika Französisch mit französischen Freunden in Deutschland, im Urlaub in Frankreich oder auf Madagaskar (ungefähr 6 Wochen pro Jahr). Ab dem Alter von 2;11 bleibt Annika Morgens unter der Woche in einem deutschen Kindergarten (Köppe 1994: 23).

Am Anfang der Untersuchung scheinen beide Sprachen von Annika gut entwickelt zu sein. Schon vor dem Alter von 2;0 wurde sie im Kontext EINE PERSON – EINE SPRACHE erzogen und ab dem Alter von 2;6 beginnt das Deutsche die dominante Sprache zu werden, wobei ihr deutscher Wortschatz sich sehr schnell entwickelt. Ab dem Alter von 3;0 wurde bemerkt, dass Annika mehrere Vermeidungsstrategien entwickelte, um mit ihren zunehmenden Wortschatzproblemen im Französischen in späteren Phasen der Entwicklung zurechtzukommen (Köppe 1994: 23). Anschließend befindet sich eine Tabelle der MLU-Werten von Annika:

Recording	Age	MLU German (base)	MLU French (base)
11	1;10,18	1.35 (93)	1.14 (48)
12	2;00,10	1.12 (48)	1.15 (50)
13	2;00,17	1.48 (93)	1.59
15	2;01,10	1.31	1.33
19	2;03,16	2.05	1.83
22	2;05,18	2.33	2.39
26	2;07,29	2.3 (94)	2.16 (92)
29	2;10,00	3.5	3.55
31	2;10,27	4.2 (20)	—
32	2;11,27	4.26	2.87 (92)
34	3;00,29	3.16	2.8
36	3;01,26	3.83	3.52
40	3;03,21	5.41	3.37
44	3;05,30	6.84	4.08
47	3;07,13	9.94	4.24
49	3;08,24	4.8	3.03
50	3;09,19	5.24	5.21
54	4;00,29	5.71	4.71
57	4;02,26	5.15	4.42
60	4;05,09	6.14	4.00

Tabelle 21. MLU von Annika (in Morphemen) (Köppe 1994 : 24)

6.3. Methodik der Datenanalyse

In diesem Abschnitt der Arbeit wird dargestellt, warum die Daten von Annika mit denen von Simone (Bittner 2006) in einen Vergleich gesetzt werden. Ebenso wird erklärt, wie die Dateninformation in Annikas Korpus extrahiert, bearbeitet und analysiert wurde.

Im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden mehrere Studien dargelegt, unter welchen der Artikel von Dagmar Bittner (*Case before Gender in the Acquisition of German*, 2006) beschrieben wurde. In diesem analysiert die Autorin die Daten vom Kind Simone (aus den CHILDES-Korpus) von 1;9 bis 4;0. Da dieser Artikel detailliert und ausführlich erarbeitet ist, das Alter als Vergleichseinheit verwendet wurde und nicht zu alt ist, stellt er eine nützliche und geeignete Grundlage für einen Vergleich mit den Daten von Annika. Außerdem werden von Bittner die definiten Artikel von einem einzigen Kind betrachtet. Von daher werden die Daten von Annika mit denen von Simone in der vorliegenden Arbeit verglichen.

Was die Methodik der Datenanalyse betrifft, waren mehrere Stufen erforderlich. Zunächst wurde das ganze Korpus von Annika mit der *EXMARaLDA* Software, die aus drei verschiedenen Teile besteht (nämlich *Partitur-Editor*, *Coma* und *EXAKT*), durchgesucht. Mit

dem *Partitur-Editor*, einem Teil der Software, wurden die unterschiedlichen Teile des Korpus geöffnet und überprüft. Mit dem *Coma* Teil wurden alle Teile des Korpus zusammengesetzt, um später mit einem einzigen Korpus zu arbeiten. Mit dem *EXAKT* Teil wurden die sechs Kasusformen des definiten Artikel gesucht, und zwar *der*, *den*, *des*, *dem*, *die* und *das*. Für jede Form wurde eine Liste von der Software vorgegeben, die in einem Excel-Dokument eingefügt wurde (ein Arbeitsblatt pro Form). In jedem Arbeitsblatt wurde danach manuell analysiert, ob die Formen für die Analyse geeignet waren. Irrtümliche Wiederholungen wurden nach einer Überprüfung im Ursprungskorpus vom Arbeitsblatt gelöscht. Elemente, die nach einer Überprüfung des Kontextes im Ursprungskorpus immer noch unverständlich blieben, wurden ebenso gelöscht. Anschließend wurde manuell bestimmt, ob die Formen entweder Pronomen oder Determinanten waren, ob sie richtig oder falsch waren, ob sie mit einer Präposition vorkamen (wenn ja, welcher?), in welchem Kasuskontext sie erschienen, was die korrekte Form gewesen wäre (wenn die von Annika falsch war), und ob es sich um einen Singular oder Plural handelte (für *die*). Außerdem wurden alle Erscheinungen chronologisch klassifiziert und entsprechende Phasen wurden durch den Artikel von Bittner festgelegt²⁶. Diese werden in der folgenden Tabelle vorgestellt. In dieser wird berücksichtigt, dass Bittner nur vier Phasen bestimmt, d.h. drei zusätzliche Phasen mussten erstellt werden, um die Daten von Annika erforschen zu können. Damit die Phasen vergleichbar bleiben, wurde eine Zeitspanne von ungefähr 6 Monaten für die zusätzlichen Phasen gewählt.

Simone (Bittner 2006)		Annika	
Phase	Alter	Phase	Alter
I	1;9 – 2;4	1	0 – 2;4,30
II	2;5 – 2;11	2	2;5 – 2;11,30
III	3;0 – 3;5	3	3;0 – 3;6,30
IV	3;7 – 4;0	4	3;7 – 4;0,30
		5	4;1 – 4;6,30
		6	4;7 – 5;0,30
		7	5;1 – 5;8

Tabelle 22. Alterphasen der Korpusanalysen von Simone (Bittner 2006: 120) und Annika

²⁶ In ihrem Artikel bestimmt Bittner die Phasen aufgrund der Entwicklung von Simone: „Criteria for the division of the four phases are the emergence of new developmental processes in non-target use of definite articles“ (Bittner 2006: 121).

Mit diesen vollständigen Excel-Tabellen wurden automatisch mehrere unterschiedliche Pivot-Tabellen erstellt. Diese werden im Abschnitt 6.5 dargelegt und beschrieben. Aus diesen Tabellen wurden ebenso automatisch graphische Darstellungen (Histogramme) erarbeitet. Diese werden ebenfalls im Abschnitt 6.5 gegeben und beschrieben.

Im nächsten Abschnitt werden die zwei Haupthypothesen der vorliegenden Untersuchung erläutert und begründet, damit die Daten im Anschluss ausgewertet werden können.

6.4. Hypothese

Das Korpus von Annika, dem bilingualen Kind, wird in diesem Abschnitt betrachtet. In einer ersten Phase werden die sechs Artikelformen analysiert, damit geprüft werden kann, ob das in der Literatur beschriebene, in diesem Korpus wiedergefunden wird. In einer zweiten Phase wird der Versuch unternommen ein Vergleich mit dem Kind Simone (Bittner 2006) zu ziehen. Dementsprechend wird das Kind aufgrund zweier Hypothesen betrachtet:

- 1) Es wird von Meisel behauptet, dass “the development of each of the bilinguals’ languages proceeds in the same way and leads to the same kind of grammatical competence as in the respective monolingual children” (2004: 95). Dies würde bedeuten, dass Monolinguale und Bilinguale durch dieselben Stufen des Erstspracherwerbsprozess gehen und dass sie keine qualitativen Unterschiede aufweisen. Zudem wurde in Kapitel 2 gezeigt, dass das Französische kein Kasus an Determinanten markiert. Demnach wird hier vermutet, dass sich keine qualitativen Interferenzen des Französischen bei bilingualen Kindern befinden: Monolinguale und bilinguale Kinder folgen demselben Verlauf im Prozess des Erstspracherwerbs der Kasusflexion, sodass die gleichen Fehler bei Simone und Annika entdeckt sind.
- 2) Genauso wird von Meisel behauptet, dass Bilinguale erst später als Monolinguale anfangen zu sprechen, nämlich nach dem Alter von 2;0 (Vgl. 2004: 95). Zudem wurde in den anderen Kapiteln gezeigt, dass bilinguale Kinder (Französisch/Deutsch) eine Beschleunigung im Erstspracherwerb der Determinanten besitzen. Dementsprechend wird vermutet, dass quantitative Interferenzen des Französischen bei bilingualen Kindern im Vergleich zu monolingualen Kindern betrachtet werden können. Die ersten nach Kasus flektierten Formen des definiten Artikels werden bei Annika später betrachtet als bei Simone. Sie beherrscht das ganze Kasussystem ebenfalls später als

monolinguale Kinder, weil das Französische keine Kasusmarkierung an Artikeln erfordert (siehe Kapitel 2.).

6.5. Ergebnisse

Aus Tabelle 23 ist ersichtlich, dass Annika 562 Kasusformen des definiten Artikels in allen Phasen verwendet. Man sieht, dass *die* die am häufigsten verwendete Kasusform in Annikas Korpus ist (42,35%). Danach kommen *der* (26,16%), *das* (14,77%) und *den* (13,52%). *Dem* und *des* werden von Annika sehr wenig verwendet. Eine genauere Analyse wird für jede Kasusform im vorliegenden Kapitel gegeben.

Definite Artikel	Anzahl	%
der	147	26,16%
den	76	13,52%
des	2	0,36%
dem	16	2,85%
die	238	42,35%
das	83	14,77%
Gesamtanzahl	562	100%

Tabelle 23. Anzahl der verschiedenen Kasusformen von Annika

Die ergänzende Tabelle 24 zeigt, dass Annika am meisten ihre Artikel-Formen in NOM- (52,32%) und AKK-Kontexten (30,18%) verwendet. Nur 17,5% der Formen kommen in einem DAT-Kontext vor. Im NOM, benutzt Annika *die* mehr als *der*. Jedoch, wenn man verhältnismäßig zählt (bzw. Anzahl der NOM-Formen von *der* im Verhältnis zur Gesamtanzahl der *der*-Formen), so sieht man, dass *der* (69,39%) und *das* (56,63%) mehr in NOM-Kontexten (als in anderen Kasuskontexten) als *die* (51,26 %) verwendet werden. Genauso findet man mehr Vorkommnissen von *die* in AKK-Kontexten. Dennoch sind die Proportionen vergleichbar (*das*: 42% der *das*-Vorkommnissen, *den*: 40,79% der *den*-Vorkommnissen und *die*: 40,76% der *die*-Vorkommnissen). In DAT-Kontexten, sieht man, dass Annika am meisten *der* (39) und *den* (23) verwendet. Die Tabelle zeigt ebenfalls, dass 100% der *dem*-Vorkommnissen in DAT-Kontexten auftauchen. Eine vollständigere Version der folgenden Tabelle, in der die verschiedenen Phasen detailliert beschrieben werden, ist in Anhang 3 zu finden.

	das	%	der	%	den	%	dem	%	die	%	Total	
N	47	56,63	102	69,39	22	28,95	0	0	122	51,26	293	52,32
A	35	42,17	6	4,082	31	40,79	0	0	97	40,76	169	30,18
D	1	1,21	39	26,53	23	30,26	16	100	19	7,98	98	17,5
	83	100	147	100	76	100	16	100	238	100	560	100

Tabelle 24. Anzahl der verschiedenen Kasusformen nach Kasus

6.5.1. *Der*

Die Analyse von *der* gibt Aufschluss darüber, dass es häufiger als Pronomen (177) anstatt als definiter Artikel (147) im Allgemeinen verwendet wird. Dennoch, betrachtet man Abbildung 13, so stellt man fest, dass die Verwendung als Pronomen nur bis zur vierten Phase höher ist. *Der* wird in den zwei ersten Phasen so gut wie gar nicht verwendet. Ab der dritten Phase wird *der* häufiger verwendet, jedoch viel häufiger als Pronomen. In der dritten und vierten Phase ist der Unterschied zwischen Pronomen und Determinanten groß (besonders in der vierten). Ab der fünften Phase, bzw. ab dem Alter von 4;0 verwendet Annika *der* häufiger als definite Artikel. Von der fünften bis zur sechsten Phase sieht man, dass die Verwendungszahl von *der* als Artikel sich ein bisschen erhöht und danach stabilisiert hat (Phase 6 und 7 sehen sehr ähnlich aus). Aus dieser Graphik ergibt sich ebenfalls, dass *der* viel seltener als Artikel in der vierten als in der dritten Phase von Annika verwendet wird.

Wortart von <i>der</i>	Anzahl
Determinant	147
Pronomen	177
Gesamtanzahl	324

Tabelle 25. Proportion von Annikas Verwendung von *der* nach Wortart

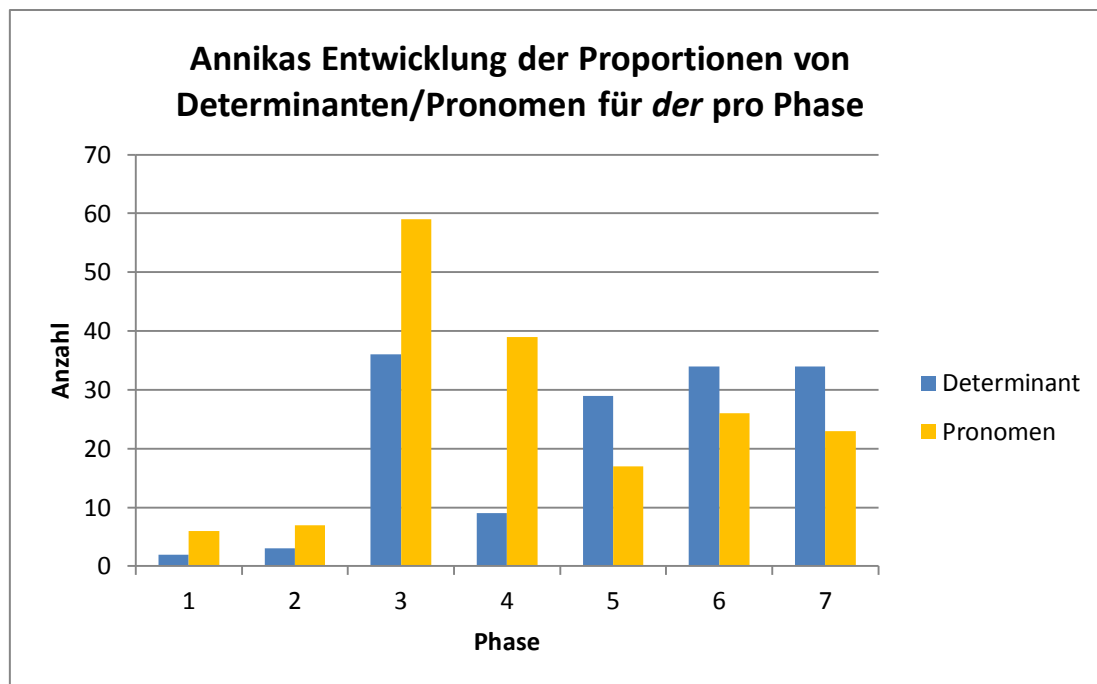


Abb. 13. Annikas Entwicklung der Proportionen von Determinanten/Pronomen für *der* pro Phase

Aus Tabelle 26 und Abbildung 14 geht hervor, dass *der* im Allgemeinen häufiger in Nominativfordernden Kontexten (als in Akkusativ- und Dativfordernden Kontexten) verwendet wird. Außerdem ergibt sich aus Tabelle 26, dass die Verwendung von *der* in NOM-Kontexten gewöhnlich richtig ist. Dementsprechend macht Annika a priori keinen Genusfehler in NOM-Kontexten mit *der*. Ebenso sieht man, dass *der* seltener in AKK-Kontexten verwendet wird. In DAT-Kontexten wird *der* wenig verwendet, jedoch häufiger ab der sechsten Phase, und nur sehr selten falsch. Wie bereits erwähnt, wird *der* in der ersten und zweiten Phase kaum benutzt. Außerdem wird *der* im Allgemeinen von Annika viel mehr richtig als falsch verwendet, besonders ab der dritten Phase: Es gibt überhaupt keine falsche Verwendungen von *der* in der vierten und fünften Phase und die Fehlerzahl ist in der dritten und in den letzten beiden Phasen sehr niedrig. Die Verwendungszahl von *der* erhöht sich beachtlich in der dritten Phase, geht in der vierten Phase zurück und steigt wieder in der fünften, um sich bis zum Ende zu stabilisieren.

Kasuskontext				
Phase	N	A	D	Gesamtanzahl
Phase 1	1		1	2
richtig	1			1
falsch			1	1
Phase 2	2		1	3
richtig	2			2
falsch			1	1
Phase 3	27	3	6	36
richtig	24		6	30
falsch	3	3		6
Phase 4	6		3	9
richtig	6		3	9
Phase 5	23		6	29
richtig	23		6	29
Phase 6	23	3	8	34
richtig	22		7	29
falsch	1	3	1	5
Phase 7	20		14	34
Richtig	18		14	32
falsch	2			2
Gesamtanzahl	102	6	39	147

Tabelle 26. Annikas Verwendungszahl von *der* nach Phase, Kasus und Richtigkeit

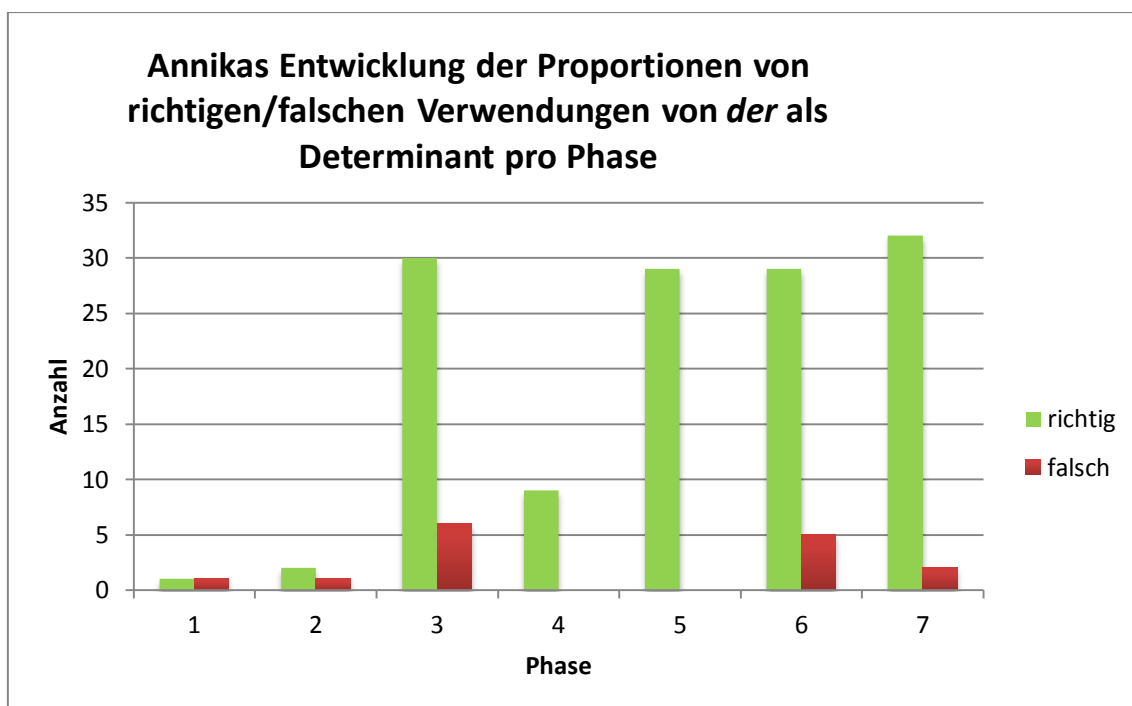


Abb. 14. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von *der* als Determinant pro Phase

Wie bereits oben erwähnt wurde, wird *der* im Allgemeinen richtig von Annika verwendet. Wenn jedoch *der* falsch verwendet wird, verdrängt es eine andere Kasusform von ihrem Platz. Diese richtigen Kasusformen, die anstatt *der* auftreten sollten, sind in der anschließenden Tabelle 27 aufgelistet. Aus den 15 Fehlern im ganzen Korpus, sollten *das* zweimal (in NOM-Kontexten), *dem* dreimal, *den* fünfmal und *die* fünfmal anstatt *der* vorkommen. Diese Fehler kommen sowohl in den ersten als auch in den letzten Phasen der Untersuchung vor.

Richtige Form	Phasen					Gesamts.
	1	2	3	6	7	
das			1		1	2
N			1		1	2
dem	1	1		1		3
D	1	1		1		3
den			2	3		5
A			2	3		5
die			3	1	1	5
A			2	1		3
N			1		1	2
Gesamts.	1	1	6	5	2	15

Tabelle 27. Richtige Form im Falle von Fehlern (*der*) nach Phasen und Kasuskontexten bei Annika

6.5.2. *Den*

Aus der nachfolgenden Tabelle ergibt sich, dass Annika *den* relativ wenig als Pronomen (20%) verwendet. Viel häufiger benutzt das bilinguale Kind *den* als Artikel (80%).

Wortart von <i>den</i>	Anzahl
Pronomen	19
Determinant	76
Gesamtanzahl	95

Tabelle 28. Proportion von Annikas Verwendung von *den* nach Wortart

Wenn man Tabelle 29 und Abbildung 15 betrachtet, stellt man fest, dass *den* im Allgemeinen äußerst selten von Annika benutzt wird (76mal als Artikel durch die sieben Phasen). Es wird relativ wenig in NOM-fordernden Kontexten verwendet (außer in der dritten Phase). *Den* wird vereinzelt in der ersten und zweiten Phase verwendet und niemals in AKK-Kontexten (einmal in einem NOM-Kontext in der ersten Phase und einmal in einem DAT-Kontext in der zweiten). Ab der dritten Phase steigt die Verwendungszahl von *den*. Jedoch sind 62% dieser Verwendungen fehlerhaft (15 von 22 kommen in NOM-fordernden Kontexten vor und siebenmal in einem DAT-Kontext (5 von 7 sind falsch). Jedoch sind elf Verwendungen von *den* in AKK-Kontexten in der dritten Phase richtig. In der vierten Phase wird *den* kaum verwendet aber die Proportion der richtigen/falschen Verwendungen stabilisiert sich (50%-50%). In der fünften Phase wird *den* ein bisschen häufiger verwendet, oftmals richtig (9 von 16 sind richtig) und regelmäßiger in AKK- als in DAT-Kontexten. In der sechsten Phase wird *den* wieder nur sehr vereinzelt verwendet (5 von 8 sind falsch) und es kommt zu keiner Dominanz eines Kasuskontextes. In der siebten Phase wird *den* neunmal verwendet (sechs von diesen Verwendungen sind richtig): viermal im DAT (dreimal richtig), dreimal richtig im AKK und zweimal falsch im NOM.

Kasuskontexten				
Phase	N	A	D	Anzahl
Phase 1	1			1
falsch	1			1
Phase 2			1	1
falsch			1	1
Phase 3	15	13	7	35
falsch	15	2	5	22
richtig		11	2	13
Phase 4		1	5	6
falsch			3	3
richtig		1	2	3
Phase 5	2	11	3	16
falsch	2	3	2	7
richtig		8	1	9
Phase 6	2	3	3	8
falsch	2	1	2	5
richtig		2	1	3
Phase 7	2	3	4	9
falsch	2		1	3
richtig		3	3	6
Gesamtanzahl	22	31	23	76

Tabelle 29. Annikas Verwendungszahl von *den* nach Phase, Kasus und Richtigkeit

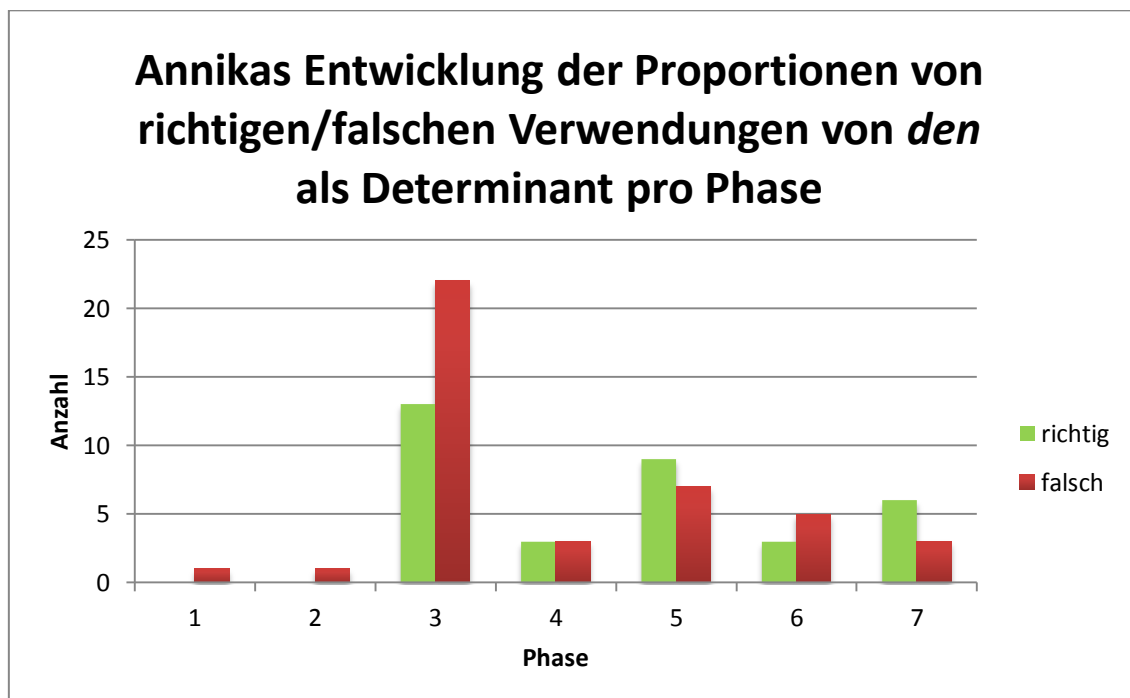


Abb. 15. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von *den* als Determinant pro Phase

Tabelle 30 zeigt welche Formen vorkommen sollten, wenn *den* von Annika falsch verwendet wird. Es geht aus der Tabelle hervor, dass *das* elfmal vorkommen soll (fünfmal in AKK- und sechsmal in NOM-Kontexten), *dem* zwölfmal, *der* siebzehnmals (15mal in NOM-Kontexten) und *die* zweimal. Im Allgemeinen ist erkennbar, dass *den* durch die sieben Phasen 42mal von 76 falsch verwendet wurde (es wird häufiger falsch als richtig verwendet). Dennoch hat man in Abbildung 15 gesehen, dass der Anteil der korrekten Formen die Fehlerzahl in der siebten Phase überschritten hat.

	Phasen							
Richtige Form	1	2	3	4	5	6	7	Gesamts.
das	1		5		3	2		11
A			2		2	1		5
N	1		3		1	1		6
dem		1	5	3	2	1		12
D		1	5	3	2	1		12
der			12		1	2	2	17
D						1	1	2
N			12		1	1	1	15
die					1		1	2
A					1			1
N							1	1
Gesamts.	1	1	22	3	7	5	3	42

Tabelle 30. Richtige Form im Falle von Fehlern (*den*) nach Phasen und Kasuskontexten bei Annika

Tabelle 31 zeigt mit welchen Präpositionen *den* von Annika verwendet wird. Man sieht, dass *den* 33mal (43%) mit einer Präposition vorkommt. *Den* wird am meisten mit *mit* (13) und *in* (8) verwendet. Die einzigen fehlerlosen Fälle sind *auf* (5) und *für* (3), jedoch ist ihre Anteil nicht so hoch. Mit den anderen Präpositionen wird *den* im Allgemeinen ebenso häufig richtig wie auch falsch benutzt.

Präposition	Anzahl
auf	5
richtig	5
bei	1
falsch	1
für	3
richtig	3
in	8
falsch	4
richtig	4
mit	13
falsch	6
richtig	7
von	3
falsch	2
richtig	1
Gesamtanzahl	33

Tabelle 31. Annikas Verwendungszahl von *den* nach Präposition und Richtigkeit

6.5.3. *Des*

Der definite Artikel *des* wird in den sieben Phasen der Datenerforschung nur zweimal verwendet: Einmal in der ersten und einmal in der zweiten Phase. Zudem sind diese zwei Verwendungen von *des* falsch. Wenn man den Kontext dieser zwei Verwendungen betrachtet, stellt man fest, dass *des* anstatt des Pronomens *das* auftaucht.

Phase	Anzahl
Phase 1	1
falsch	1
Phase 2	1
falsch	1
Gesamtanzahl	2

Tabelle 32. Proportion von Annikas Verwendung von *des* nach Wortart

6.5.4. *Dem*

Der definite Artikel *dem* wird im Allgemeinen nur sehr selten von Annika benutzt. Die Verwendungszahl erhöht sich mit steigender Phase nicht, noch geht sie zurück. Sie bleibt das ganze Korpus über stabil. *Dem* wird ausschließlich mit Präpositionen verwendet: Elfmal mit *mit*, einmal mit *aus* und viermal mit *auf*. *Dem* kommt in den ersten beiden Phasen gar nicht vor und erscheint über die sieben Phasen hinweg nur sechszehnmals, was besonders niedrig ist. In der ersten Phase wird *dem* nur mit einem M-Substantiv verwendet, in der siebten nur mit einem N-Substantiv, und in den anderen Phasen sowohl mit dem M als auch mit dem N.

Phase	D	Gesamtanzahl
Phase 2	3	3
M	3	3
phase 3	6	6
M	4	4
N	2	2
phase 5	2	2
M	1	1
N	1	1
phase 6	4	4
M	2	2
N	2	2
phase 7	1	1
N	1	1
Gesamtanzahl	16	16

Tabelle 33. Annikas Anzahl der richtigen Verwendungen von *dem* nach Phase, Kasus und Genus

6.5.5. Die

Wie in Tabelle 34 zu sehen ist, wird *die* im Allgemeinen ziemlich häufig von Annika verwendet. 172 von den gesamten Vorkommnissen sind Pronomen, d.h. 58% der *die*-Vorkommnisse von Annika sind definite Artikel. Abbildung 16 macht deutlich, dass die Verwendung von *die* sehr selten in den beiden ersten Phasen vorkommt. Ab der dritten Phase steigert sich ihre Pronomen-Verwendung (48 Vorkommnissen), nimmt sie jedoch in Phase 4 wieder ab (20 Vorkommnissen) und pendelt sich ab der fünften Phase (um 30 Vorkommnissen herum) ein. Es wird in Abbildung 16 klar, dass der Anteil an Pronomen- und Artikel-Verwendungen von *die* in den zwei letzten Phasen ziemlich ähnlich ist. Obwohl der Unterschied zwischen Pronomen und Artikel nicht immer so groß ist, verwendet Annika *die* häufiger als Artikel in allen Phasen (außer in den vierten und sechsten). Annikas Artikel-Verwendung von *die* steigert sich in der dritten Phase (67 Vorkommnissen), geht in der vierten Phase zurück (19 Vorkommnissen), nimmt in der fünften Phase wieder zu (70 Vorkommnissen) und stabilisiert sich in den zwei letzten Phasen um 30 Vorkommnisse herum, ebenso wie die Pronomen-Verwendung.

Wortart von <i>die</i>	Anzahl
Determinant	238
Pronomen	172
Gesamtanzahl	410

Tabelle 34. Proportion von Annikas Verwendung von *die* nach Wortart

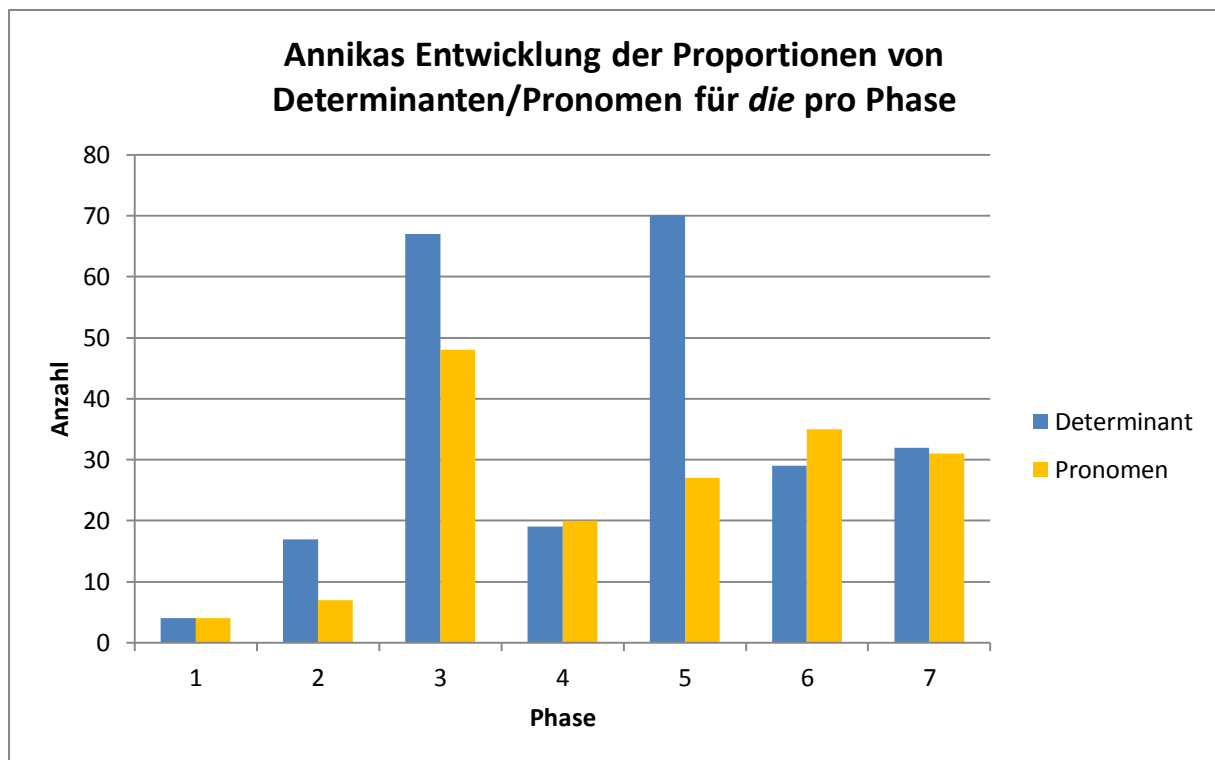


Abb. 16. Annikas Entwicklung der Proportionen von Determinanten/Pronomen für *die* pro Phase

Betrachtet man nun Tabelle 35 und Abbildung 17, so stellt man fest, dass ihre Artikel-Verwendung von *die* im Allgemeinen viel häufiger richtig als falsch ist. Nur sehr wenige falsche *die*-Formen sind in Annikas Korpus zu finden (außer in Phase 3: 19 falschen Formen). In der ersten Phase wird *die* ausschließlich im Singular benutzt und drei von vier Vorkommnissen sind richtig. In der zweiten Phase steigert sich die Verwendungszahl (17, 11 von denen im Singular). In dieser Phase ist *die* immer noch häufiger richtig als falsch verwendet und es befinden sich mehr NOM-SG- als AKK-SG-Vorkommnisse. In der dritten Phase verwendet Annika *die* noch häufiger als in der zweiten, und öfter im SG (48) als im PL (19). 17 der 19 PL-Verwendungen und 64,5% der SG-Vorkommnisse sind richtig. *Die* wird zwölfmal im DAT-SG, 32mal im AKK (nur zweimal falsch) und 21mal im NOM (nur dreimal falsch) verwendet. In der vierten Phase geht ihre *die*-Verwendung zurück (19: 8PL und 11SG). 100% der PL-Vorkommnisse sind richtig und man findet in den SG-Verwendungen nur 3 Fehler. *Die* wird elfmal in NOM-Kontexten verwendet (immer richtig) und sechsmal in AKK-Kontexten (nur einmal falsch im SG). In der fünften Phase wird *die* 70mal als Artikel benutzt (sowohl im PL als auch im SG) und nur siebenmal falsch. In denen findet man 42 Vorkommnisse in NOM- (dreimal falsch im SG) und 26 Vorkommnisse in AKK-Kontexten (zweimal falsch im SG). Für dieselbe Verwendungszahl (35) wird *die* nur einmal im PL und sechsmal im SG falsch verwendet. In Phase sechs wird *die* 29mal

verwendet, 11mal im PL und 18mal im SG. Annika macht im PL gar keinen Fehler und täuscht sich nur einmal im SG. Man findet 13 Vorkommnisse in NOM- und 16 Vorkommnissen in AKK-Kontexten. Zum ersten Mal verwendet Annika *die* gar nicht in DAT-Kontexten. In der letzten Phase macht Annika von den 32 Vorkommnissen wieder gar keinen Fehler im PL und nur 3 im SG. *Die* kommt 23mal in NOM-Kontexten (nur 3 Fehler), neunmal in AKK-Kontexten (immer richtig) und niemals in DAT-Kontexten vor.

Kasuskontexten				
Phase	N	A	D	Gesamtanzahl
Phase 1	3	1		4
Sg	3	1		4
richtig	2	1		3
falsch	1			1
Phase 2	9	7	1	17
Pl	2	3	1	6
richtig	2	3		5
falsch			1	1
Sg	7	4		11
richtig	6	2		8
falsch	1	2		3
Phase 3	21	32	14	67
Pl	8	9	2	19
richtig	8	9		17
falsch			2	2
Sg	13	23	12	48
richtig	10	21		31
falsch	3	2	12	17
Phase 4	11	6	2	19
Pl	6	2		8
richtig	6	2		8
Sg	5	4	2	11
richtig	5	3		8
falsch		1	2	3
Phase 5	42	26	2	70
Pl	18	16	1	35
richtig	18	16		34
falsch			1	1
Sg	24	10	1	35
richtig	21	8		29
falsch	3	2	1	6
Phase 6	13	16		29
Pl	7	4		11
richtig	7	4		11
Sg	6	12		18
richtig	6	11		17
falsch		1		1
Phase 7	23	9		32
Pl	4	3		7
Richtig	4	3		7
Sg	19	6		25
richtig	16	6		22
falsch	3			3
Gesamtanzahl	122	97	19	238

Tabelle 35. Annikas Verwendungszahl von *die* nach Phase, Kasus und Richtigkeit

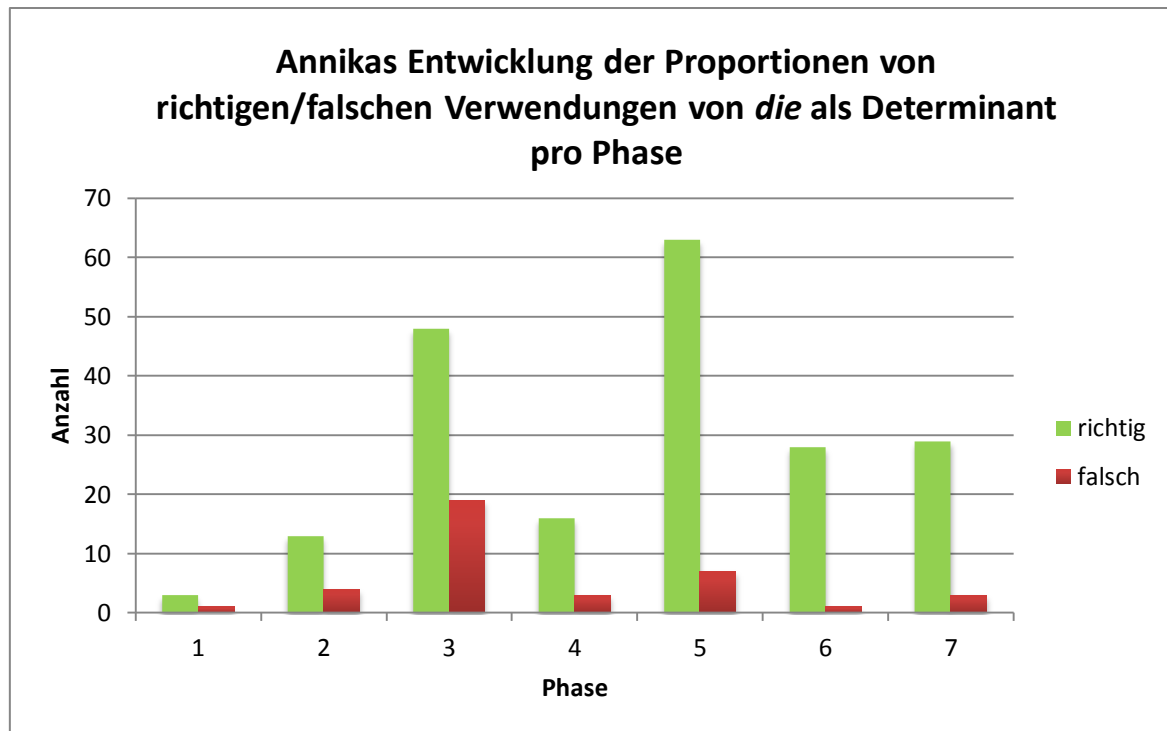


Abb. 17. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von *die* als Determinant pro Phase

Tabelle 36 zeigt, welche die richtige Form gewesen wäre, wenn Annika *die* falsch benutzt hat. Man sieht, dass sie siebenmal *die* anstatt *das*, einmal *die* anstatt *dem*, neunmal *die* anstatt *den* und 21mal *die* anstatt *der* verwendet hat.

	Phase							Gesamtanzahl
	1	2	3	4	5	6	7	
das		1		1	2	1	2	7
Sg		1		1	2	1	2	7
AKK				1	1	1		3
NOM		1			1		2	4
dem				1				1
Sg				1				1
DAT				1				1
den		3	4		2			9
Pl		1	2		1			4
DAT		1	2		1			4
Sg		2	2		1			5
AKK		2	2		1			5
der	1		15	1	3		1	21
Sg	1		15	1	3		1	21
DAT			12	1	1			14
NOM	1		3		2		1	7
Gesamtanzahl	1	4	19	3	7	1	3	38

Tabelle 36. Richtige Form im Falle von Fehlern (*die*) nach Phasen bei Annika

Tabelle 37 zeigt, mit welchen Präpositionen und in welchen Phasen Annika *die* verwendet. Von den 238 Vorkommnissen kommt *die* 46mal in einer Präpositionalphrase vor. Sie verwendet *die* besonders mit den Präpositionen *für* (nur zweimal falsch) und *in* (zehnmal falsch und achtmal richtig).

Präposition	Anzahl
an	3
richtig	2
falsch	1
auf	6
richtig	5
falsch	1
aus	2
falsch	2
für	13
richtig	11
falsch	2
in	18
richtig	8
falsch	10
mit	3
falsch	3
von	1
falsch	1
Gesamtanzahl	46

Tabelle 37. Annikas Verwendungszahl von *die* nach Präposition und Richtigkeit

6.5.6. *Das*

Tabelle 38 zeigt, dass *das* viel häufiger als Pronomen (91,3%) anstatt als Artikel (8,61%) von Annika verwendet wird. In Abbildung 18 sieht man, dass *das* in allen Phasen sehr wenig als Artikel verwendet wird. In der dritten und fünften Phase wird *das* viel häufiger als in den anderen Phasen als Pronomen benutzt.

Wortart von <i>das</i>	Anzahl
Determinant	83
Pronomen	882
Gesamtanzahl	965

Tabelle 38. Proportion von Annikas Verwendung von *das* nach Wortart

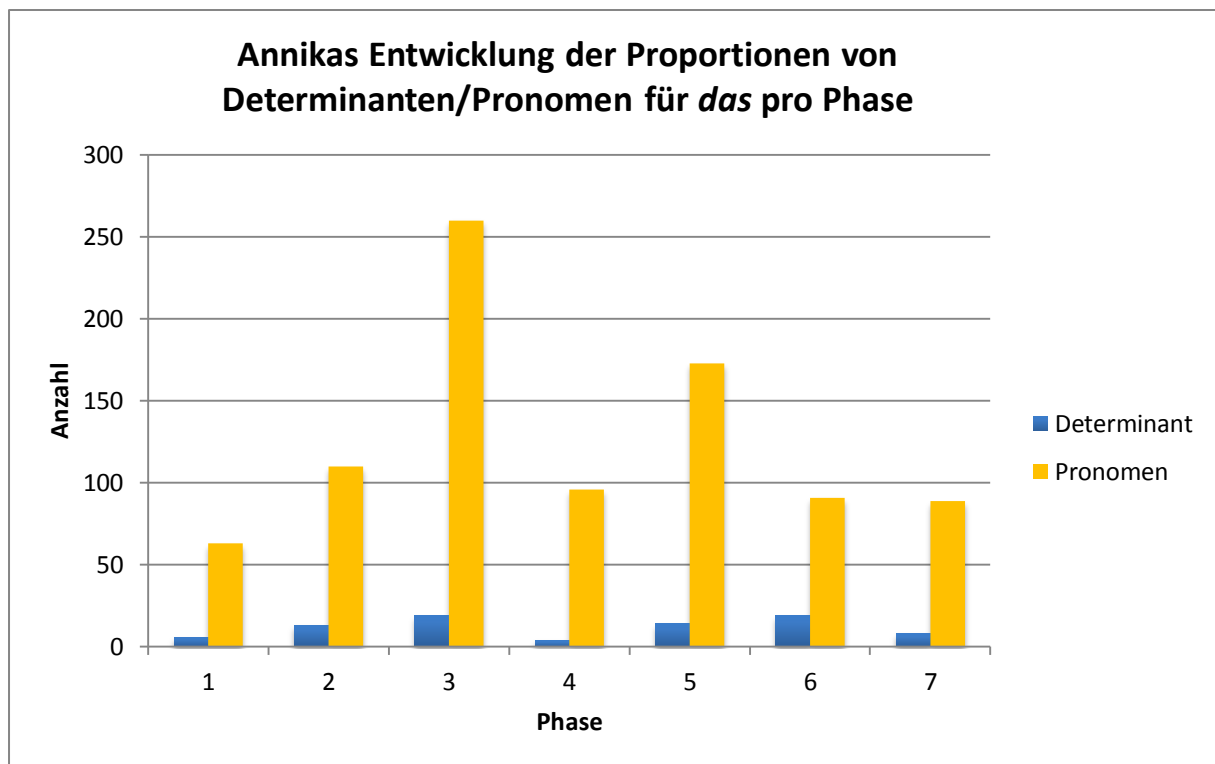


Abb. 18. Annikas Entwicklung der Proportionen von Determinanten/Pronomen für *das* pro Phase

Aus Tabelle 39 und Abbildung 19 ist ersichtlich, dass *das* öfter richtig als falsch verwendet wird (außer in Phase 1). Dennoch, beobachtet man die Skala von Abbildung 19, so stellt man fest, dass der Anteil an richtigen Verwendungen von *das* immer unter 20 Vorkommnissen pro Phase bleibt, was im Vergleich zu den anderen Kasusformen sehr wenig ist. In der vierten Phase sieht man bspw., dass Annika gar keinen Fehler macht. Jedoch benutzt sie *das* nur viermal. *Das* wird in allen Phasen 83mal als Artikel verwendet: 47mal in NOM-, 35mal in AKK-Kontexten und einmal falsch in einem DAT-Kontext (Phase 5). In der ersten Phase kommt *das* sechsmal in einem NOM-fordernden Kontext vor (vier Fehler). In Phase 2 findet man acht richtige Vorkommnisse von *das* in NOM-Kontexten und fünf in AKK-Kontexten (nur zwei richtig). In Phase 3 kommt *das* siebenmal in NOM- und zwölfmal in AKK-Kontexten vor (1 Fehler in jedem Fall). In der fünften Phase findet man eine falsche AKK-Gelegenheit von *das*, fünf richtige NOM- und acht richtige AKK-Vorkommnisse. In Phase 6 wird *das* zwölfmal (einmal falsch) im NOM und siebenmal richtig im AKK verwendet. In der letzten Phase kommt es achtmal vor (nur im NOM) und zwei Vorkommnissen davon sind falsch.

Kasuskontexten				
Phase	N	A	D	Anzahl
Phase 1	6			6
richtig	2			2
falsch	4			4
Phase 2	8	5		13
richtig	8	2		10
falsch		3		3
Phase 3	7	12		19
richtig	6	11		17
falsch	1	1		2
Phase 4	1	3		4
richtig	1	3		4
Phase 5	5	8	1	14
richtig	5	8		13
falsch			1	1
Phase 6	12	7		19
richtig	11	7		18
falsch	1			1
Phase 7	8			8
richtig	6			6
falsch	2			2
Total général	47	35	1	83

Tabelle 39. Annikas Verwendungszahl von *das* nach Phase, Kasus und Richtigkeit

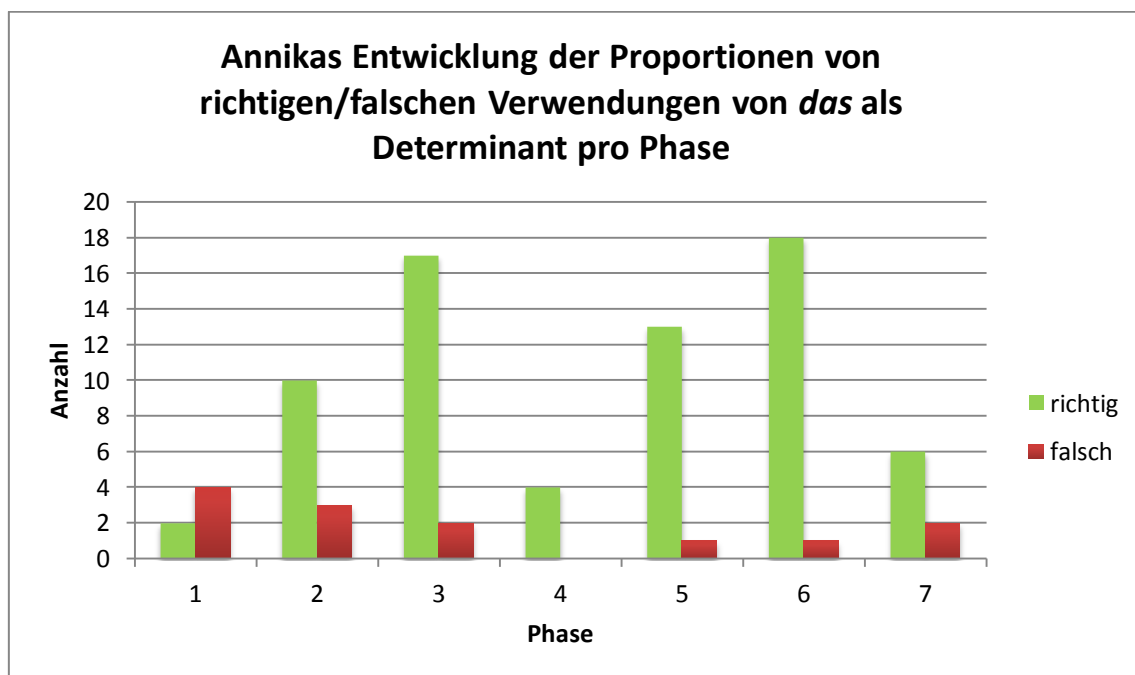


Abb. 19. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von *das* als Determinant pro Phase

In allen Phasen wird *das* 13mal von Annika falsch verwendet. Tabelle 40 zeigt, was die richtigen Formen gewesen wären. Man sieht, dass *das* einmal anstatt *dem*, viermal anstatt *den*, fünfmal anstatt *der* und dreimal anstatt *die* verwendet wird.

	Phasen						
Richtige Form	1	2	3	5	6	7	Gesamts.
dem				1			1
D				1			1
den		3	1				4
A		3	1				4
der	4					1	5
N	4					1	5
die			1		1	1	3
N			1		1	1	3
Gesamts.	4	3	2	1	1	2	13

Tabelle 40. Richtige Form im Falle von Fehlern (*das*) nach Phasen bei Annika

6.6. Datenauswertung

6.6.1. Annika

Die unterschiedlichen Graphiken und Tabellen aus Annikas Korpus wurden im vorherigen Abschnitt beschrieben und erklärt. Dementsprechend können die Daten im anschließenden Kapitel ausgewertet und interpretiert werden.

Es wurde betrachtet, dass die ersten kasusmarkierte Formen des definiten Artikel zwischen 2;0 und 2;2 bei Annika vorkommen (außer *dem*: ab 2;8). Diese Formen kommen in allen Kasuskontexten vor, außer im GEN. Manche Formen wurden mehr als die anderen betrachtet: Annika verwendet gewisse Formen häufiger (bzw. *die* und *der*) und anderen wiederum kaum (bzw. *dem* und *des*). In Annikas Korpus wurden die sechs unterschiedlichen Formen des definiten Artikels (bzw. *der*, *den*, *des*, *dem*, *die* und *das*) betrachtet (obwohl *des* nur zweimal falsch verwendet wurde), d.h. Annika kennt alle möglichen Formen des definiten Artikels.

Wie in der Datenbeschreibung gezeigt wurde, bleibt Annikas Artikel-Verwendung von *der* immer unter 40 Vorkommnissen pro Phase. Annika verwendet *der* als Artikel nicht so häufig, jedoch auch nicht wenig. *Der* wird sehr selten falsch verwendet, sowohl im Allgemeinen als auch in jeder Phase. Daher kann man sagen, dass Annika die Verwendung von *der* bereits ab dem Alter von 3;0 (Phase 3) ziemlich gut beherrscht. Sie benutzt *der* in der vierten Phase (3;7-4;0) weniger (unter 10 Vorkommnissen – jedoch niemals falsch), bevor sie es wieder mehr und überwiegend richtig verwendet. Ab der fünften Phase verwendet Annika *der* vielmehr in NOM-M-SG- als in DAT-F-SG-Kontexten. *Der* wird demnach erstmal im NOM-M-SG beherrscht. Die Proportion der NOM- und DAT-Verwendungen von *der* gleichen sich ab der siebten Phase an. Annika fängt ungefähr mit 5;0 an die ganze Verwendung von *der* zu beherrschen, sowohl in NOM- als auch in DAT-Kontexten. Auffällig ist, dass Annika *der* niemals in GEN-Kontexten (weder im F-SG, noch im PL) benutzt. Daraus kann man schließen, dass Annika die GEN-Verwendung von *der* noch gar nicht beherrscht. Dies könnte ihrer Vermeidungsstrategie²⁷ zuzurechnen sein. In dem Fall, wenn Annika *der* anstatt einer anderen Kasusform nutzt, wird keine besondere Übergeneralisierung festgestellt. *Der* wird willkürlich mit *das*, *dem*, *den* und *die* in verschiedenen Phasen ausgetauscht, d.h. Annika irrt sich, aber es bedeutet nichts Besonderes. So ist *der* eine sehr gute verwendete Form des

²⁷ Ihre Vermeidungsstrategie wird von Stenzel als eine „all or nothing“ strategy that lets her wait until everything is in place before Case is brought to bear on her grammar“ bezeichnet (Stenzel 1994: 201).

definiten Artikels bei Annika, da sie es nur sehr selten falsch verwendet. Dennoch sollte man ebenfalls die Tabellen der richtigen Formen im Falle von falschen Formen für die anderen Kasusformen beobachten. Eine Gesamttabelle wird in Anhang 1 gegeben, um eine eindeutigeren Übersicht zu haben. In dieser Tabelle sieht man, dass *der* ebenfalls die Kasusform ist, die am meisten in Fällen von Übergeneralisierungen vorkommt. So wird eine andere Kasusform insgesamt 43mal anstatt *der* angewendet, bzw. 17mal *den* (12mal in der dritten Phase) und 21mal *die* (15mal in der dritten Phase). Demnach kann man sagen, dass Annika die Verwendung von *der* als Artikel nur nach der dritten Phase wirklich beherrscht, da sie insgesamt sehr wenige Fehler macht, wenn sie *der* anwendet, und andere Formen anstatt *der* besonders in der dritten Phase benutzt.

In der Datenbeschreibung wurde ebenfalls gezeigt, dass *den* nicht so häufig in Annikas Korpus vorkommt. Dies könnte gleichermaßen ihrer Vermeidungsstrategie zugerechnet werden: Da sie sich mit der Artikel-Verwendung von *den* nicht wohl fühlt, verwendet sie jene selten. Sie ist sich fast sicher, dass sie kein Fehler macht. Insgesamt gebraucht Annika *den* 31mal in AKK-, 23mal in DAT- und 22mal in NOM-Kontexten. Ihre *den*-Verwendung scheint ziemlich zufällig und unsicher zu sein. In einem DAT-Kontext kommt *den* in der dritten, vierten und fünften Phase vor, und immer öfter falsch als richtig. Ab der siebten Phase ist ihre *den*-Verwendung häufiger richtig als falsch, jedoch kommt die Form immer noch selten vor. Man könnte sagen, dass Annika die Verwendung von *den* in DAT-Kontexten (bzw. im PL) ab dem Alter von ungefähr 4;7-5;1 anfängt zu beherrschen. Jedoch ist es unmöglich Fehler zu machen, wenn die Form nicht angewendet wird. Dagegen sieht man, dass sie die Verwendung von *den* in AKK-Kontexten (bzw. im M-SG) bereits ab dem Alter von 3;0 (Phase 3) gut bewältigt, d.h. ab den ersten Verwendungen, da *den* in den zwei ersten Phasen nur zweimal vorkommt. Gemäß dem Fall, Annika irrt sich mit der *den*-Verwendung, so erscheint *den* eigentlich ziemlich oft an der Stelle von *der* (17mal von 42), *dem* (12mal von 42) und *das* (11mal von 42). Daher, lässt sich sagen, dass Annika sich am meisten im Kasus (und nicht im Genus) irrt. Betrachtet man die Tabelle in Anhang 1, so sieht man, dass Annika eine deutliche Übergeneralisierung von *den* auf *der* in der dritten Phase (12mal) aufzeigt. Die anderen Fehler kommen ebenfalls am meisten in der dritten Phase vor, jedoch sind sie nicht so bedeutsam. Eine Erläuterung für dieses Phänomen wäre meines Erachtens nochmal wieder ihre Vermeidungsstrategie: Da Annika anfängt, *den* in der dritten Phase häufiger zu verwenden, macht sie mehr Fehler. Jedoch nimmt ihre Fehlerzahl bereits ab der vierten Phase

ab, was zeigt, dass Annika auf dem Weg zur Beherrschung von *den* ist. Was die Fehlerzahl in *den*-Kontexten angeht, gibt es nichts Besonderes zu sagen. *Die* wird neunmal, *das* viermal und *der* fünfmal anstatt *den* verwendet. Jedoch gibt es keine bestimmte Phase, in der man mehr Fehlerfälle beobachtet. In der Datenbeschreibung wurde ebenso gezeigt, dass *den* besonders viel (43%) in einer Präpositionalphrase vorkommt. Das zeigt, dass Präpositionen Annika helfen, den richtigen Kasuskontext zu erkennen, da 20 der 30 mit einer Präposition verwendeten Formen richtig sind. Im Anhang 2 befindet sich eine vollständigere Tabelle von Annikas *den*-Verwendungen in Präpositionalphrasen. In dieser sind die verschiedenen Phasen ebenfalls zu sehen. Man stellt fest, dass sie *den* am meisten mit *in* und *mit* benutzt. Jedoch sind 50% der Formen mit *in* falsch. Die Tabelle in Anhang 2 gibt einen Überblick, dass die falschen Verwendungen besonders in der dritten Phase vorkommen, und die richtigen in den drei letzten. Zudem verwendet Annika *den* mit *in* viel mehr im SG als im PL. Sie assoziiert *in* mit dem AKK-M-SG- und nicht mit dem DAT-PL-Kontext. Es gibt keine sichtbare Entwicklung in der Verwendung von *den* mit *mit*. Dementsprechend kann man festhalten, dass Annika *den* nicht besonders gut beherrscht. Jedoch macht sie am meisten Fehler in der dritten Phase, bzw. am Anfang ihrer Verwendungen. Danach wird *den* weniger verwendet, und mithin seltener falsch. *In*-Präpositionalphrasen helfen Annika in der Erkennung des AKK-Kontextes, jedoch spielen die anderen Präpositionen keine wichtige Rolle.

Was *des* angeht wurde in der Datenbeschreibung gezeigt, dass es nur zweimal auftritt, und zwar mit 2;3,16 und 2;6,18. Jedoch wird es nie im Kontext eines GEN-M/N-SG verwendet. Annika irrt sich damit und benutzt *des* anstatt des Pronomens *das*. Jedoch handelt es sich hier nicht um die Übergeneralisierung einer Kasusform auf eine andere, sondern eher um eine phonologische Verwechslung. Man kann demnach nicht aus diesen zwei Fällen schließen, dass Annika den GEN gar nicht kennt und anwendet: wie anschließend im Beispiel (21) sichtbar wird, findet man in Annikas Korpus Substantive im GEN, z.B. *papas* und *mamas*. Diese kommen nicht so häufig vor, aber sie machen deutlich, dass Annika den GEN-Kasus kennt und korrekt verwendet.

- | | |
|---|----------|
| (21) a. in papas bett und in mamas bett | (3;2,24) |
| b. da wohnt mamas eltern | (4;6,22) |
| c. das sind mamas eltern | (4;6,22) |

So ist es klar, dass Annika die Markierung des GEN auf dem definiten Artikel vermeidet, jedoch nicht auf dem Substantiv. Dementsprechend kann man sagen, dass Annika Bescheid weiß, was ein GEN ist.

Ebenso wurde in der Datenbeschreibung Annikas Verwendung von *dem* dargestellt. Es zeigt, dass sie gar keinen Fehler macht, und dass es immer in einer Präpositionalphrase vorkommt. Man beobachtet keine besondere Entwicklung in der *dem*-Verwendung von Annika, weil sie diese Form besonders wenig verwendet. Nach Bittner (2006: 128), könnte man diese besonders niedrige Anzahl an *dem*-Verwendungen dem Input zurechnen: DAT-Sätze sind im Input relativ selten. Annika stellt nochmal wieder eine Vermeidungsstrategie dar. Dass sie *dem* niemals ohne Präposition anwendet zeigt, dass sie sich mit dieser Form nicht wohl fühlt, und dass sie diese nur verwendet, wenn sie sicher ist, dass sie keinen Fehler macht. Außerdem lässt sich aus der Tabelle in Anhang 1 ablesen, dass sie 12mal *den* anstatt *dem* in ihrem Korpus benutzt, bzw. fünfmal in der dritten und dreimal in der vierten Phase. Zudem verwendet Annika *dem* niemals anstatt einer anderen Kasusform. Es zeigt sich hier, dass sie *dem* noch gar nicht beherrscht, und dass sie dafür noch mehr Zeit braucht.

Die Datenbeschreibung zeigte ebenfalls Annikas Verwendung von *die*. Wie bereits erwähnt ist *die* die am meisten von Annika verwendete Kasusform (42,35% aller Kasusformen), d.h. ihre Vermeidungsstrategie spielt in ihre *die*-Verwendung gar nicht hinein. Daher könnte man sagen, dass Annika sich sicherlich mit der *die*-Anwendung wohl fühlt. Annika macht in den verschiedenen Phasen sehr wenige Fehler (38 von 238 - 15,97%), außer in der dritten. Im PL kommt *die* sehr wenig in einem DAT-Kontext vor, was gut ist. Annika macht in NOM- und AKK-Kontexten kein Fehler im PL und die Anzahl zwischen diesen zwei Kasus scheint ziemlich gleichmäßig verteilt zu sein. Annika beherrscht die *die*-Verwendung im PL schon sehr gut. Im SG verwendet Annika *die* mehr in DAT-Kontexten. Die Anzahl von NOM- ist immer höher als AKK-Kontexten außer in Phasen 3 und 6. Annika hat viel mehr richtige Formen im NOM und im AKK als falsche Formen in alle Phasen (außer in der dritten). Ein Ersetzen von *der* mit *die* könnte heißen, dass Annika ein Genusfehler macht, indem sie die Form des N-F-SG anstatt des N-M-SG benutzt. Es könnte ebenfalls heißen, dass Annika ein Numerusfehler (indem sie die Form des N-PL anstatt des N-M-SG anwendet) oder ein Kasusfehler (indem sie die Form des N/A-F-SG oder N/A-PL anstatt des G-F-SG, G-PL oder D-F-SG verwendet) macht. Tabelle 36 hilft, besser zu verstehen, was für ein Fehler Annika macht. Wir sehen, dass Annika sich 21mal mit *die* (in einem *der*-Kontext) irrt. Diese 21

Fehler kommen in einem SG-Kontext vor. Es ist demnach unmöglich, dass es sich hier um einen Numerusfehler handelt. In der dritten Phase verwendet Annika 15mal *die* anstatt *der*, 12 von diesen Fehler kommen in einem DAT-Kontext vor, und 3 in einem NOM-Kontext vor. Dementsprechend macht Annika am meisten ein Kasusfehler (N/A anstatt D) und drei Genusfehler (F anstatt M). Danach nimmt die Fehlerzahl drastisch ab (nur noch 2 Kasusfehler in Phasen 4 und 5 und drei Genusfehler in Phasen 5 und 7). Man kann davon ausgehen, dass Annika die Anwendung von *die* besser beherrscht. Ebenso stellt man anhand der Tabelle in Anhang 1 fest, dass Annika neunmal *die* anstatt *den* benutzt. Jedoch, wenn man Tabelle 36 begutachtet, sieht man, dass die Fehler besonders in der zweiten und der dritten Phase auftreten. Vier von diesen kommen in einem DAT-PL-Kontext vor, und 5 in einem AKK-SG-Kontext. Annika macht im PL einen Kasusfehler (AKK anstatt DAT) und im SG einen Genus- oder Numerusfehler (F oder PL anstatt M-SG). Außerdem benutzt Annika siebenmal *die* anstatt *das* (besonders in Phasen 5, 6 und 7) in NOM-SG- und AKK-SG-Kontexten. Es handelt sich in dem Fall um einen Genusfehler (F anstatt N). Wenn man die Tabelle in Anhang 1 wieder betrachtet, sieht man, dass Annika kaum andere Formen anstatt *die* benutzt, d.h. die Beherrschung von *die* ist nach der dritten Phase (bzw. ab dem Alter von 3;7) wirklich anwesend. Was die Anzahl von *die*-Verwendungen in Präpositionalphrasen angeht, sieht man, dass Annika *die* nur 46mal mit einer Präposition anwendet (19,38%). Daher kann man schließen, dass Präpositionen keine richtige Rolle in der Kasusmarkierung von *die* bei Annika spielen. *Für* hilft Annika in ihrer Erkennung des AKK (11 richtig von 13), aber *in* verwirrt sie wahrscheinlich mehr als es ihr hilft (10 falsch von 18). So kann man aus den Daten schließen, dass *die* die Form ist, die Annika am besten beherrscht, besonders ab dem Alter von 3;7 (Phase 4), ab welchem sie fast keinen Fehler mehr macht. In der dritten Phase macht Annika 12 Kasusfehler, die später nur noch zweimal vorkommen. Es ist demnach deutlich, dass Annika ihre Fehler mit der Zeit korrigiert und sich verbessert.

Das wurde in der Datenbeschreibung des vorigen Kapitels besprochen. Es wurde gezeigt, dass Annika *das* viel mehr als Pronomen verwendet als als Artikel, was ebenfalls ihrer Vermeidungsstrategie zuzurechnen sein könnte. Sie macht sehr wenige Fehler im Allgemeinen, aber man kann daraus nicht schließen, dass sie die Form beherrscht, da man nochmal wieder kein Fehler machen kann, wenn man etwas nicht anwendet. Einmal wird *das* in einem DAT-Kontext (Phase 5) verwendet. Diese falsche Verwendung ist demzufolge nicht als ein signifikanter Irrtum zu bewerten. In NOM-Kontexten kommt *das* ein bisschen häufiger

als in AKK-Kontexten vor, jedoch ist der Unterschied nicht signifikant. *Das* wird in Phasen 1 und 7 gar nicht in AKK-Kontexten verwendet und drei von fünf Verwendungen in Phase 2 sind falsch. Jedoch findet man häufiger richtige Formen als falsche, sowohl in AKK- als auch in NOM-Kontexten. Anhand der 13 Fehler (von 83 Vorkommnissen) erkennt man keine besondere Übergeneralisierung von *das* auf eine andere Kasusform. Die Fehler sind eher zufällig. Man kann aus den Daten von Annika nicht wirklich schließen, dass sie die *das*-Verwendung als Artikel nicht beherrscht. Jedoch, da die Anzahl von Verwendungen sehr niedrig ist, wird deutlich, dass Annika diese Kasusform vermeidet. Sie fühlt sich mit dem Artikel *das* sicherlich nicht so sicher, vielleicht weil es ebenfalls regelmäßig als Pronomen vorkommt.

So macht Annika im Allgemeinen sehr wenige Fehler (108 von 562 Vorkommnissen - 19,22%). Wie bereits von Stenzel (1994: 201) erwähnt, benutzt Annika eine „all or nothing“-Strategie. In dieser wartet das Kind bis alles an seinem Platz ist, bevor es einen Kasus markiert. Deswegen wartet Annika, bis sie die Form richtig gut kennt und fast beherrscht, um diese zu verwenden. Infolgedessen findet man in ihrem Korpus nicht viele Kasusfehler. Außerdem helfen manche Synkretismen ebenfalls, weil die Formen in verschiedenen Kasuskontexten gleich sind.

Nun ist es interessant aus der Entwicklung dieser Formen festzulegen, in welcher Reihenfolge Annika die Kasus markiert. Um das zu tun wurde Tabelle 41 anschließend aus den Daten erstellt. In dieser Tabelle werden die unterschiedlichen Alter, mit welchen jede Kasusform von Annika vollkommen und bewusst beherrscht wird, dargestellt²⁸. Diese wurde aufgrund der Anzahl von richtigen/falschen Formen pro Phase, der Anzahl von Übergeneralisierungen auf andere Formen pro Phase und der Anzahl von Formen bestimmt, d.h. alles was vorher dargelegt, erklärt und analysiert wurde, wurde in Betrachtung gezogen. Es steht in der Tabelle, dass Annika *der* in NOM-SG-Kontexten ab dem Alter von 3;7-4;0 (Phase 4) beherrscht, weil sie bis zur dritten Phase 43mal andere Formen anstatt *der* verwendet (obwohl sie kein Fehler in ihrer Verwendung von *der* in der dritten Phase macht). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass Annika diese Kasusform erst nach der dritten Phase bewältigt. Ebenso steht in der Tabelle, dass Annika die Kasusform *der* im DAT-SG erstmal ab 4;1-4;6 (Phase 5) beherrscht, obwohl sie vorher keinen Fehler macht, die Anzahl jedoch zu niedrig ist,

²⁸ Es handelt sich hier nicht um das Alter, mit dem Annika die Formen verwendet, sondern um das Alter, mit welchem sie die Form erst vollkommen und wissentlich beherrscht, d.h. ab wann macht sie (fast) keinen Fehler mehr?

um davon auszugehen, dass Annika die Form beherrscht. Ab der fünften Phase nimmt aber die Anzahl langsam zu. Deswegen wurde die fünfte Phase in dem Fall gewählt. Für *den* (A-SG) wurde ebenfalls die fünfte Phase gewählt, weil Annika viele Fehler in der dritten Phase macht und *den* nur einmal in einem AKK-Kontext in Phase 4 verwendet. Für die DAT-PL-Form von *den* wurde die siebte Phase gewählt, weil Annika erst ab dieser mehr richtige als falsche Formen wählt, und weil sie ohnehin nicht genug Formen hat, um zu sagen, dass sie die DAT-PL-Form von *den* im Rahmen des Korpus beherrscht. Vielmehr gehe ich davon aus, dass sie sie später entwickelt. Dasselbe gilt für *dem* (sowohl im M als auch im N). Da ich keinen GEN-Kontext für definite Artikel gefunden habe, gehe ich ebenfalls davon aus, dass Annika erst später GEN-Formen des definiten Artikels entwickelt. Für die NOM-SG-Form von *die* wurde Phase 4 gewählt, weil Annika in der dritten Phase noch 15mal *die* anstatt *der* benutzt (Kasusfehler). Sie beherrscht *die* wirklich erst ab der vierten Phase. Für die AKK-SG-Form von *die* wurden Phasen 4 und 5 gewählt, weil Annika bis zur dritten Phase 7mal *die* anstatt *den* verwendet, und noch zweimal in der fünften. Sie macht danach keinen Fehler mehr, dennoch wird *die* in der vierten Phase noch nicht völlig beherrscht. Für die NOM-PL-Form von *die* wurde die dritte Phase gewählt, weil Annika hier niemals Fehler macht, jedoch wird *die* in der dritten Phase viel häufiger in AKK-Kontexten verwendet. Demnach wurde die dritte Phase für die AKK-PL-Form gewählt. Für die NOM-Form von *das* wurde Phase 2 gewählt, weil Annika ab diesem Zeitpunkt fast kein Fehler mehr macht. Für die AKK-Form von *das* wurde Phase 3 gewählt, weil Annika von hier an, nur noch ein Fehler macht und die Anzahl leicht zunimmt.

So schließe ich aus der folgenden Tabelle, dass Annika den definiten Artikel erstmal den NOM im SG-N und im PL beherrscht, danach den AKK im SG-N und im PL, dann den NOM-M/F-SG und den AKK-F-SG, dann den AKK-M-SG. NOM und AKK sind infolgedessen miteinander verknüpft in ihrer Entwicklung. Später kommen der DAT-F-SG und der DAT in den anderen Formen und danach erst der GEN. Dementsprechend ordne ich Annika die folgende Reihenfolge zu: NOM/AKK > DAT > GEN.

	SG			PL
	M	F	N	
N	der	die	das	die
	3;7-4;0	3;7-4;0	2;5-2;11	3;0-4;0
A	den	die	das	die
	4;1-4;6	3;7-4;6	3;0-3;6	
G	des	der	des	der
	nach dem Alter von 5;8			
D	dem	der	dem	den
	5;1 und danach	4;1-4;6	5;1 und danach	

Tabelle 41. Alter von Annikas Beherrschung von jeder Form des definiten Artikels je nach Kasus, Nummer und Genus

6.6.2. Vergleich mit Simone (Bittner 2006) und anderen Studien

Im vorangestellten Abschnitt wurden meine Ergebnisse bezüglich eines bilingualen Kindes dargelegt und diskutiert. Im folgenden Abschnitt wird die monolinguale Studie von Bittner (*Case before Gender in the Acquisition of German*, 2006), die bereits im Kapitel 5.3.1. vorgestellt wurde, wieder aufgegriffen. Es wird ein Vergleich zwischen meinen Ergebnisse und denen von Bittner gezogen. Die sechs verschiedenen Kasusformen des definiten Artikels werden hier diskutiert. Kasus-Paradigma, die von Bittner dargestellt wurden, werden an Annikas Fall angepasst. Danach werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Simone (monolingual) und Annika (bilingual) zusammengefasst und die zwei Hypothesen der vorliegenden Arbeit werden entweder bestätigt oder widergelegt. Dieser Vergleich zwischen den zwei Kindern wird mir später die Möglichkeit bieten, näher zu bestimmen, ob monolinguale und bilinguale Kinder sich im Allgemeinen im Kasuserstspracherwerb gleich verhalten.

Zunächst beschreibt Bittner die sogenannte „non-target use of definite articles“ (2006: 121). Sie zeigt, dass Simone *der* häufiger in NOM-Kontexten anstatt anderen Formen (bzw. *die* und *das*) in den drei ersten Phasen verwendet, was Annika zum Beispiel nicht tut. Bei Annika findet man kaum Übergeneralisierungen von *der* auf andere Kontexte. Ebenso wird von Simone *die* ziemlich regelmäßig anstatt anderer Formen in der zweiten (NOM-/AKK- und DAT-Kontexte) und der dritten Phase (NOM- und AKK-Kontexte) benutzt. Bei Annika wird

dieses Phänomen in der dritten Phase beobachtet. Simone übergeneralisiert *den* gar nicht in NOM-Kontexten (ganz im Gegenteil zu Annika, die zwölfmal *den* anstatt *der* in Phase 3 benutzt) und nur ein bisschen in AKK- (Phase I und II) und noch mehr in DAT-Kontexten (Phase II, III und IV). Genauso verwendet Annika insgesamt zwölfmal *den* anstatt *dem* (besonders in Phase 3 und 4). Simone verwendet *das* kaum in non-target-Kontexten. Genauso findet man bei Annika sehr wenige Übergeneralisierungen von *das* auf andere Kontexte.

Bei Simone kommt *das* später als *der* und *die* vor, jedoch bei Annika nicht (ab 2;2;22 für die drei Formen). Bittner schreibt, dass „the form [i.e. *das*] seems to be specified merely as a deictic pronoun for a long time“, was ebenfalls für Annika beobachtet wurde. *Das* kommt bei Simone erstmal häufiger in NOM-Kontexten und später häufiger in AKK-Kontexten vor. Bei Annika kommt *das* immer häufiger in NOM-Kontexten vor (außer in Phase 3 und 5), d.h. die Entwicklung der Kontexte, in denen *das* vorkommt, ist für Simone und Annika anders. Dennoch kommt Bittner bezüglich Simones *das*-Verwendung beinahe zum selben Ergebnis wie ich: „the small amount of non-target use does not allow for clear statements regarding this form“ (2006: 122).

Dem wird von Simone „regularly produced [...] since age 2;7“ (Bittner 2006: 122), während Annika *dem* sehr selten ab dem Alter von 2;8 produziert. Jedoch, während *dem* bei Simone kaum übergeneralisiert wird, macht Annika gar keinen Fehler mit dieser Kasusform. Außerdem fangen beide Kinder an *dem* mit Präpositionalphrasen zu benutzen. Ihre Verwendungen sehen demnach qualitativ aber nicht quantitativ ähnlich aus.

Der ist nach Bittner die erste Form, die Simone verwendet und ihre häufigste Form in NOM-Kontexten. Dennoch haben wir gesehen, dass *die* und *der* bei Annika gleichzeitig zum ersten Mal vorkommen und am häufigsten in NOM-Kontexten verwendet werden (51% der *die*-Vorkommnissen und 69% der *der*-Vorkommnissen). Annika verwendet *der* 102mal und *die* 122mal in NOM-Kontexten. Die Form, die am meisten in NOM-Kontexten verwendet wird, ist dementsprechend *die*, und nicht *der* wie bei Simone. Bei Simone ist *der* ebenfalls die einzige Form, die in der ersten Phase übergeneralisiert wird. Dies ist für Annika nicht der Fall: In der ersten Phase übergeneralisiert Annika *der*, *den* und *die* einmal und *das* viermal. Eine Korrelation des NOM mit *der* wurde ebenfalls bei Annika gefunden. Dennoch treten *der* und *die* zusammen auf in NOM-Kontexten bei Annika und die Korrelation ist wahrscheinlich nicht so stark wie für Simone. Zudem schreibt Bittner, dass die starke Korrelation von *der* mit NOM-Kontexten in den zwei letzten Phasen (bzw. Phase III und IV) zurückgeht, ohne zu

verschwinden. Bei Annika wird festgestellt, dass die Anzahl von Formen in NOM-Kontexten sich in den zwei letzten Phasen (bzw. Phase 6 und 7) zwischen *der* und den anderen Formen ausgleichen, obwohl *der* immer häufiger vorkommt. Demnach passiert bei Annika und Simone fast das gleiche, nur nicht in der gleichen Phase.

Bei Simone stellt Bittner fest, dass *die* in der zweiten Phase in allen Kasuskontexten vorkommt. Dies ist auch der Fall für Annika, jedoch häufiger in der dritten Phase. *Die* fängt in der dritten Phase in DAT-Kontexten an bei Simone zu verschwinden, was bei Annika erst in der vierten und fünften Phase passiert. Jedoch verschwindet *die* bei Simone von AKK-Kontexten in der vierten Phase, was bei Annika überhaupt nicht beobachtet wurde.

Außerdem schreibt Bittner, dass *den* niemals bei Simone in NOM-Kontexten vorkommt, obwohl es insgesamt 22mal bei Annika in NOM-Kontexten vorkommt (besonders in Phase 3). Ebenso verschwindet *den* in der letzten Phase (bzw. Phase 4) von „non-target use“ in AKK-Kontexten bei Simone. Dennoch verwendet Annika nach der dritten Phase noch fünfmal *den* anstatt *das* und einmal anstatt *die* in Phase 5 in AKK-Kontexten. Außerdem schreibt Bittner, dass sie eine starke Korrelation des AKK und des DAT mit *den* bei Simone gefunden hat, was bei Annika nicht gefunden wurde.

Bezüglich *des* schreibt Bittner nichts dazu. Es ist demnach höchstwahrscheinlich, dass Simone *des* (gar) nicht verwendet, genauso wie Annika, die *des* nur zweimal falsch verwertet.

So schreibt Bittner (2006: 125), dass während der Phase II das folgende Paradigma aus Simones Daten herauskommt:

die	+ definite	
der	+ definite	+ subject (agent/topic ²⁹)
den	+ definite	+ object (patient/focus ³⁰)

Tabelle 42. Kasus-Paradigma von Simone in der zweiten Phase (2;5-2;11) (Bittner 2006: 125)

Dennoch wird bei Annika festgestellt, dass sie in Phase 3 (bzw. eine Phase später als Simone) *der* 27mal in einem NOM- und 3mal in einem AKK-Kontext anwendet. Man könnte sagen, dass Annika in der dritten Phase ebenfalls *der* „as an assignment of the subject“ interpretiert.

²⁹ “Topic refers to the main subject matter a speaker or writer wants to talk about. The topic is most typically associated with the grammatical subject” (Carter, R. & McCarthy M. 2011: 927)

³⁰ “Focus enables emphasis to be placed on particular elements of a clause through the use of fronting, headers and tails, cleft sentences, etc. for purposes such as introducing new topics, distinguishing between new and old information, foregrounding and backgrounding things” (Carter, R. & McCarthy M. 2011: 904)

Zudem ist *die* in der dritten Phase bei Annika noch nicht für eine Kasusstelle spezifiziert, genauso wie bei Simone. Jedoch verwendet das bilinguale Kind *den* 15mal in einem NOM- und 13mal in einem AKK-Kontext, d.h. *den* ist in der dritten Phase noch nicht für eine Objekt-Kasusstelle spezifiziert. Vielmehr findet man in Annikas fünfter Phase dasselbe Paradigma wie für Simones zweite Phase. Man kann sagen, dass die zwei Kinder dieselben Stufen im Rahmen der Kasusstellenzuweisung durchleben, jedoch das bilinguale Kind später als das monolinguale. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass das bilinguale Kind mehr Zeit braucht, um alles in seinem Kopf in die richtige Reihenfolge zu bringen. Es stellt sich hier die Frage, ob das bilinguale Kind über ein fusioniertes Lexikon oder zwei getrennten Lexika verfügt (siehe Abschnitt 1.3.2. – S. 23). Ich würde infolgedessen bei Annika von zwei getrennten Lexika ausgehen, weil sie dieselben Stufen von Simone folgt und keine Mischungen mit der Französischen Kasusstellenzuweisung beobachtet wurden. Dennoch braucht sie mehr Zeit als Simone. Ich würde davon ausgehen, dass ein bilinguales Kind mehr Zeit braucht, um zwei Lexika zu beherrschen als einen.

Schließlich schreibt Bittner, dass „case acquisition starts with the opposition of a form unspecified for case (*die*) and a form specified for nominative context (*der*)“ (2006: 129). Dies spiegelt sich auch in Annikas Daten wieder, weil sie in den zwei ersten Phasen kaum kasusmarkierte definite Artikel verwendet, und in der dritten Phase *der* (in NOM-Kontexten) und *die* (in NOM- und AKK-Kontexten) benutzt. In dem Fall gibt es keinen qualitativen Unterschied zwischen den zwei Kindern.

So wurden sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Kindern gefunden. Die zwei ersten kasusmarkierten Formen sind *die* und *der*. Beide Kinder übergeneralisieren *die* auf anderen Kasuskontexten (Simone in Phase II und III, Annika in Phase 3). *Den* wird ein bisschen in AKK-Kontexten übergeneralisiert (in den zwei ersten Phasen für Simone und in Phasen 3 und 5 für Annika). *Den* wird in der dritten und vierten Phase auf DAT-Kontexten übergeneralisiert. *Das* wird kaum übergeneralisiert und viel mehr als Pronomen verwendet. Simone übergeneralisiert *dem* kaum und Annika macht gar keinen Fehler. Beide Kinder fangen ihre *dem*-Verwendung in Präpositionalphrasen an. Man findet eine Korrelation des NOM-Kontextes mit *der* (obwohl sie schwächer für Annika ist, weil sie ebenfalls *die* sehr häufig in NOM-Kontexten verwendet), die sich mit der Zeit verflüchtigt (später bei Annika als bei Simone). *Die* wird in allen Kasuskontexten in Phase II (Phase 3 für Annika) gefunden und verschwindet von DAT-Kontexten in Phase III (Phase 4-5 für Annika).

Des wird wahrscheinlich nicht von den zwei Kindern verwendet. Das Paradigma, das für Simones zweite Phase beschrieben wurde, gilt für Annikas fünfte Phase.

Dennoch wurden ebenfalls Unterschiede gefunden. Wie gezeigt wurde, übergeneralisiert Simone *der* auf NOM- und AKK-Kontexten in den ersten Phasen, was Annika niemals tut. Jedoch übergeneralisiert Annika *den* auf NOM-Kontexte, was Simone nicht tut. Simone entwickelt erst die Formen *die* und *der* und danach *das*, während Annika die drei Formen gleichzeitig aufbaut. Simone verwendet *das* erst mehr in NOM- und danach mehr in AKK-Kontexten, während Annika *das* fast immer mehr in NOM-Kontexten benutzt. Simone wendet *dem* ab 2;7 mehr als genug an, wohingegen Annika *dem* kaum verwendet. Annika fängt mit den Formen *die* und *der* an, wogegen Simone erstmal nur mit *der* anfängt. *Der* ist Simones häufigste NOM-Form, während Annika beides *die* und *der* sehr viel in NOM-Kontexten verwendet. In der ersten Phase übergeneralisiert Simone nur *der* auf andere Kontexte, während Annika *der*, *den*, *die* und *das* anstatt anderer Formen verwendet. *Die* verschwindet aus Simones AKK-Kontexten in ihrer vierten Phase (und *den* von den non-target-Kontexten), was für Annika nicht der Fall ist. Annika verwendet *den* insgesamt 22mal in NOM-Kontexten, was Simone gar nicht tut. Bittner hat eine starke Korrelation von *den* mit AKK- und DAT-Kontexten bei Simone gefunden, was ich bei Annika nicht erkennen konnte.

Keine qualitativen Interferenzen...

Wie oben erklärt wurde, gehen die zwei Kinder, Simone und Annika, durch die gleichen Phasen im Erwerb der deutschen Kasusmarkierung. Dabei wurden drei wichtige Unterschiede zwischen den zwei Kindern gefunden, die als Interferenz³¹ des Französischen bei Annika erklärt werden könnten. Sie übergeneralisiert *den* auf NOM-Kontexte, sie verwendet *dem* viel weniger als Simone und fängt mit *die* und *der* an. Dass sie erst *die* und *der* verwendet, könnte als eine Interferenz des Französischen angesehen werden, da das Französisch über zwei definiten Artikeln verfügt, nämlich *le* im Maskulinum und *la* in Femininum. Die erste Hypothese (siehe 6.4.), dass sich keine qualitativen Interferenzen des Französischen bei bilingualen Kindern befinden, wird dementsprechend teilweise bestätigt: Die zwei Kinder folgen in der Tat demselben Verlauf im Prozess des Erstspracherwerbs der deutschen Kasusmarkierung. Jedoch findet man bei Annika manche Fehler, die bei Simone nicht

³¹ Als Erinnerung: (siehe K. 1.3.2., S. 18) Müller behauptet, dass „die Interferenz [...] in der Literatur als ein Performanzphänomen bezeichnet [...] wird“ 4 (Müller 2011: 18). Demnach wird die Interferenz eher als ein individuelles Phänomen angesehen. Eine Interferenz kann unterschiedlicher Natur sein: Es existieren bspw. phonologische, lexikalische und semantische Interferenzen.

vorkommen und die dem Französischen zugerechnet werden können, wie die Übergeneralisierung von *der*, *den*, *die* und *das* in der ersten Phase und die Verwendung von *den* in NOM-Kontexten. Der Verlauf ist demzufolge nicht vollständig identisch, jedoch auch nicht gänzlich verschieden. Außerdem kann es sein, dass Annikas Fehler sehr persönlich sind, d.h. man würde sie vielleicht nicht bei einem anderen bilingualen (Deutsch-Französisch) Kind finden.

... aber doch quantitativen

Die zweite Hypothese wird in dem Fall bestätigt, indem gezeigt wurde, dass Annikas Erwerbsverlauf dieselben Stufen wie Simone, jedoch immer eine (oder mehrere) Phase(n) später (bspw. die Verwendung von *die* in allen Kasuskontexten (Phase II für Simone und Phase 3 für Annika)), durchläuft. Die Hypothese, dass das ganze Kasussystem später von Annika als von Simone beherrscht wird, weil das Französische keine Kasusmarkierung an Artikeln erfordert, wird in diesem Fall bestätigt. Dennoch wurde ebenfalls gezeigt, dass Annika eine besondere Vermeidungsstrategie ausnutzt, die diese Verspätung in allen Stufen erklären könnte.

Die Daten von Annika wurden mit denen von Simone (Bittner 2006) verglichen. Nun können sie kurz mit den anderen vorausgegangenen Studien, die in dieser Arbeit beschrieben wurden, in Vergleich gesetzt werden.

Was bilinguale Kinder betrifft, schreibt Meisel (1986, zit. nach Stenzel 1994: 171), dass die ersten Kasusmarkierungen NOM-Markierungen sind (da *die* und *der* die ersten Determinanten sind). Dies wurde ebenfalls bei Annika und Simone beobachtet. Dennoch kommen Annikas erste AKK-Formen beinahe gleichzeitig vor. Annikas AKK- und DAT-Formen kommen nicht gleichzeitig vor, wie es von Meisel behauptet wird. Genauso wie Pascal (Stenzel 1994) assoziiert Annika den DAT-Kasus mit Präpositionen. Im Gegensatz zu den bilingualen Kindern, die von Schmitz (2006) untersucht wurden, markiert Annika alle NPs mit der Präposition *mit* richtig. Dementsprechend trifft Schmitzs Schlussfolgerung, dass bilinguale Kinder bis zum Alter von 5;0 den DAT falsch markieren, auf Annikas Fall nicht zu.

Was monolinguale Kinder angeht, wurde u.a. von Szagun (2004) festgestellt, dass Akkusativformen viel mehr richtig als falsch verwendet werden und dass die allgemeine Richtigkeit der verwendeten Formen im NOM besonders hoch ist, genau wie bei Annika. Genauso stellt sie fest, dass der DAT sehr langsam erworben wird.

6.7. Fazit

Mehrere Elemente wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit erwähnt, beschrieben, diskutiert und gefunden. Diese werden in diesem Kapitel zusammengebracht, um die Essenz des Werkes und der Untersuchung hervorzuheben.

Zunächst wurde im Kapitel 1.1.1. die Generalisierung des Inputs vorgestellt, die besagt, dass „if acquirers assign a marked value to H, they will assign the same value to all comparable heads“ (Eguren 2016: 21). Wir könnten aus Annikas Daten schließen, dass sie definiten Artikel den Wert *Kasus* zuweist, und infolgedessen das gleiche für indefinite Artikel machen würde.

Im Kapitel 1.1.2. wurde erklärt, dass Kinder ab der zweiten Hälfte des zweiten Jahres anfangen, grammatikalisches Wissen zu benutzen, was bei Annika bezüglich der deutschen Kasusmarkierung an definite Artikel erkannt wurde. Sie fängt ungefähr ab 2;2 an, kasusmarkierte Formen des definiten Artikels zu verwenden. Ebenso wurde die Behauptung von Meisel (2011:30) wieder aufgenommen, die besagt, dass das Kind am Ende des dritten Jahres fähig ist, mehrere Elemente der Grammatik zu verwenden. Am Ende des dritten Jahres befindet sich Annika am Ende der vierten Untersuchungsphase und ihre Kasusmarkierung an definite Artikel ist noch nicht völlig erworben. Dennoch bedeutet es nicht, dass sie andere Grammatikphänomene nicht beherrscht.

Im Kapitel 1.1.3. wurden die drei wichtigsten Unterschiede zum Zweitspracherwerb dargelegt (*ultimate success*, *rate of acquisition* und *uniformity*). Im Fall Annika und Simone scheinen die zwei Kinder am Ende der Untersuchungszeit (fast) völlig erfolgreich zu sein. Die beiden Kinder lernen aus ihren Fehlern und erreichen sicherlich eine vollständige Grammatikkompetenz im Rahmen der Kasusmarkierung. Die zwei Kinder weisen ebenfalls eine besonders schnelle Geschwindigkeit auf, indem sie ungefähr zwischen 2;2 und 4;0-5;0 das Kasusmarkierungssystem des definiten Artikels weitgehend beherrschen (obwohl Annika ein bisschen mehr Zeit als Simone braucht). Zudem wurde eine besondere Gleichförmigkeit bei den zwei Kindern betrachtet: Sie machen dieselben Arten von Fehlern und folgen demselben Verlauf im Erwerb der deutschen Kasusmarkierung am definiten Artikel.

Im Kapitel 1.2. wurde die Qualität des Inputs im Rahmen der Spracherwerbsproblematik besprochen. In dem Abschnitt wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Erwachsene Fehler

machen und sehr oft unvollständige Sätze bilden, was den Erwerb für die Kinder nicht erleichtert. Man soll ebenso im Hinterkopf behalten, dass Annika und Simone nicht mit demselben Input aufgewachsen sind und dass die Qualität von Annikas Input vielleicht schlechter als Simones war, was manche Unterschiede zwischen den zwei Kindern erklären könnte.

Im Kapitel 1.3.1. wurden die verschiedenen Erziehungskontexte von bilingualen Kindern vorgestellt. Annika wurde im Kontext EINE PERSON – EINE SPRACHE erzogen: Ihre Mutter unterhält sich mit ihr auf Französisch und ihr Vater auf Deutsch. Dennoch, wie im Kapitel 6.2. erklärt, lebt Annika mit ihrer Familie in Hamburg (Deutschland), sie bleibt ab 2;11 in einem deutschen Kindergarten und ihre Eltern sprechen Deutsch miteinander. Demnach beginnt das Deutsche ab 2;6 ihre dominante Sprache zu sein. Dies könnte ebenfalls erklären, warum Annika nicht so viel Fehler macht. Außerdem wurde im Kapitel 1.3.1. behauptet, dass die Hälfte des Inputs vom monolingualen Kind für den frühen Spracherwerb ausreichend ist (zumindest für manche Phänomene) (Tsimpli 2014: 284). Dies wurde am Beispiel von Annikas Kasusmarkierungserwerb bestätigt: Obwohl sie alles ein bisschen später als Simone beherrscht, erwirbt sie das ganze Kasusmarkierungssystem am definiten Artikel. Es wurde ebenfalls behauptet, dass der bilinguale Erstspracherwerb nicht qualitativ anders wie der monolinguale Erstspracherwerb ist und dass beide zu einer gleichen grammatischen Kompetenz führen (Meisel 2011: 244). Dies wurde ebenso am Beispiel von Annikas und Simones Daten bestätigt, da die zwei Kinder im Grunde genommen dieselben Erwerbstufen durchlaufen. Des Weiteren wurde von Patuto (2011: 31) behauptet, dass „bilingual children do not develop both of their two languages similarly to monolingual children“. Was Annikas Deutsch betrifft, wurden manche Unterschiede zu Simones Entwicklung bemerkt, jedoch keine bedeutenden. Jedes Kind ist einzigartig und alle Unterschiede können nicht dem Bilinguismus zugerechnet werden. Was ihr Französisch angeht, können wir im Rahmen der vorliegenden Arbeit nichts rückschließen.

Im Abschnitt 1.3.2. wurden Müllers und Hulks „Kriterien für die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Spracheneinfluss“ (2000, zit. nach Müller 2011: 123) vorgestellt. Das zweite Kriterium („Das ausgesuchte grammatische Phänomen liegt an der Schnittstelle zwischen grammatischen Modulen, zum Beispiel Morphologie und Syntax oder Syntax und Grammatik“) könnte teilweise Annikas Daten erklären. Die Tatsache, dass Annika erstmal sehr viel *die* und *der* gleichzeitig verwendet könnte ihrem Französischen (*le/la*) zugerechnet

werden. In dem Fall kommt der Kasus niemals alleine vor, sondern immer mit den Merkmalen Genus und Numerus. Es fällt demnach dem Kind schwer zu verstehen, wie das ganze Kasussystem funktioniert. Außerdem wurde gezeigt, dass Artikel viel häufiger im Französischen als im Deutschen vorkommen, was Annikas Verwendung der Artikel beeinflussen kann. Es könnte sein, dass Annika ihre Französisch-Kenntnisse benutzt und die deutschen Äquivalente von *le* und *la* verwendet. Dementsprechend ist es in dem Fall möglich, dass eine dominante Sprache von einer schwächeren Sprache beeinflusst wird. Dieser Spracheneinfluss (der vielleicht bei anderen bilingualen deutsch-französisch Kinder nicht auftritt) kann als eine Interferenz betrachtet werden, da Interferenzen Performanz Phänomene (bzw. individuelle Phänomene) sind. Zudem wurde eine milde Verlangsamung in Annikas Kasusmarkierungserwerb beobachtet, die ebenfalls als eine Interferenz des Französischen betrachtet werden kann. Dennoch wurde auch im Kapitel 1.3.2. behauptet, dass „individuelle Aspekte ebenfalls eine Rolle spielen müssen“ (Müller 2011: 125), d.h. Annikas Bilinguismus soll nicht als die einzige Erklärung für die Unterschiede zu Simones Erwerb gelten.

Dass Annikas dominante Sprache bei der Untersuchung das Deutsche ist, könnte erklären warum man nicht so viele Interferenzen des Französischen in ihrer Entwicklung gefunden hat (obwohl es ebenfalls gezeigt wurde, dass eine schwache Sprache auch eine starke Sprache beeinflussen kann).

Bezüglich des Artikelerwerbs (Kapitel 4) wurde von Penner und Weissenborn (1993, zit. nach Kupisch 2006: 144f.) behauptet, dass die ersten (Proto-)Artikel bereits mit 1;10 bei deutschen Kindern vorkommen. Dies konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden, weil nur die vollständigen Artikelformen betrachtet wurden. Lleo (2001, zit. nach Kupisch 2006: 144f.) behauptet, dass die ersten Artikel mit 1;8 beobachtet werden, und dass die Produktion langsam zwischen 1;10 und 2;1 zunimmt. Dies wurde anhand Simones Daten bestätigt (weil sie mit 1;9 bereits anfängt, Artikelformen zu verwenden). Annikas Daten nähern sich mehr Kupischs Beobachtung an, die schreibt, dass die ersten Determinanten zwischen 2;2 und 2;3 vorkommen.

Was die Fusion/Trennung³² des Lexikons betrifft wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nichts gefunden, weil das ganze Lexikon des Kindes nicht betrachtet wurde, sondern nur ihre

³² Als Erinnerung: (siehe Kap. 1.3.2.) Die Ansicht der Fusion besagt, dass alle zweisprachigen Kinder drei Phasen vor der vollständigen Zweisprachigkeit durchlaufen („Drei-Phasen-Modell“ von Volterra und Taeschner (1978))(Vgl. Müller 2009: 211). Die Ansicht der Trennung (Genesee/Meisel) besagt, dass „bilingual

definiten Artikel. Dennoch wurde vorgeschlagen, dass das bilinguale Kind Annika über zwei getrennte Lexika verfügt, weil sie mehr Zeit als Simone in der Kasusstellezuweisung braucht. Bezüglich der Continuity/Maturation Hypothesis³³ wurde ebenfalls nichts gefunden. Die syntaktische Struktur von Annikas Lexikon wurde nicht analysiert. Deswegen kann man hier keine Schlüsse ziehen.

Schließlich wurde im Abschnitt 5.2. behauptet, dass die Kasusmarkierung von der Anwesenheit der funktionalen Kategorie DET in der Grammatik abhängig ist (Stenzel 1994: 167). Wie bereits erklärt wurde, gehen Meisel (1994) und Meisel und Köppe (1995), „davon aus, dass erst das Auftreten der funktionalen Kategorien, insbesondere der Kategorie INFL, ein Hinweis auf die Existenz eines grammatischen Systems ist“ (Müller 2011: 204). Nach Stenzel hätte Annika die Kategorie INFL bereits mit 2;6 (Phase 2). Jedoch scheint es ein bisschen früh zu sein, da sie erst ab der dritten Phase die verschiedenen Artikelformen viel häufiger verwendet. Zudem schreibt Stenzel, dass Annikas Lexikon sich ab dem Alter von 3;1,26 (Anfang der dritten Phase) entwickelt, was mit der Hypothese, dass die Kategorie INFL ein bisschen später als 2;6 vorkommt, übereinstimmt.

Abschließend sollten die Schwächen und Unzukömmlichkeiten der vorliegenden Studie erwähnt werden. Zunächst wurde nur ein bilinguales Kind betrachtet und mit einer Studie von einem einzigen Kind verglichen. Es ist demnach möglich, dass dieselbe Untersuchung mit anderen Daten unterschiedliche Schlussfolgerungen hat. Idealerweise sollte man mehrere monolingualen und bilingualen Kinder selber betrachten. Außerdem zeigte Stenzel (1994), dass das betrachtete Kind Annika eine besondere Vermeidungsstrategie aufweist, die manche Elemente der Ergebnisse erklären könnte. Zudem wurden nur vollständige Kasusformen des definiten Artikels beobachtet. Auslassungen, ungewisse Formen (bspw. *d*, *de*, etc.) und Präposition-Artikel-Kombinationen (Bspw. *zum*) wurden nicht betrachtet. Zudem wurde das Auftreten morphologischer Kasusrealisierung an anderen Elementen wie Adjektiven, Nomen und Possessivpronomen nicht mit der Kasusrealisierung am definiten Artikel verglichen.

aufwachsende Kinder sehr wohl in der Lage sind, von Beginn an beide Sprache bzw. Sprachsysteme voneinander zu trennen“ (Müller 2011: 109).

³³ In der „Maturation perspective“ wird behauptet, dass keine funktionalen Kategorien in der frühen Grammatik des Kindes projiziert werden. Eher „the developmental shift permitting the projection of functional categories in children’s grammars arises through neurological maturation between the ages of 2;0 and 2;6“ (Paradis/Genesee 1997: 92). Demgegenüber behaupten Fürsprecher der „continuity perspective“, dass „the functional structure in children’s initial grammars is continuous with adult grammars“ (Paradis/Genesee 1997: 93). Alle funktionalen Kategorien wären seit Anbeginn schon anwesend und würden Null-Elemente enthalten (Stenzel 1994: 168).

Dennoch ebnet die vorliegende Untersuchung kommenden wissenschaftlichen Arbeiten den Weg.

Was den indefiniten Artikel betrifft, stelle ich die Hypothese auf, dass sie sich bei Annika genauso wie die definiten Artikel entwickeln. Jedoch vermute ich, dass sie sie weniger als definite Artikel verwendet, weil es ebenso bei Simone ist.

Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob monolinguale (Deutsch) und bilinguale (Deutsch/Französisch) Kinder im Erstspracherwerb des deutschen Kasussystems am definiten Artikel denselben Verlauf aufweisen. Dementsprechend wurden zwei Hypothesen aufgestellt, die mit Hilfe der Daten des Kindes Annika geprüft wurden. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, den Forschungsstand des zweitsprachigen Spracherwerbs und des Kasusmarkierungserwerbs vorzustellen. Außerdem zielte die vorliegende Arbeit ebenfalls darauf, eine empirische Untersuchung mit den Daten eines Kindes durchzuführen, um die zwei Hypothesen zu bestätigen/widerlegen.

In dieser Arbeit wurden demnach mehrere Konzepte und Ansichten in einem theoretischen Teil vorgestellt. Die jeweiligen Kasussysteme des Französischen und des Deutschen wurden beschrieben, sowie der Erwerb des deutschen Artikels. Mit Hilfe dieser Elemente wurden die Hypothesen aufgestellt und die Daten von Annika analysiert. Die Untersuchung des bilingualen Erwerbs wurde mit der Untersuchung von Bittner (2006) verglichen und die theoretischen Konzepte wurden mit Hilfe der empirischen Untersuchungsergebnisse diskutiert. Die zwei Hypothesen wurden teilweise bestätigt: Manche qualitativen Unterschiede wurden zwischen Simone und Annika gefunden, jedoch folgen die zwei Kinder demselben zeitversetzten Verlauf im Erstspracherwerb der deutschen Kasusmarkierung am definiten Artikel. Es wurde ebenfalls gezeigt, dass sehr viele Elemente im (bilingualen) Erstspracherwerb eine Rolle spielen, wie z.B. die Erziehungsmethode und die dominante Sprache. Dementsprechend hat man gesehen, dass es sehr schwierig ist, Schlussfolgerungen anhand der Daten von nur zwei Kindern zu ziehen.

Ich hoffe, mit der vorliegenden Arbeit zukünftige wissenschaftliche Forschungen bezüglich des Erstspracherwerbs des deutschen Kasussystems bei monolingualen und bilingualen Kindern den Weg zu ebnen und die Aufmerksamkeit von Sprachwissenschaftlern auf den Erwerb der deutschen Kasusmarkierung zu erregen.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Flexionsformen des definiten Artikels (Duden 4: 300).....	41
Tabelle 2. Flexionsformen des indefiniten Artikels (Duden 4: 341).....	42
Tabelle 3. Flexionsformen der Personalpronomen (Duden 4: 275)	42
Tabelle 4. Adjektivische Possessivpronomen im Deutschen (Eisenberg 2006, zit. nach Hager 2014: 44).....	43
Tabelle 5. Deklinationstabelle der adjektivischen Pronomen (Eisenberg 2006 : 176)	43
Tabelle 6. Flexionsformen der possessiven Artikelwörter (Duden 4 : 285).....	43
Tabelle 7. Flexionsformen des Demonstrativpronomens <i>dieser/jener</i> (Duden 4: 295)	43
Tabelle 8. Flexionsformen des Relativpronomens <i>der/die/das</i> (Duden 4: 310)	44
Tabelle 9. Flexionsformen des Interrogativpronomens <i>welch-</i> (Duden 4: 315)	44
Tabelle 10. Die Grundmuster der Kasusflexion des Substantivs (Duden 4 : 197)	45
Tabelle 11. Die Starke Deklination des deutschen Adjektivs (Duden 4 : 368)	46
Tabelle 12. Die schwache Deklination des deutschen Adjektivs (Duden 4 : 369)	46
Tabelle 13. Die gemischte Deklination des deutschen Adjektivs (Duden 4 : 369).....	46
Tabelle 14. Referentially specific article functions in German (Kupisch 2006: 149).....	48
Tabelle 15. Referentially non-specific article functions in German (Kupisch 2006: 148).....	49
Tabelle 16. Flexionsformen des definiten Artikels (Duden 4 : 300).....	55
Tabelle 17. Verteilung der übergeneralisierten Formen (Bittner 2006 : 123)	68
Tabelle 18. Kasus-Paradigma von Simone in der zweiten Phase (2;5-2;11) (Bittner 2006: 125)	68
Tabelle 19. Kasus-Paradigma von Simone ab dem Alter 2 ;7 (Bittner 2006 : 125).....	68
Tabelle 20. Entwicklungsphasen des Kasuserwerbs von Pascal (Stenzel 1994 : 178)	73
Tabelle 21. MLU von Annika (in Morphemen) (Köppe 1994 : 24).....	79
Tabelle 22. Alterphasen der Korpusanalysen von Simone (Bittner 2006: 120) und Annika ...	80
Tabelle 23. Anzahl der verschiedenen Kasusformen von Annika	82
Tabelle 24. Anzahl der verschiedenen Kasusformen nach Kasus.....	83
Tabelle 25. Proportion von Annikas Verwendung von <i>der</i> nach Wortart.....	83
Tabelle 26. Annikas Verwendungszahl von <i>der</i> nach Phase, Kasus und Richtigkeit	85
Tabelle 27. Richtige Form im Falle von Fehlern (<i>der</i>) nach Phasen und Kasuskontexten bei Annika.....	86
Tabelle 28. Proportion von Annikas Verwendung von <i>den</i> nach Wortart	87

Tabelle 29. Annikas Verwendungszahl von <i>den</i> nach Phase, Kasus und Richtigkeit.....	88
Tabelle 30. Richtige Form im Falle von Fehlern (<i>den</i>) nach Phasen und Kasuskontexten bei Annika.....	89
Tabelle 31. Annikas Verwendungszahl von <i>den</i> nach Präposition und Richtigkeit	90
Tabelle 32. Proportion von Annikas Verwendung von <i>des</i> nach Wortart.....	90
Tabelle 33. Annikas Anzahl der richtigen Verwendungen von <i>dem</i> nach Phase, Kasus und Genus	91
Tabelle 34. Proportion von Annikas Verwendung von <i>die</i> nach Wortart	92
Tabelle 35. Annikas Verwendungszahl von <i>die</i> nach Phase, Kasus und Richtigkeit	95
Tabelle 36. Richtige Form im Falle von Fehlern (<i>die</i>) nach Phasen bei Annika	97
Tabelle 37. Annikas Verwendungszahl von <i>die</i> nach Präposition und Richtigkeit	98
Tabelle 38. Proportion von Annikas Verwendung von <i>das</i> nach Wortart.....	98
Tabelle 39. Annikas Verwendungszahl von <i>das</i> nach Phase, Kasus und Richtigkeit.....	100
Tabelle 40. Richtige Form im Falle von Fehlern (<i>das</i>) nach Phasen bei Annika	101
Tabelle 41. Alter von Annikas Beherrschung von jeder Form des definiten Artikels je nach Kasus, Nummer und Genus	109
Tabelle 42. Kasus-Paradigma von Simone in der zweiten Phase (2;5-2;11) (Bittner 2006: 125)	111

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Das Drei-Phasen-Modell von Volterra und Taeschner (Müller 2011: 103).....	28
Abb. 2. Kasuszuweisung im Französischen am Beispiel eines Satzes (Laenzlinger 2003: 83)33	
Abb. 3. Systematik der Wortheilung (Duden 4: 133).....	40
Abb. 4. (Un)bestimmte Substantive im Deutschen und im Französischen im erwachsenen System (Müller/Pillunat 2008: 273)	47
Abb. 5. Gebrauch des definiten und des indefiniten Artikels im Verhältnis zu allen zielsprachlichen geforderten Artikeln (pro- und adnominal) (Bewer 2004: 114).....	50
Abb. 6. Frühe VP im Französischen (Meisel 1994, zit. nach Jordens 1994: 7).....	59
Abb. 7. Frühe VP im Deutschen (Meisel 1994, zit. nach Jordens 1994: 7)	59
Abb. 8. IP (Flexionsphrase) im Deutschen (Stenzel 1994, zit. nach Jordens 1994: 10)	60
Abb. 9. IP (Flexionsphrase) im Französischen (Stenzel 1994: zit. nach Jordens 1994: 10)	60
Abb. 10. DP im Deutschen und Französischen (Stenzel 1994, zit. nach Jordens 1994: 10)	61
Abb. 11. Struktur der DP-Hypothese (Müller 1994: 55).....	61
Abb. 12. Relative Proportion der Determinanten von Annika je nach Kasus (Stenzel 1994 : 187).....	74
Abb. 13. Annikas Entwicklung der Proportionen von Determinanten/Pronomen für <i>der</i> pro Phase	84
Abb. 14. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von <i>der</i> als Determinant pro Phase	85
Abb. 15. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von <i>den</i> als Determinant pro Phase	88
Abb. 16. Annikas Entwicklung der Proportionen von Determinanten/Pronomen für <i>die</i> pro Phase	93
Abb. 17. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von <i>die</i> als Determinant pro Phase.....	96
Abb. 18. Annikas Entwicklung der Proportionen von Determinanten/Pronomen für <i>das</i> pro Phase	99
Abb. 19. Annikas Entwicklung der Proportionen von richtigen/falschen Verwendungen von <i>das</i> als Determinant pro Phase	100

Bibliographie

Primärliteratur

Meisel, Jürgen (2009). *Deutscher und Französischer doppelter Erstspracherwerb (DUFDE)*.
Archived in Hamburger Zentrum für Sprachkorpora. Version 0.1. Publication Date
2009-09-30.

Sekundärliteratur

Arencibia Guerra, Lastenia & Müller Natascha (2009). Code-switching bei bilingualen Kindern. In: C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hgg.) *Europäisierung der Bildung — Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-107.

Behrens, Heike (2006). The input-output relationship in first language acquisition. In: *Language and Cognitive Processes* 21, 2-24.

Bewer, Franziska (2004). Der Erwerb des Artikels als Genusanzeiger im deutschen Erstspracherwerb. In: *Linguistics* 33, 87-140.

Bittner, Dagmar (2006). Case before Gender in the Acquisition of German. In: *Folia Linguistica: Acta Societatis Linguisticae Europaeae* 40 (1-2), 115-134.

Carter, R. & McCarthy M. (2011). *Cambridge Grammar of English. A comprehensive guide. Spoken and written English. Grammar and usage*. 6th edition. Cambridge.

Clahsen, Harald (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89: 1-31.

Dittmar, Miriam, Abbot-Smith Kirsten, Lieven Elena & Tomasello Michael (2008). German Children's Comprehension of Word Order and Case Marking in causative Sentences. In: *Child Development* 79(4), 1152 – 1167.

Duden. Band 4 *Die Grammatik*. 7. Auflage 2006. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

Eguren, Luis, Fernández-Soriano, Olga, & Mendikoetxea, Amaya (Hrsg.)(2016). *Rethinking Parameters*. New York : Oxford University Press.

- Eisenberg, Peter (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Grewendorf, Günther, Hamm, Fritz & Sternefeld, Wolfgang (1987). *Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hager, Malin (2014). *Der Genuserwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern - Eine longitudinale Untersuchung bilingualer und trilingualer Kinder der Sprachkombinationen deutsch-französisch/italienisch/spanisch, französisch-italienisch/spanisch und deutsch-spanisch-katalanisch*. Bergische Universität Wuppertal.
- Jordens, Peter (1994). Acquiring German and French in a Bilingual Setting. In: J. Meisel (Hrsg.) *Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical Development*. (=Language Acquisition and Language Disorders, vol. 7) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3-14.
- Köppe, Regina (1994). The DUFDE Project. In: J. Meisel (Hrsg.) *Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical Development*. (=Language Acquisition and Language Disorders, vol. 7) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 15-27.
- Kupisch, Tanja (2006). The emergence of article forms and functions in a German-Italian bilingual child. In: C. Lleó (Hg.) *Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing*. Amsterdam: Benjamins, 139-177.
- Laenzlinger, Christopher (2003). *Initiation à la syntaxe formelle du français : Le modèle Principes et paramètres de la grammaire générative transformationnelle* (= Sciences pour la communication). Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien : Peter Lang.
- Meisel, Jürgen (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In: *Linguistics* 24, 1986, 123-183.
- Meisel, Jürgen (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Series: Cambridge Textbooks in Linguistics.

- Müller, Natascha & Pillunat Antje (2008). Balanced bilingual children with two weak languages: a French-German case study In: P. Guijarro-Fuentes (Hrsg.) *First language acquisition of Morphology and syntax: Perspectives across languages and learners*. Amsterdam: Benjamins, 269-294.
- Müller, Natascha (1994). Gender and Number Agreement within DP. In: J. Meisel (Hrsg.) *Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical Development*. (=Language Acquisition and Language Disorders, vol. 7) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 53-88.
- Müller, Natascha (2009). Der bilinguale Erstspracherwerb. In: S. Buttaroni (Hg.) *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für PädagogInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209-243.
- Müller, Natascha, Kupisch, Tanja, Schmitz, Katrin & Cantone, Katja (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Paradis, Johanne, Genesee, Fred (1997). On Continuity and the Emergence of Functional Categories in Bilingual First-Language Acquisition. In: *Language Acquisition* 6(2), 91-124.
- Patuto, Marisa, Repetto Valentina & Müller Natascha (2011). Delay and acceleration in bilingual first language acquisition: the same or different? In: E. Rinke & T. Kupisch (Hgg.) *The Development of Grammar: Language Acquisition and Diachronic Change*. Volume in Honor of Jürgen M. Meisel. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 231-261.
- Puskas, Genoveva (2013). *Initiation au Programme Minimaliste. Eléments de syntaxe comparative* (= Sciences pour la Communication). Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Oxford/Wien: Peter Lang.
- Sabel, Joachim (2012). *Deutsche Grammatik*. Syllabus Germ1113, Kapitel: Das Verb.
- Schmeißer, Anika, Hager Malin, Arnaus Gil Laia, Jansen Veronika, Geveler Jasmin, Eichler Nadine, Patuto Marisa & Müller Natascha (2016). Related but different: the two concepts of language dominance and language proficiency. In: C. Silva-Corvalán &

- J. Treffers-Daller (Hgg.) *Language Dominance in Bilinguals: Issues of operationalization and measurement*. Cambridge: Cambridge University Press, 36-65.
- Schmitz, Katrin (2006a). Indirect objects and dative case in monolingual German and bilingual German/Romance language acquisition. In: Hole, D., Abraham, W. & Meinunger, A. (Hrsg.): *Datives and other cases*. Amsterdam: Benjamins, 239-268.
- Stenzel, Achim (1994). Case Assignment and Functional Categories in Bilingual Children: Routes of Development and Implications for Linguistic Theory. In: J. Meisel (Hrsg.) *Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical Development*. (=Language Acquisition and Language Disorders, vol. 7) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 161-208.
- Szagun, Gisela (2004). Learning by ear: on the acquisition of case and gender marking by German-speaking children with normal hearing and with cochlear implants. In: *Journal of Child Language* 31(1), 1 – 30.
- Tracy, Rosemary (1986). The acquisition of case morphology in German. In: *Linguistics* 24, 47-78.
- Tsimpli Ianthi Maria (2014). Early, late or very late? Timing acquisition and bilingualism. In: *Linguistic Approaches to Bilingualism* 4(3), 283–313.

Anhang 1: Gesamttabelle der richtigen Formen im Fall von falschen Formen für alle Kasusformen bei Annika

		Verwendete Form																							
		der			den			des			dem			die			das								
der					17			0			0			21			5								
					P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7													
		12			1	2	2								1	15	1	3	1	4			1		
den	5							0			0			9			4								
								P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7											
		2			3											3	4	2			3	1			
des	0				0						0			0			0								
					P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7														
dem	3				12			0						1			1								
					P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7														
		1	1		1	5	3	2	1																
die	5				2			0			0						3								
					P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7														
		3			1	1																			
das	2				11			0			0			7											
					P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7														
		1			1	5		3	2							1		2	1	2					
Gesamts.	15				42			0			0			38			13			108					

Anhang 2: Annikas Verwendungszahl von *den* nach Präposition, Richtigkeit und Phase

Präposition	PL	SG	Gesamtanzahl
auf		5	5
richtig		5	5
Phase 4		1	1
Phase 5		3	3
Phase 6		1	1
bei		1	1
falsch		1	1
Phase 4		1	1
für		3	3
richtig		3	3
Phase 3		2	2
Phase 5		1	1
in	1	7	8
falsch		4	4
Phase 3		3	3
Phase 5		1	1
richtig	1	3	4
Phase 5		1	1
Phase 6	1		1
Phase 7		2	2
mit	7	6	13
falsch		6	6
Phase 2		1	1
Phase 3		2	2
Phase 4		2	2
Phase 6		1	1
richtig	7		7
Phase 3	2		2
Phase 4	2		2
Phase 5	1		1
Phase 7	2		2
von	1	2	3
falsch		2	2
Phase 6		1	1
Phase 7		1	1
richtig	1		1
Phase 7	1		1
Gesamtanzahl	9	24	33

Anhang 3: Anzahl der verschiedenen Formen nach Kasuskontext und Phase³⁴

	der	%	den	%	dem	%	die	%	das	%	Total	%
NOM	102	69,388	22	28,947	0	0	122	51,261	47	56,627	293	52,321
Phase 1	1		1		0		3		6			
Phase 2	2		0		0		9		8			
Phase 3	27		15		0		21		7			
Phase 4	6		0		0		11		1			
Phase 5	23		2		0		42		5			
Phase 6	23		2		0		13		12			
Phase 7	20		2		0		23		8			
AKK	6	4,0816	31	40,789	0	0	97	40,756	35	42,169	169	30,179
Phase 1	0		0		0		1		0			
Phase 2	0		0		0		7		5			
Phase 3	3		13		0		32		12			
Phase 4	0		1		0		6		3			
Phase 5	0		11		0		26		8			
Phase 6	3		3		0		16		7			
Phase 7	0		3		0		9		0			
DAT	39	26,531	23	30,263	16	100	19	7,9832	1	1,2048	98	17,5
Phase 1	1		0		0		0		0			
Phase 2	1		1		3		1		0			
Phase 3	6		7		6		14		0			
Phase 4	3		5		0		2		0			
Phase 5	6		3		2		2		1			
Phase 6	8		3		4		0		0			
Phase 7	14		4		1		0		0			
Total	147	100%	76	100%	16	100%	238	100%	83	100%	560	100

³⁴ In dieser Tabelle wurden die zwei falschen Vorkommnissen von *des* nicht gezählt