

# *UN POCO MUCHO? – ÜBER DIE ENTWICKLUNG NARRATIVER FÄHIGKEITEN BEI DREISPRACHIGEN KINDERN*

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der  
Universität Freiburg (CH)

Elisabeth Reiser-Bello Zago, Fischenthal

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Auftrag von Herrn Professor Raphael  
Berthele (1. Gutachter) und Frau Professorin Regula Schmidlin (2. Gutachterin).

Freiburg, den 10.05.2019.

Prof. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

Elisabeth Reiser-Bello Zago

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	VII
Tabellen .....	VIII
Figuren .....	VIII
<b>Vorwort .....</b>	<b>1</b>
<b>Einleitung: drei Geschwisterpaare – drei Sprachen – drei Jahre – drei Aspekte .....</b>	<b>2</b>
<b>Kapitel 1: Literaturübersicht und Terminologie .....</b>	<b>4</b>
1.1. Literaturübersicht Dreisprachigkeit .....	4
1.2. Trilingualismus, ein Definitionsversuch .....	9
1.3. Dreisprachenerwerb .....	11
1.4. Dominanz.....	12
1.5. Code-Switching.....	13
1.6. Transfer.....	15
1.7. Die OPOL-Methode .....	16
1.8. Der Geschwistereffekt.....	18
1.9. Zwillinge .....	19
<b>Kapitel 2: Auswahl der Versuchspersonen und Datenerhebung .....</b>	<b>21</b>
2.1. Die Wahl der Studienteilnehmer: dreisprachige Geschwisterpaare im Schulalter.....	21
2.1.1. Die involvierten Sprachen .....	21
2.1.2. Die Verfügbarkeit .....	21
2.1.3. Geschwisterpaare.....	21
2.1.4. Der Kontakt.....	22
2.1.5. Die Sprachsituation in Freiburg.....	22
2.2. Die Sprachbiographien der Teilnehmer .....	24
2.2.1. Die Sprachbiographie von Neil und Ben .....	24
2.2.2. Die Sprachbiographie von Ana und Elsa .....	25
2.2.3. Die Sprachbiographie von Peter und Laura .....	26
2.2.4. Die Eltern der Kinder und deren Mehrsprachigkeit .....	27
2.3. Datenerhebung .....	28
2.3.1. Vorgehensweise .....	28
2.3.2. Ablauf der Datenerhebung .....	29

2.3.3. Transkription .....	32
2.3.4. Die Wahl der Vorlage: Pingu .....	33
<b>Kapitel 3: Kompensationsstrategien bei fehlendem Wortschatz .....</b>	<b>34</b>
3.1. Einleitung .....	34
3.2. Theoretische Aspekte.....	34
Zeichenerklärung.....	38
3.3. Klassifikation der verwendeten Kompensationsstrategien.....	39
3.3.1. Abbruch ( <i>message abandonment</i> ).....	39
3.3.2. Paraphrase .....	39
3.3.3. <i>Approximation</i> .....	40
3.3.4. Allgemeiner Begriff ( <i>Use of all-purpose words</i> ).....	40
3.3.5. Eigenkreation .....	40
3.3.6. Calque .....	40
3.3.7. Code-Switching.....	41
3.3.8. Murmeln.....	41
3.3.9. Omission.....	41
3.3.10. Wiederherstellung ( <i>Retrieval</i> ).....	41
3.3.11. Selbstkorrektur.....	41
3.3.12. Repetition .....	42
3.3.13. Imitation .....	42
3.3.14. <i>Verbal strategy marker</i> .....	42
3.3.15. Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe .....	43
3.4. Verwendete Strategien pro Kind: Neil und Ben.....	43
3.4.1. Neil - Erstes Jahr (9 ;2 - 9 ;7) .....	44
3.4.2. Neil - Zweites Jahr (10 ;6 - 10 ;10) .....	46
3.4.3. Neil. Drittes Jahr (11 ;5 - 11 ;8).....	47
3.4.4. Übersicht Neil alle drei Jahre .....	49
3.4.5. Ben - Erstes Jahr (7 ;4 - 7 ;10).....	50
3.4.6. Ben – Zweites Jahr (8 ;9 – 9 ;0).....	52
3.4.7. Ben - Drittes Jahr (9 ;7 - 9 ;10).....	54
3.4.8. Übersicht Ben alle drei Jahre .....	55
3.4.9. Ben und Neil im Vergleich.....	56
3.5. Verwendete Strategien pro Kind: Ana und Elsa.....	57
3.5.1. Ana. Erstes Jahr (6 ;5 - 6 ;7).....	57
3. 5. 2. Ana - Zweites Jahr (7 ;7 - 7 ;9).....	61
3. 5. 3. Ana - Drittes Jahr (8 ;8 - 8 ;11) .....	64

3.5.4. Übersicht Ana alle drei Jahre.....	66
3.5.5. Elsa - Erstes Jahr (6 ;5 - 6 ;7) .....	67
3.5.6. Elsa - Zweites Jahr (7 ;7 - 7 ;9).....	71
3.5.7. Elsa - Drittes Jahr (8 ;8 - 8 ;11).....	73
3.5.8. Übersicht Elsa alle drei Jahre .....	76
3.5.9. Ana und Elsa im Vergleich .....	77
<b>3.6. Verwendete Strategien pro Kind: Peter und Laura .....</b>	<b>78</b>
3.6.1. Peter - Erstes Jahr (7 ;0 - 7 ;5) .....	78
3.6.2. Peter - Zweites Jahr (8 ;3 - 8 ;5).....	80
3.6.3. Peter - Drittes Jahr (9 ;3 - 9 ;5).....	82
3.6.4. Übersicht Peter alle drei Jahre.....	84
3.6.5. Laura - Erstes Jahr (5 ;0 - 5 ;6).....	85
3.6.6. Laura - Zweites Jahr (6 ;4 - 6 ;6) .....	87
3.6.7. Laura - Drittes Jahr (7 ;3 - 7 ;6).....	89
3.6.8. Übersicht Laura alle drei Jahre .....	90
3.6.9. Peter und Laura im Vergleich.....	91
<b>3.7. Die Evolution der Kompensationsstrategien illustriert anhand eines Beispiels .....</b>	<b>92</b>
Neil, Jahr 1 (9 ;2 - 9 ;7) .....	92
Neil, Jahr 2 (10 ;6 - 10 ;10) .....	93
Neil, Jahr 3 (11 ;5 - 11 ;8) .....	94
<b>3.8. Zusammenfassung des Kapitels .....</b>	<b>94</b>
<b><i>Kapitel 4: Entwicklung des Wortschatzes.....</i></b>	<b><i>97</i></b>
<b>4.1. Einleitung.....</b>	<b>97</b>
<b>4.2. Textlänge.....</b>	<b>98</b>
4.2.1. Hypothesen zur Textlänge .....	98
4.2.2. Resultate zur Textlänge .....	98
<b>4.3. Lexikalische Breite .....</b>	<b>101</b>
4.3.1. Methodik .....	101
4.3.2. Hypothesen zur lexikalischen Breite.....	102
4.3.3. Resultate.....	102
<b>4.4. Lexikalische Frequenz.....</b>	<b>105</b>
4.4.1. Theoretische Grundlagen zur lexikalischen Frequenz.....	105
4.4.2. Ergänzungen zu den Wortfrequenzlisten der Sprachen Englisch, Deutsch, Spanisch und Französisch .....	108
4.4.3. Frequenzen von Verben und Nomina .....	110
4.4.4. Hypothese zur Entwicklung der Wortfrequenz.....	112

4.4.5. Die Zwillinge Ana und Elsa .....	113
4.4.6. Laura und Peter .....	117
4.4.7. Ben und Neil.....	121
4.4.8. Diskussion der Resultate.....	124
4.4.9. Nomen und Verben mit besonders tiefen Frequenzen .....	127
4.5. Illustration der Entwicklung des Wortschatzes anhand eines konkreten Beispiels.....	132
4.6. Schlussbemerkungen zur Entwicklung des Wortschatzes.....	134
<b>Kapitel 5: Analyse einer Erzähleinheit.....</b>	<b>136</b>
5.1. Theoretische Aspekte .....	137
5.1.1. Organisation der Narration.....	137
5.1.2. Referentenfortführung/Anaphorische Verknüpfungen .....	140
5.1.3. Entwicklung der Narration bei Mehrsprachigen .....	142
5.2. Zusammenfassung der Geschichte .....	142
5.3. Hypothesen zur Analyse der Erzähleinheit .....	143
5.3.1. Etappen .....	143
5.3.2. Lexikalische Aspekte.....	143
5.3.3. Grammatische Aspekte.....	143
5.3.4. Referentenfortführung.....	144
5.3.5. Konnektoren .....	144
5.4. Analyse .....	144
5.4.1. Etappen .....	145
5.4.2. Beispiel 1: Peter erstes Jahr .....	150
5.4.2. Beispiel 2: Elsa drittes Jahr .....	153
5.5. Zeichenerklärung.....	157
5.6. Ana .....	165
5.7. Elsa .....	167
5.8. Laura.....	169
5.9. Peter .....	171
5.10. Ben.....	173
5.11. Neil .....	174
5.12. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, alle Kinder im Vergleich.....	175
5.13. Schlussbemerkung .....	178

<b><i>Kapitel 6: Zusammenfassung und Ausblick</i>.....</b>	<b>180</b>
6.1. Zusammenfassung.....	180
6.2. Methodologische Probleme und Grenzen der Studie .....	185
6.3. Schlussbemerkung.....	186
<b><i>Bibliographie</i> .....</b>	<b>189</b>
<b><i>Anhang</i>.....</b>	<b>201</b>
Print-screens der Episode <i>Pingu sagt, er sei krank</i> .....	201
Transkriptionen der Produktionen .....	203
Beispiel einer Transkription der ersten Version (mit Pausen) .....	203
Transkription zweite Version (ohne Pausen, Verzögerungslaute und Wortwiederholungen).....	204
Nomen und Verben mit besonders tiefer Frequenz .....	242
Transkripte der im fünften Kapitel analysierten Szene.....	246

## Danksagung

Hiermit möchte ich all denen danken, die in irgendeiner Weise dazu beigetragen haben, dass diese Doktorarbeit zu Stande kam. Ein ganz besonderer Dank gilt den Kindern und ihren Eltern, die an dieser Studie beteiligt waren. Danke für Eure Bereitschaft und Geduld, Eure Zeit, Euren Enthusiasmus und Interesse.

Danke all den Verwandten, Freunden, Bekannten und Nachbarn, die sich als Gesprächspartner zur Verfügung gestellt haben.

Danke an Raphael Berthele für die wissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit. Danke, dass Du Dich überhaupt auf dieses Abenteuer eingelassen hast. Du hast es verstanden, keinen Druck auszuüben und mir genügend Zeit und Freiheit zu lassen, dass diese Arbeit gedeihen konnte. Danke, dass Du immer zur Verfügung gestanden bist, wenn ich einmal nicht weiterwusste.

Danke an Annina, Gaby, Mario, Orbal und Víctor für die Korrekturen.

Merci Alessandra, Costanza et Michèle pour votre soutien et votre amitié.

Merci à toutes et tous les autres qui parfois sans le savoir, à travers une simple remarque ou une longue conversation philosophique ont su m'animer à persévérer dans cette aventure.

Danke an meine Mutter. Obwohl Du diese Zeilen nicht mehr lesen wirst, bin ich sicher, Du wärst stolz auf mich.

Gracias Víctor Hugo por tu paciencia, tu compañía y sobre todo por hacerme reír.

Danke Elías und Sofía, dass Ihr mein Leben farbiger gestaltet und mich immer wieder daran erinnert, was am Ende wirklich zählt.

Et merci à Imran Khan, même s'il ne saura jamais pourquoi.



## **Tabellen**

Tabelle 1 Beispiel Geschichten je nach Zuhörer .....	31
Tabelle 2 Übersicht Neil alle Strategien .....	49
Tabelle 3 Übersicht Ben alle Strategien.....	56
Tabelle 4 Übersicht Ana alle Strategien .....	67
Tabelle 5 Übersicht Elsa alle Strategien .....	76
Tabelle 6 Übersicht Peter alle Strategien.....	84
Tabelle 7 Übersicht Laura alle Strategien.....	90
Tabelle 8 Kompensationsstrategien nach Alter und Kind .....	95
Tabelle 9 Guiraud-Index Ana und Elsa.....	103
Tabelle 10 Guiraud-Index Laura und Peter.....	104
Tabelle 11 Guiraud-Index Ben und Neil.....	104
Tabelle 12 Frequenzen Verben / Nomen Französisch Ana und Elsa.....	114
Tabelle 13 Frequenzen Verben / Nomen Spanisch Ana und Elsa .....	115
Tabelle 14 Frequenzen Verben / Nomen Deutsch Ana und Elsa.....	116
Tabelle 15 Frequenzen Verben / Nomen Französisch Laura und Peter.....	118
Tabelle 16 Frequenzen Verben / Nomen Spanisch Laura und Peter .....	119
Tabelle 17 Frequenzen Verben / Nomen Deutsch Laura und Peter.....	120
Tabelle 18 Frequenzen Verben / Nomen Französisch Ben und Neil.....	121
Tabelle 19 Frequenzen Verben / Nomen Spanisch Ben und Neil.....	123
Tabelle 20 Frequenzen Verben / Nomen Englisch Ben und Neil.....	124
Tabelle 21 Etappen Ana und Elsa .....	146
Tabelle 22 Etappen Laura und Peter .....	148
Tabelle 23 Etappen Ben und Neil .....	149
Tabelle 24 Analyse Episode Ana .....	159
Tabelle 25 Analyse Episode Elsa.....	160
Tabelle 26 Analyse Episode Laura .....	161
Tabelle 27 Analyse Episode Peter .....	162
Tabelle 28 Analyse Episode Ben .....	163
Tabelle 29 Analyse Episode Neil.....	164

## **Figuren**

Abbildung 1 Textlänge pro Kind, Erzählung, Jahr und Sprache .....	100
---	-----

Abbildung 2 Guiraud-Index .....	103
Abbildung 3 Boxplots Frequenzen Ana und Elsa Französisch.....	113
Abbildung 4 Boxplots Frequenzen Ana und Elsa Spanisch .....	115
Abbildung 5 Boxplots Frequenzen Ana und Elsa Deutsch.....	116
Abbildung 6 Boxplots Frequenzen Laura und Peter Französisch.....	117
Abbildung 7 Boxplots Frequenzen Laura und Peter Spanisch .....	118
Abbildung 8 Boxplots Frequenzen Laura und Peter Deutsch.....	120
Abbildung 9 Boxplots Frequenzen Ben und Neil Französisch .....	121
Abbildung 10 Boxplots Frequenzen Ben und Neil Spanisch.....	122
Abbildung 11 Boxplots Frequenzen Ben und Neil Englisch .....	123

## **Vorwort**

In dieser longitudinalen Studie geht es darum zu beobachten, was geschieht, wenn Kinder, die mit drei Sprachen aufwachsen, Geschichten nacherzählen. Ganz am Anfang dieser Arbeit stand die Idee, eine Studie mit oder über meine eigenen Kinder zu machen. Als diese noch klein waren und sich meine Welt vor allem um den Mikrokosmos unserer Familie drehte, wollte ich einfach mehr erfahren, über das, was passiert, wenn Kinder mit drei Sprachen aufwachsen. Es schien mir naheliegend als Terrain dieser Recherche meine eigene Familie auszuwählen. Allerdings wurde mir schon nach wenigen ersten Lektüren klar: Ich wollte keine weitere dieser Studien von Linguisten oder Spracherwerbsforschern über ihre eigenen mehrsprachigen Kinder führen. Es sollte keine Studie über Kinder von Wissenschaftlern werden, die diese mit ihrem ganzen Wissen über den Mehrsprachigkeitserwerb erziehen. Ich wollte mehr darüber erfahren, was bei Kindern geschieht, die mit drei Sprachen aufwachsen und deren Eltern keine Spezialisten auf diesem Gebiet sind. Um ein möglichst realitätsnahes Bild widerzugeben, schien es mir wichtig, die Erfahrungen oder Situationen von andern, möglichst «ganz normalen» Familien einzubeziehen. Es ist mir natürlich klar, dass auch diese Familien Zugang zu Literatur über Mehrsprachige haben und sich mehr oder weniger über die Bedingungen der plurilingualen Erziehung informiert haben. Sie haben sich sicher viele Fragen gestellt und als Antwort darauf, gewisse Strategien entwickelt - sie alle sind jedoch keine Spezialisten auf diesem Gebiet.

Jetzt, wo diese Studie fertig vor mir liegt, sind immer noch zahlreiche Fragen offen. Zwar weiss ich nun einiges mehr, über das was passiert, wenn Kinder mit drei Sprachen aufwachsen. Wie sie die Sprachen jedoch erlernen und was dabei genau geschieht, wird wohl noch lange ein Geheimnis bleiben. Etwas gewichen ist die Unsicherheit, die sich in den ersten Jahren immer wieder eingestellt hatte, wenn ich das Gefühl hatte, mich als Mutter dreisprachiger Kinder rechtfertigen zu müssen: Ja, Kinder können mit drei Sprachen aufwachsen und trotzdem ganz «normal» sein. Ich habe vor allem gelernt, dass es im Grunde genommen falsch ist, eine solche Frage zu stellen. Denn in den meisten Fällen ergibt sich die Mehrsprachigkeit einer Familie aus den Umständen und Zufällen des Lebens. Sie ist nicht gewollt oder geplant, sondern existiert einfach, entstanden durch das Bedürfnis und die Notwendigkeit mit den Menschen, die uns nahestehen zu kommunizieren. Diese Tatsache rechtfertigt meines Erachtens die Existenz dieser Arbeit: es ist wichtig mehr darüber zu erfahren was passiert, wenn Kinder mit drei Sprachen aufwachsen, denn dies kann uns helfen, sie besser zu verstehen und zu unterstützen.

## **Einleitung: drei Geschwisterpaare – drei Sprachen – drei Jahre – drei Aspekte**

Die vorliegende Studie beobachtet, wie sich der Mehrsprachigkeitserwerb bei drei dreisprachigen Geschwisterpaaren im Primarschulalter innerhalb von drei Jahren entwickelt. Da spontane Gesprächsdaten schwierig zu vergleichen sind, wurde eine fiktive Gesprächssituation erzeugt, in der die Studienteilnehmer Episoden einer Trickfilmserie nacherzählen sollten. Ziel der Arbeit ist es in erster Linie zu beschreiben, was passiert, wenn die Kinder in ihren drei Sprachen Geschichten wiedergeben. Dabei wird der Fokus auf drei Aspekte gelegt: Als erstes wird die Verwendung von Kompensationsstrategien behandelt, die die Studienteilnehmer einsetzen, um eventuelle lexikalische Lücken zu umgehen. Da die Kinder die Geschichten entweder monolingualen oder mehrsprachigen Zuhörern<sup>1</sup> erzählen, gilt dabei ein besonderes Interesse der Frage, ob gewisse Strategien wie beispielsweise Code-Switching bevorzugt werden, wenn die Kinder wissen, dass der Zuhörer auch ihre anderen Sprachen versteht. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob die Studienteilnehmer in allen drei Sprachen dieselben und vor allem gleich viele Kompensationsstrategien verwenden.

Als zweites wird der Verlauf des Wortschatzerwerbs dokumentiert, diesbezüglich wird nicht nur die lexikalische Breite betrachtet, sondern auch, wie elaboriert die Lexik ist. Dies geschieht anhand einer Frequenzanalyse der von den Kindern verwendeten Nomina und Verben.

Als drittes wird eine einzelne Erzähleinheit analysiert. Dabei wird beobachtet, welche Etappen der betroffenen Szene von den Studienteilnehmern erwähnt werden, wie sie Konnektoren einsetzen und wie sich die anaphorischen Verknüpfungen von Sprache zu Sprache und im Verlauf der drei Jahre verändern. Schlussendlich interessiert mich auch, ob in der untersuchten Szene lexikalische oder grammatische Aspekte auftreten, die die Kinder in den jeweiligen Sprachen noch nicht erworben haben.

In allen drei untersuchten Kompetenzen wird beobachtet, wie sich diese im Verlaufe der drei Jahre entwickeln und ob diese Entwicklung in gleicher Weise bei der Schwester oder dem Bruder des Kindes zu beobachten ist. Nebst den Parallelen zwischen den Geschwistern wird überdies untersucht, ob ein ähnliches Verhalten zwischen allen Studienteilnehmern auftritt.

Es wurde bewusst darauf verzichtet, die Resultate der Untersuchungen mit denjenigen einer monolingualen Kontrollgruppe zu vergleichen. Denn die hier untersuchten Geschwisterpaare sind nicht monolingual und es macht meines Erachtens keinen Sinn, ihre Entwicklung mit derer anderer

---

<sup>1</sup> Der Einfachheit halber wird hier auf die Nennung der weiblichen Formen verzichtet, diese sind in der männlichen Form mitgemeint.

Kinder zu vergleichen, bei denen ganz andere Bedingungen herrschen. In diesem Sinne präzisiert auch Grosjean:

Afin de converser avec les personnes qui l'entourent, le bilingue se sert d'une langue, de l'autre ou des autres, ou de plusieurs à la fois sous la forme d'un «parler bilingue», à savoir l'utilisation d'une langue de base à laquelle s'ajoutent des éléments d'une autre langue sous forme d'alternances de code et d'emprunts de mots ou d'expressions. Il ressemble, en quelque sorte, au coureur de 110 mètres haies qui combine en partie les compétences du sauteur en hauteur et du sprinter, mais qui le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence à part entière. Il ne viendrait jamais à l'esprit à l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies au seul sauteur en hauteur ou au seul sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences de ces athlètes de manières qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle. En somme, le bilingue a sa propre identité linguistique qui doit être analysée et décrite en tant que telle. (2015:33f.)

Es ist mir allerdings bewusst, dass gewisse Messmethoden, die in dieser Studie herangezogen werden, durchaus von einer monolingualen Norm ausgehen. Wie bereits erwähnt, geht es hier in erster Linie darum, zu beobachten, wie sich die mehrsprachige Kompetenz der Kinder im Verlaufe der Zeit entwickelt. Zwar werden die Geschwister und punktuell auch alle Kinder untereinander verglichen, es handelt sich jedoch nicht primär um eine komparative Studie.

Das vorliegende Korpus ist meiner Ansicht nach sehr reich und vielfältig und würde somit Anlass bieten, zahlreiche Aspekte der mehrsprachigen Entwicklung genauer unter die Lupe zu nehmen. Aus arbeitsökonomischen Gründen wurde entschieden, die Studie auf die drei oben genannten Aspekte zu beschränken. Die Wahl fiel auf diese drei Themen, weil sie einerseits in der Mehrsprachigkeitsforschung gut dokumentiert sind und es damit eine breite Literatur dazu gibt. Andererseits illustrieren diese Aspekte meiner Ansicht nach gut, wie die mehrsprachige Entwicklung von Kindern verlaufen kann und verhelfen somit dazu, ein Bild davon zu vermitteln, wie sich die narrativen Fähigkeiten der Studienteilnehmer in ihren drei Sprachen entwickeln.

Die vorliegende Studie ist in sechs Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel widmet sich einer Literaturübersicht zum Mehrsprachenerwerb und der Erläuterung der für die Studie relevanten Terminologie. Das zweite Kapitel erklärt, wie die Auswahl der Versuchspersonen und die Datenerhebung erfolgte. In Kapitel drei werden als erstes die Kompensationsstrategien untersucht, die die Kinder in ihren drei Sprachen verwenden, um lexikalische Lücken zu umgehen. Dabei gilt die besondere Aufmerksamkeit der Art und Weise, wie sich die Verwendung der Kompensationsstrategien im Verlauf der drei Jahre verändert. Das vierte Kapitel behandelt die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder. Das fünfte Kapitel widmet sich der Analyse einer einzelnen Szene einer der Geschichten, die die Studienteilnehmer nacherzählen mussten. Im sechsten Kapitel werden schliesslich die Resultate der Studie zusammengefasst und deren Implikationen und Grenzen diskutiert.

## **Kapitel 1: Literaturübersicht und Terminologie**

Im Folgenden werden, nebst der Literaturübersicht zum Erwerb von drei Sprachen, diejenigen Begriffe und Konzepte erläutert, die den relevanten Hintergrund für die ganze Studie bilden. Themenspezifische Theorie hingegen wird erst in den jeweiligen Kapiteln direkt diskutiert.

### **1.1.Literaturübersicht Dreisprachigkeit**

In vielen Studien der Mehrsprachigkeitsforschung wird darauf hingewiesen, dass sich mit der zunehmenden Mobilität und Migration der Menschen immer zahlreichere Situationen ergeben, die den Gebrauch von nicht nur zwei, sondern drei oder noch mehr Sprachen im alltäglichen Leben erfordern. Ebenso wird darauf insistiert, dass die Mehrheit der Erdbevölkerung mehrsprachig und Einsprachigkeit nicht die Norm sei (vgl. Fishman, 2002; Romaine, 1989; Snow, 1988), obwohl dies in vielen früheren Studien so dargestellt werde. Nichtsdestotrotz gibt es bisher nur wenige Studien über Dreisprachigkeit und deren noch weniger über Kinder, die mit drei Sprachen aufwachsen.

Edwards (1994) beispielsweise hat die Interaktionen von Sprache mit verschiedenen Bereichen wie Identität, Politik oder Bildung untersucht, sowie den Einfluss der Mehrsprachigkeit auf Individuum und Gesellschaft. Lvovich (1997) andererseits zeigt in ihrer Autobiographie, wie wichtig die Motivation und das Umfeld für den Erfolg eines Sprachlernenden sind. Der Band von Cenoz und Genesee (1998) zum Thema Mehrsprachigkeit umfasst ein breites Spektrum an theoretischen Perspektiven und Aspekten der mehrsprachigen Erziehung. Hoffmann und Ytsma (2004) wiederum behandeln den Gebrauch von drei Sprachen in der Familie und der Gesellschaft sowie Sprachpolitik in der Bildung. Laut Hoffmann (2001a) können Studien im Bereich des Trilingualismus in drei Gruppen aufgeteilt werden: der kindliche Erwerb von drei Sprachen, der Erwerb von drei Sprachen im Schulkontext und soziolinguistische Aspekte der Dreisprachigkeit.

Im Gegensatz zu Studien über Trilingualismus bei Kindern sind diejenigen über Zweisprachigkeit zahlreich. Laut Hoffmann (2001b:1f) werden infolgedessen die meisten Studien über Dreisprachigkeit im theoretischen Rahmen der Forschung über Zweisprachigkeit durchgeführt. “No attempt has been made to delimit trilingualism as a concept in its own right, and often it has been assumed to be an extension of bilingualism” (2001b:1). Die Autorin schlägt vor, Dreisprachigkeit als einen separaten Forschungszweig zu sehen. Die spärliche empirische und experimentelle Arbeit über Trilingualismus erschwere es jedoch, ein erklärendes Modell festzulegen. Es sei hingegen möglich, deutliche Trends der Forschung festzustellen. Um herauszufinden, wie sich die sprachliche Kompetenz bei dreisprachigen Kindern manifestiert, geht Hoffmann von der Hypothese aus, dass man, abgesehen von quantitativen Differenzen, relativ wenige Unterschiede zwischen Zwei- und

Dreisprachigen findet. Im Gegensatz dazu kommt gewissen sozialen, kulturellen und vor allem psychologischen und persönlichkeitsbezogenen Faktoren eine relativ grosse Bedeutung zu, was deren Einfluss auf die dreisprachige Kompetenz betrifft, verglichen mit ihrem Einfluss im Fall zweisprachiger Kompetenz. Weiter macht Hoffmann darauf aufmerksam, dass es zwischen den verschiedenen Studien, die im Bereich des Erwerbs von drei Sprachen durchgeführt wurden, zwei Gemeinsamkeiten gibt: Erstens ist es selten der Fall, dass die drei Sprachen für das betroffene Individuum dieselbe Wichtigkeit haben, und zweitens ist die Sprache, die am wichtigsten ist oder am häufigsten gebraucht wird, ebenfalls die Sprache der Umgebung.

Es folgt nun eine Übersicht über Studien, die den kindlichen Erwerb von drei Sprachen behandeln, die Aufzählung erhebt allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die wenigen existierenden Fallstudien über dreisprachige Individuen stammen oftmals von Linguisten und Spracherwerbsforschern, die ihre eigenen Kinder beobachten (vgl. Oksaar, 1977; Hoffmann, 1985). In vielen Fällen wird dabei der Fokus der Untersuchungen auf Code-Switching und Interferenz oder Fehleranalysen gelegt. Auffallend ist, dass viele dieser Studien mit kleinen Kindern gemacht wurden, die noch nicht eingeschult sind. In diesem Alter ist es wohl einfacher, beispielsweise den Input zu kontrollieren, oder den Sprachgebrauch der Kinder über längere Zeit hinweg zu beobachten und zu „überwachen“. Die Situation ist in den meisten Fällen überschaubar, da sich das Leben der Kinder in einem kleineren Rahmen abspielt. Sobald die Kinder jedoch in die Schule gehen und mit einer grösseren Anzahl von Interlokutoren in Kontakt kommen, wird es meines Erachtens immer schwieriger, Einfluss auf deren Sprachgebrauch zu nehmen oder diesen als Ganzes nur schon zu beobachten. Im Verlauf der hier vorliegenden Untersuchung wurden verschiedene Gespräche mit den Eltern der involvierten Kinder geführt und diese empfinden es beispielsweise als sehr schwierig oder sogar «unmöglich» abzuschätzen, zu welchem Anteil oder Prozentsatz die Kinder ihre drei Sprachen benutzen.

Eine Übersicht der Studien zum Erwerb von drei Sprachen findet sich in Quay (2001, 2011). Eine der ersten dieser Studien über Kinder ist diejenige von Hoffmann (1985). Sie beschreibt darin die Sprachentwicklung ihrer beiden Kinder bis ins Alter von 5;6 respektive 8;5 Jahren. Diese wachsen mit Deutsch, Englisch und Spanisch auf und leben zum Zeitpunkt der Untersuchung in Grossbritannien. Am Ende der Studie beschreibt Hoffmann die Sprachkompetenzen der Kinder als „sufficient for all everyday practical purposes“ und „personal and emotional interaction between the children and the parents“ (S.493-494) was Deutsch und Spanisch betrifft. Die Englischkompetenzen werden so definiert, dass Aussenstehende keinen Unterschied feststellen können zwischen monolingualen Kindern und denen aus Hoffmanns Studie.

Eine weitere viel zitierte Studie im Bereich des Dreisprachenerwerbs ist diejenige von Barron-Hauwaert (2000), deren Datenerhebung auf einem Fragebogen zu Input und Sprachdominanz beruht. Dieser wurde von Eltern in zehn Familien beantwortet, deren Kinder in einem dreisprachigen Umfeld aufwachsen. Die Autorin zeigt in dieser Arbeit, dass bei jüngeren Kindern tendenziell die Sprache der Mutter die dominanteste ist, bei älteren, schulpflichtigen Kindern übernimmt die Sprache des sozialen Umfelds diese dominante Rolle. Des Weiteren zeigt die Autorin, wie das Prestige einer Sprache deren Erwerb beeinflussen kann. In einer dreisprachigen Konstellation kann dieser Faktor sogar noch verstärkt werden (Barron-Hauwaert, 2000:4).

Dewaele (2000, 2007) seinerseits beschreibt in zwei Artikeln die sprachliche Entwicklung seiner Tochter. Er zeigt darin unter anderem, wie beispielsweise Ferienaufenthalte in einem Land, dessen Sprache vom Kind weniger gut beherrscht wird, die jeweiligen Sprachkompetenzen zumindest zeitweise positiv beeinflussen.

Suzanne Quay (2001, 2008) hat als erste die Sprachdifferenzierung in der frühen dreisprachigen Entwicklung systematisch untersucht. In diesen zwei Fallstudien zeigt Quay, in welcher Art und Weise Qualität und Quantität des Inputs einer Sprache deren Kapazitäten beeinflussen. Ebenso zeigt sie auf, wie zwei dreisprachige Kinder die Fähigkeit entwickeln, ihre Sprache dem Gesprächspartner gegenüber anzupassen. Schlussendlich dokumentiert Quay (2008:19), was auch schon von Maneva (2004) beobachtet wurde, nämlich wie der Umgang mit Gleichaltrigen (*peer socialisation*) schon früh beeinflusst, welche Sprache von einem Kind bevorzugt wird.

De Houwer (2004) wiederum hat in einer grossen Umfrage in Flandern Eltern von Kindern im Primarschulalter zu den Sprachen befragt, die zu Hause gesprochen werden. Bei einem Teil dieser Familien werden drei oder mehr Sprachen benutzt und die Autorin fand heraus, dass diejenigen Kinder, bei denen die Sprache des Umfelds zu Hause nicht gebraucht wird, die besten Chancen haben, aktiv dreisprachig zu werden. Die Studie zeigt jedoch auch, dass 58% der Kinder der dreisprachigen Familien selber nicht aktiv dreisprachig sind (De Houwer 2004:124f).

Montanaris (2005; 2010) Studie betrifft ein Kind, das mit Tagalog, Spanisch und Englisch aufwächst. Die Autorin dokumentiert, dass das Kind schon früh verschiedene Sprachen unterscheiden kann. Diese Unterschiede werden in den Bereichen der Phonetik, des Wortschatzes und der Wortstellung sowie der Sprachwahl aufgezeigt.

In Barnes (2006) Fallstudie aus dem Baskenland wird untersucht, wie ein Kind zu Hause durch die Interaktion mit der Mutter Englisch erwirbt, während im Umfeld Spanisch und Baskisch gesprochen werden. Dabei analysiert die Autorin, ob der Englischerwerb des dreisprachigen Kindes ähnlich wie derjenige von Ein- oder Zweisprachigen verläuft.

Stavans und Swisher (2006) untersuchen Code-Switching bei einem dreisprachigen Geschwisterpaar, es handelt sich dabei um dieselben Kinder, die schon in Stavans (1992, 2001) und Hoffmann und



Stavans (2007) beschrieben wurden. Stavans und Swisher (2006:205) stellen unter anderem fest, dass die untersuchten Kinder sehr schnell in der Schulsprache dominant werden.

Cruz-Ferreira (2006) beschreibt in ihrer Studie, wie ihre drei Kinder Portugiesisch in einem dreisprachigen Umfeld lernen. Sie behandelt dabei die ersten zehn Lebensjahre der Geschwister, die mit Portugiesisch, Schwedisch und Englisch aufwachsen. Dabei legt die Autorin den Fokus darauf, wie die Kinder lernen Sprache als Instrument einzusetzen, um darüber sprechen zu können, was sie interessiert, und welche Strategien sie dabei verwenden. Dabei werden nicht nur spontane Sprechdaten analysiert, sondern auch die Rolle, die ein- oder mehrsprachige Bezugspersonen in der Sprachentwicklung der Kinder spielen. Ein besonderes Interesse der Autorin gilt der Haltung der Kinder ihren drei Sprachen gegenüber.

Kazzazi (2007, 2011) untersucht verschiedene Aspekte der Sprachentwicklung ihrer beiden Kinder, wie '*cross-linguistic Influence*'. Das Geschwisterpaar wird als eher passiv dreisprachig bezeichnet, als möglicher Grund dafür wird die Tatsache genannt, dass die Eltern untereinander in der Sprache des Umfelds kommunizieren.

Wang (2008) hat einen Ratgeber für Eltern geschrieben, der erklärt, welche Strategien sie und ihr Mann einsetzen, um ihre beiden Söhne (bis ins Alter von 11 Jahren) aktiv dreisprachig zu erziehen. Dabei sehen die Eltern die Dreisprachigkeit ihrer Kinder als eine Art Projekt und investieren sehr viel Zeit und Aufwand dafür.

Braun und Cline (2010) haben 70 Interviews mit Eltern in England und Deutschland geführt, die zu Hause zwei Sprachen sprechen, die nicht den Community-Sprachen entsprechen. Die Autoren haben dabei die Familien in drei Kategorien eingeteilt, die verschiedenen Sprach-Konstellationen entsprechen. Sie kommen dabei zum Schluss, dass Eltern, von denen beide Teile je eine andere Sprache sprechen und von denen keiner die Community-Sprache 'nativ-like' spricht, „tended to be more effective in their efforts to bring up their children trilingually than parents who spoke two [...] or three [...] native languages“ (S.126).

In Chevalier (2015) findet sich eine Zusammenfassung von den bereits erwähnten Studien, die den Fokus auf diejenigen Faktoren legen, die aktiven Bi-oder Trilingualismus beeinflussen. Die Autorin versucht eine Antwort darauf zu geben, weshalb manche Kinder, die in einem dreisprachigen Umfeld aufwachsen, ihre drei Sprachen auch tatsächlich sprechen, während es bei anderen Familien nur zu einer *passiven Dreisprachigkeit* kommt. Chevalier untersucht folgende kontextuellen oder dynamischen Faktoren:

- wie konsequent die Bezugspersonen die «one person, one language»-Strategie befolgen;
- die Quantität des Inputs der involvierten Sprachen;
- *language constellations*;

- die Vielfalt des Kontakts mit den involvierten Sprachen;
- die Vielfalt der Medien und des stimulierenden sprachlichen Umfelds;
- *caregiver discourse style*, d.h. etwa wie die Eltern reagieren, wenn das Kind nicht die Sprache spricht, die erwartet wird;
- ob ein oder beide Elternteile Linguisten oder Spracherwerbsforscher sind;
- der Status der involvierten Sprachen.

Nebst der erwähnten Literaturübersicht führt die Autorin zwei Fallstudien durch, um herauszufinden, welche dieser kontextuellen Faktoren aktiven Trilingualismus fördern. Als erstes führt Chevalier 34 Interviews mit mehrsprachigen Familien der Schweizer Mittelklasse, um allgemeine Informationen über diese und deren Erfahrung mit mehrsprachiger Erziehung zu bekommen. Die untersuchten Kinder befinden sich bei Studienbeginn im Alter von 2 Jahren. Deren Eltern machten ein Jahr lang einmal im Monat halbstündige Aufnahmen von alltäglichen Interaktionen (in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Gesprächspartnern). Ein Jahr später wurde das Verfahren wiederholt. Laut der Autorin (S.75) sind detaillierte Analysen von Sprechdaten nötig, um zu verstehen, was genau aktiven Trilingualismus beeinflusst und fördert.

Chevalier zeigt unter anderem, dass Sprachen, in denen das Kind nur wenig Input bekommt, aktiv unterstützt werden müssen (etwa mit *teaching techniques* oder der Aufforderung, zu übersetzen), damit sie das Kind auch lernt (S.169). Allerdings weist die Autorin ebenso darauf hin, dass die Quantität des Inputs relativiert werden muss. So spricht eines der untersuchten Kinder die Sprache des Vaters trotz der Tatsache, dass dieser nur sehr wenig Zeit zu Hause mit dem Kind verbringt (S.198). Die Autorin verweist an dieser Stelle auf Quays (2008) Studie, die eine vergleichbare Situation beschreibt. Ebenso kann bei einem Geschwisterpaar der hier vorliegenden Studie, nämlich Peter und Laura<sup>2</sup>, beobachtet werden, dass sie, trotz der häufigen berufsbedingten Abwesenheit des Vaters und einer geringeren Quantität des Inputs, dessen Sprache aktiv beherrschen.

Chevalier (2015:199) bestätigt mit ihrer Studie, (1) was schon beispielsweise Döpke (1992) für *bilingual acquisition* und Kazzazi (2007) für *trilingual acquisition* beobachtet hatten: nämlich, dass das strikte Befolgen der ‘one person, one language’-Strategie seitens der Eltern keine Garantie für aktive Dreisprachigkeit beim Kind ist.

Weiter bezeugt Chevalier (2), dass es sich positiv auf die Sprachkompetenzen des Kindes in der Minoritätssprache auswirkt, wenn die Sprache der Umgebung zu Hause nicht gesprochen wird. Die Autorin (2015: 199) weist darauf hin, dass dies schon beispielsweise von Gathercole & Thomas (2009) für Bilingualismus und De Houwer (2004) für Trilingualismus gezeigt wurde. Zudem führen

---

<sup>2</sup> Bei den verwendeten Namen der Probanden handelt es sich um Pseudonyme.

(3) Strategien seitens der Eltern, die darauf bestehen, dass das Kind eine gewisse Sprache benutzt, ebenso zum Erfolg. Dies wurde beispielsweise schon von Barnes (2006) für Trilingualismus gezeigt. Schlussendlich bestätigt Chevalier, was schon von Hoffmann (1985) für Dreisprachige und beispielsweise von Wong Fillmore (1991) für Zweisprachige observiert wurde, nämlich (4), dass Kinder die Schulsprache bevorzugen. Aus ihren Beobachtungen zieht Chevalier das Fazit, dass dieselben Faktoren, die aktiven Bilingualismus erlauben, ebenso bei der Dreisprachigkeit im Spiel sind. Eine weitere Parallele findet die Autorin auch, was *mixed utterances* betrifft, auch hier konnte dasselbe Verhalten wie bei Zweisprachigen beobachtet werden. Allerdings sei dreisprachiger Mix äusserst selten (Chevalier 2015: 200). Dies wurde bereits von Stavans (1992:50), Stavans & Swisher (2006:215), Edwards & Dewaele (2007:228) und Hoffmann & Stavans (2007: 71) bestätigt. Infolgedessen stellt Chevalier abschliessend fest, dass sich der Erwerb von drei Sprachen, obwohl dieser komplexer ist, nicht fundamental vom Zweisprachenerwerb unterscheidet:

within the realm of early childhood language acquisition, the findings of the present study do not appear to reveal any fundamental differences between bilingual and trilingual language acquisition. Note, however, that outside the area of early childhood acquisition qualitative differences between bilinguals and multilinguals have been reported, such as differences in the learning strategies that a speaker of two languages has when formally acquiring another language compared to those a multilingual speaker has in the same situation (Kemp 2007; siehe Aronin & Singleton 2012:4-7 für eine Übersicht). (Ibid:200).

## 1.2.Trilingualismus, ein Definitionsversuch

Bevor hier versucht wird, *Dreisprachigkeit* zu definieren, sollte erwähnt werden, dass es bereits Probleme bereitet, eine eindeutige Definition von *Bilingualismus* oder *Zweisprachigkeit* zu finden: Ein erster Punkt, bei dem sich die Forscher uneinig sind, ist, welche Kompetenzen die zweisprachige Person in ihren zwei Sprachen haben soll, damit sie auch wirklich als *zweisprachig* bezeichnet werden kann. Während Weinreich (1953) jemanden als zweisprachig bezeichnet, der zwei Sprachen benutzt, soll dieser die zwei involvierten Sprachen bei Bloomfield (1933) 'native-like' beherrschen. So erklärt Edwards (2006:6): "Generally speaking, earlier definitions tended to restrict bilingualism to equal mastery of two languages, while later ones have allowed much greater variation in competence." Neuere Studien tendieren eher dazu, Zwei- (oder Mehr-)sprachigkeit aus einer funktionalen Perspektive zu betrachten. Dabei wird die perfekte 'Native-like'-Zweisprachigkeit als Stereotyp behandelt:

Diese Perfektion gibt es in der Laientheorie, als Prototyp, sehr wohl, in der Praxis ist sie selten, weil Sprachkompetenz eben einfach nicht das ist, was hinter diesem Modell steht: Das „Perfekte“ an der Mehrsprachigkeitskompetenz ist gerade ihre Eigenschaft, sich dynamisch und als Funktion des Sprachgebrauchs zu entwickeln. Und zur Ökonomie eines solchen dynamischen Systems gehört auch der Verlust von Wissensbeständen. Das aber ist mit der Alltagssprachlichen Wendung „perfekt zweisprachig“ nie gemeint. Aus einer funktionalen Mehrsprachigkeitsperspektive ist die perfekte Mehrsprachige eine Person, die über jenes Repertoire verfügt, das ihr erlaubt, den sprachlichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu entsprechen. (Berthele 2008:16)

Zum zweiten herrscht Unklarheit darüber, ob ein *bilingual* jemand ist, der die Sprachen seit Geburt lernt und benutzt, oder ob auch jemand, der zu einem späteren Zeitpunkt in Kontakt mit der zweiten (oder dritten) Sprache kommt – etwa durch Migration oder im Schulkontext oder als Erwachsener – dieser Kategorie zugeordnet werden kann (vgl. dazu Fishman 2000).

Der dritte Aspekt, der unter Forschern unterschiedlich definiert wird, ist, ob es einen Unterschied zwischen Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit gibt. Oksaar (1983:19) sieht Zweisprachigkeit als: “The ability of a person to use here and now two or more languages as a means of communication in most situations and to switch from one language to the other if necessary.” In diesem Sinne wird *Bilingualism* als Synonym von *Multilingualism* verwendet und dies würde somit bedeuten, dass es einen Unterschied gibt zwischen dem Gebrauch von einer und dem von mehreren Sprachen, jedoch nicht unbedingt im Gebrauch zwischen zwei und mehr als zwei Sprachen (vgl. Cruz-Ferreira, 2006:10).

Bis jetzt gibt es keine allgemein akzeptierte und einheitliche Definition der Dreisprachigkeit. Viele Definitionen für Bilingualismus beziehen sich explizit auf zwei Sprachen, andere wiederum suggerieren, dass Mehrsprachigkeit unter dem Konzept der Zweisprachigkeit einzureihen ist. Laut Haugen ist Multilingualismus “a kind of multiple bilingualism” (1956:9). So ist in der Mehrsprachigkeitsforschung eine Tendenz auszumachen, den Begriff *Mehrsprachigkeit* dem der *Dreisprachigkeit* vorzuziehen. In diesem Sinne werden bei Skutnabb-Kangas (2007) Individuen als *multilingual* bezeichnet, sobald sie mehr als zwei Sprachen sprechen. Jessner (1997) bezeichnet Mehrsprachigkeit als eine Variante der Zweisprachigkeit. Cenoz & Genesee (1998) bezeichnen *Multilingualism* als “the process of acquiring several non-native languages and the final result of this process” (S. 2).

Demnach wird mittlerweile in den meisten Studien über Dreisprachigkeit diese als eine Art Erweiterung der Zweisprachigkeit gesehen. *Komplexität* scheint das Schlagwort zu sein, wenn es darum geht zu bestimmen, wo denn der Unterschied zwischen Zweisprachigkeit und Dreisprachigkeit liegt, falls es überhaupt einen gibt. Clyne (1997:110), der Sprachverhalten bei dreisprachigen Migranten untersucht, stellt in diesem Sinne fest, dass Zwei- und Dreisprachige dieselben Mechanismen und Prozesse gebrauchen, dass diese aber bei Dreisprachigen *komplexer* sind. Es wird indessen nicht weiter erläutert, was genau Komplexität in diesem Fall bedeutet. Hoffmann ihrerseits (2001b:12) zeigt, dass die soziolinguistische Situation bei Dreisprachigen viel komplexer ist als bei Zweisprachigen. So hat ein Kind, das mit zwei Sprachen aufwächst, die Möglichkeit entweder Sprache A, Sprache B oder eine Kombination von A+B zu benutzen. Befindet sich jedoch ein Kind in einem dreisprachigen Umfeld, so kann es entweder Sprache A, B oder C verwenden, A+B, A+C oder B+C kombiniert oder sogar A+B+C zusammen.

### 1.3.Dreisprachenerwerb

In mehreren Studien zum Erwerb von drei Sprachen wird der Begriff *trilingual language acquisition* verwendet (e.g. Hoffmann 2001; Montanari 2005; Chevalier 2015), dabei ist auch dessen Definition unklar. De Houwer (2009:368) definiert den Begriff als “the learning of three languages in early childhood”. Chevalier (2015:6) erweitert De Houwers Definition wie folgt: “*trilingual language acquisition* refers to the language development of young children who have been exposed to three languages regularly, in a non-formal setting, before the beginning of formal schooling”. Dabei betont die Autorin, dass *regular exposure* täglichen oder fast täglichen Kontakt mit den drei Sprachen bedeutet.

Manche Autoren unterscheiden zudem zwischen *early trilingual acquisition* (e.g. Barnes 2006) oder *infant trilingual acquisition* (Hoffmann 1985). Quay (2001) benutzt den Begriff *trilingual first language acquisition* (TFLA analog zu BFLA) für Kinder, die praktisch von Geburt an in täglichem Kontakt mit drei Sprachen sind. Allerdings gibt es auch hier unter den verschiedenen Autoren keine klaren Definitionen oder zumindest klare Altersgrenzen für diese Termini. Diese Definitionen sind meiner Ansicht nach problematisch, denn was ist, wenn ein Kind nur zwei- oder einmal pro Woche Kontakt mit einer Sprache hat? Was ist, wenn der Kontakt noch unregelmässiger ist, oder sich dessen Häufigkeit ändert, was im wirklichen Leben wohl oft der Fall sein dürfte? Das Problem all dieser Definitionen ist, dass sie die Tatsache nicht miteinbeziehen, dass Mehrsprachigkeit etwas Dynamisches ist, das sich den Umständen anpasst und somit immer wieder ändert. Für mich stellt sich auch die Frage, ob diese Begriffe überhaupt relevant sind, denn wenn man beispielsweise ein 12-jähriges dreisprachiges Kind nimmt, macht es denn einen Unterschied, ob dieses ab Geburt im Kontakt mit seinen drei Sprachen war, oder ob der Erwerb der zweiten und dritten Sprache erst im Verlauf der ersten Lebensjahre (etwa mit dem Schuleintritt oder mit einem Wohnortswechsel) zu Stande kam? Ist dieses Kind dann anders oder gar weniger dreisprachig als eines, das seine drei Sprachen von Geburt an gelernt hat?

Die Kinder, deren Sprachproduktion hier untersucht werden, sind zum Zeitpunkt der Aufnahmen zwischen fünf und elf Jahren alt. Sie sind in dem Sinne *dreisprachig*, dass sie alle seit Geburt im Kontakt mit drei Sprachen sind. Alle Kinder sind, wenn auch nicht immer täglich, so doch zumindest regelmässig Situationen ausgesetzt, in denen sie diese drei Sprachen nicht nur hören, sondern auch benutzen. Die Quantität und oftmals auch die Qualität des Inputs und Outputs hat sich jedoch bei allen Kindern über die Jahre teilweise stark verändert und ist zwischen den Kindern unterschiedlich.

#### 1.4.Dominanz

Im Vorhergehenden wurde erwähnt, dass es keinen Konsens darüber gibt, wie Bilingualismus definiert werden soll. Desgleichen gibt es auch keine allgemein anerkannte Klassifizierung von Zwei- oder Mehrsprachigen (Altarriba & Heredia, 2008:19). Wenn es darum geht, deren Kompetenz in einer Sprache zu beurteilen, so tauchen in Studien über Zwei- oder Mehrsprachigkeit immer wieder die Begriffe *Dominanz* oder *(un-)balanced bilingual* auf. Laut Hamers & Blanc (2000:8) wird in vielen Fällen zwischen *balanced bilinguals* und *dominant bilinguals* unterschieden, wobei erstere in beiden Sprachen dieselbe Kompetenz haben und letztere in einer Sprache weiter fortgeschritten sind, als in der anderen. Dabei scheint es, dass Zweisprachige sehr viel öfter *dominant* als *balanced* sind (vgl. McLaughlin et al., 1996). Laut Grosjean (2008:24) rührt die Sprachdominanz daher, dass Zweisprachige ihre beiden Sprachen für unterschiedliche Zwecke verwenden. Für Cruz-Ferreira liegt ein unausgeglichenes Verhältnis der Sprachkompetenzen eines Mehrsprachigen in dessen Natur:

Bilingualism involves imbalance among the bilingual's languages, or it would be no bilingualism. The same imbalance arising for similar reasons, is true of monolingual uses of language. People speak differently to different people for different reasons, and bilingual besides speak different languages differently to different people for different purposes (2006: 268).

Wang definiert Sprachdominanz als "global measure of relative frequency of use and proficiency in each language" (2013:738). In dieser Arbeit wird der Begriff *dominant* verwendet, wenn es darum geht, die Sprache zu bezeichnen, deren Kompetenzen und Erwerb bei einem Kind zum beschriebenen Zeitpunkt am weitesten entwickelt sind. In manchen Fällen wird hier auch von der „stärksten“ oder „schwächsten“ Sprache gesprochen. Es ist mir allerdings bewusst, dass diese Kategorisierung problematisch sein kann, denn es wurden keine Sprachtests durchgeführt, um die Kompetenzen der Kinder zu beurteilen. Die Angaben stützen sich zum einen auf die (subjektiven) Aussagen der Eltern oder der Kinder selbst. Zum anderen werden im Kapitel zur Wortschatzentwicklung verschiedene Messinstrumente verwendet. Diese haben nicht nur zum Zweck, die Entwicklung des Vokabulars in den drei involvierten Sprachen zu zeigen, sondern sollen auch Auskunft darüber geben, in welcher Sprache der Erwerb des Wortschatzes am weitesten fortgeschritten ist. In ihrem Artikel zeigt Treffers-Daller (2011), wie solche lexikalischen Messinstrumente (Guiraud, 1954; Malvern, Richards, Chipere, & Durán, 2004) genutzt werden können, um sprachliche Dominanz zu operationalisieren. Allerdings hat meine Vorgehensweise hier Grenzen, denn Sprachdominanz ist ein „multi-faceted construct“ (vgl. Treffers-Daller & Korybski, 2015:1), und ein einzelnes Messinstrument zu verwenden ist nicht ausreichend, um sie zuverlässig zu bestimmen.

Romaine (1989:251) kritisiert, dass: «[t]he term 'balanced bilingual' also reveals a static conception of the language». Dabei ist genau eine Eigenschaft der Sprachdominanz, dass sie mit der Zeit variieren oder von einer Domäne zur anderen wechseln kann. Solche Wechsel bei mehrsprachigen

Kindern werden beispielsweise von Kohnert et al. (1999) oder Lanvers (1999) dokumentiert. Faktoren, die die Sprachkompetenzen bei Mehrsprachigen beeinflussen und aus denen die Dominanz der einen oder anderen Sprache resultiert, sind im Input zu finden, d.h. wie oft welche Sprache mit dem Kind gesprochen wird, aber auch wer mit dem Kind zu welchen Gelegenheiten oder Zwecken spricht (Goodz, 1994).

Sprachdominanz wird oftmals auch als Faktor dargestellt, der crosslinguistische Phänomene hervorruft. So wurde gezeigt, dass die dominante Sprache eine schwächere beeinflusst (Paradis & Genesee, 1996). Laut Yip & Matthews (2010:236) hingegen kann der Einfluss auch in die andere Richtung erfolgen. In dieser Studie wird sich im Kapitel zur Analyse der einzelnen Erzähleinheit unter anderem zeigen, inwiefern die Sprachen der Probanden einander beeinflussen können. Zwei Phänomene, die beim Sprachkontakt entstehen können, sind Code-Switching oder Kommunikationsstrategien. Diese zwei Begriffe werden im Folgenden definiert.

### **1.5.Code-Switching**

Der Begriff Code-Switching wird in dieser Arbeit verwendet, um jegliches Auftreten von Elementen aus mehr als einer Sprache in ein und derselben Äußerung zu bezeichnen. In der Literatur wird dieses Phänomen als *codeswitching*, *codemixing* oder *blends* bezeichnet. In Myers-Scotton (1993) findet sich eine Literaturübersicht zu diesem Thema. In einigen Studien wird argumentiert, dass es qualitative Unterschiede gäbe zwischen Code-Mixing (wenn nur ein Wort oder ein Element aus Sprache B in einem Satz in Sprache A vorkommt) und Code-Switching (wenn ein Satz in Sprache A beginnt und der Sprecher ihn in Sprache B beendet). In dieser Studie wird der Begriff Code-Switching verwendet, wenn eine Aussage nicht einsprachig ist, unabhängig davon, ob der Sprachwechsel nun nur ein Morphem betrifft oder ein Wort oder ganze Satzteile (vgl. De Houwer 2009).

Code-Switching bei zweisprachigen Kindern kommt laut Slobin (1973) oder auch Grosjean (1982) aus zwei Gründen vor: Wenn ein Kind in einer Sprache nicht genügend Mittel hat, um etwas auszudrücken, greift es auf Ressourcen der Sprache zurück, deren Spracherwerb und Kompetenzen weiter fortgeschritten sind. Diese Erklärung treffe vor allem auf jüngere Kinder zu. Als zweiter Grund kann ein Kind codeswitchen, obwohl es beispielweise eine grammatische Struktur in Sprache A beherrscht, es zieht es jedoch vor, eine einfachere Struktur aus Sprache B zu verwenden, etwa aus Bequemlichkeit. Laut Hoffmann (2001a) mixen alle zwei- oder dreisprachigen Kinder ihre Sprachen zumindest in einem frühen Stadium. Code-Switching bei Kindern wurde früher oftmals als ein Zeichen von Inkompetenz oder als Defizitreaktion interpretiert (vgl. z.B. Volterra & Taeschner, 1978). Neuere Studien, wie beispielweise die von Cruz-Ferreira (1999), bezeichnen Code-Switching

als Lernstrategie, aber keinesfalls als Anzeichen eines Defizits des lexikalischen oder des grammatischen Systems beim Erwerb der involvierten Sprachen.

In ihrer Studie mit zweijährigen zweisprachigen Kindern hat Köppe (1996) gezeigt, dass diese ihr Code-Switching mit Pausen, Zögern, Repetitionen oder Kommentaren begleiten. Dies zeigt einerseits, dass sich die Kinder bewusst sind, dass sie nicht die Sprache verwenden, die der Situation entspricht. Andererseits kann dieses Verhalten als Hinweis gedeutet werden, dass die Kinder schon in diesem Alter in der Lage sind, die sprachlichen Fähigkeiten des Gegenübers einzuschätzen. Auch in meiner Studie werden Sprachwechsel in vielen Fällen von kurzen Pausen oder Verzögerungslauten begleitet, was ein Zeichen dafür sein kann, dass sich das Kind bewusst ist, dass es gerade Ressourcen verwendet, die nicht der Zielsprache entsprechen.

Die Teilnehmer dieser Studie und ihre Familien wohnen im zweisprachigen Kanton Freiburg, wo Code-Switching - zumindest bei der deutschsprachigen Bevölkerung - verbreitet und somit Teil der lokalen Kultur ist. Eines der drei untersuchten Geschwisterpaare besucht eine deutschsprachige Schule und könnten somit von dieser lokalen Kultur beeinflusst sein.

Ein interessanter Aspekt hinsichtlich des kindlichen Code-Switchings wurde beispielsweise von Lanza (1997) untersucht. Nämlich, dass die Haltung und Reaktion der Eltern gegenüber kindlichem Code-Switching dieses beeinflussen kann. Goodz (1989) ihrerseits zeigt, dass häufiges Codeswitchen seitens der Eltern und Toleranz gegenüber den Kindern, die die Sprachen mischen, dazu führen kann, dass dieses Phänomen auch häufiger auftritt. Dieser Aspekt wird jedoch in der vorliegenden Studie nicht behandelt. Vielmehr interessiert mich, ob Code-Switching in denjenigen Produktionen häufiger vorkommt, in denen der Zuhörer mehrsprachig ist, als in denen mit einem einsprachigen Zuhörer. Dieser Aspekt wird im Kapitel zu den Kompensationsstrategien behandelt (Kapitel 3). In diesem Sinne hat beispielsweise Quay gezeigt, wie ein zweijähriges Kind seine drei Sprachen und auch Code-Switchings je nach Gesprächspartner einsetzt und sich bewusst zu sein scheint, welche Sprachkompetenzen diese haben.: «The child clearly differentiated between the language proficiency of each parent even in her language mixing.» (2008:20). Ein zweiter Aspekt des Code-Switchings wird in Kapitel 5 behandelt, wo eine Episode einer Geschichte analysiert wird. Dabei wird darauf geachtet, aus welcher Sprache das verwendete Material in die Zielsprache transferiert wird. Gemäss Lanzas (1997) *dominant language hypothesis* kommen mehr Code-Switchings vor, wenn ein Kind, das in einer Sprache stark dominant ist, seine schwächere Sprache spricht.

Was Code-Switching bei Dreisprachigen betrifft, so sieht Hoffmann (2001b:6f) in den verschiedenen Studien, die sie untersucht hat, folgende Tendenz: „most nonmonolingual speech of trilinguals seems



to be influenced bidirectionally rather than tridirectionally“. Das heisst, dass eher Elemente aus den beiden besser beherrschten Sprachen transferiert werden, jedoch kommt es nur äusserst selten vor, dass beim Code-Switching Elemente aus den drei Sprachen zusammen verwendet werden. Der Grund dafür ist noch unklar. Beispiele, wo die drei linguistischen Systeme in einer Äusserung vorkommen, finden sich in Hoffmann und Stavans (2007:66), die Code-Switching bei zwei dreisprachigen Kindern im Alter von 3 und 6 respektive 6 und 9 Jahren untersucht haben. Die Autorinnen interpretieren dies als Beweis, dass die Kinder ihre drei Sprachen gleichzeitig manipulieren können:

The fact is that there *is* evidence of the confluence of three languages in the same utterance in the form of meaningful and grammatically sophisticated switches is proof that the trilingual is able to juggle his or her three languages simultaneously even if sporadically. (2007:65).

Cruz-Ferreira (1999), Edwards (1994), Hoffmann (2001) und Klein (1995) bestätigen jedoch, dass dieses Phänomen selten ist und die meisten Code-Switchings Material aus zwei Sprachen verwenden. Im hier vorliegenden Korpus konnten keine Äusserungen identifiziert werden, in denen Material aus den drei involvierten Sprachen gemischt wird.

## 1.6. Transfer

Transfer oder *crosslinguistic influence* ist «the influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language» (Jarvis & Pavlenko, 2008:1). Die Autoren weisen darauf hin, dass dieses Phänomen nicht neu ist, da es schon in Homers Odyssee erwähnt wird. In Studien über Sprachkontaktphänomene werden verschiedene Begriffe verwendet, um Transfer-Erscheinung zu benennen: Weinreich (1953) benutzt (für negativen Transfer) den Begriff *Interferenz*; Johanson (2002) *code-copying*; Heine & Kuteva (2005) *transfer* und Auer, Hinskens & Kerswill (2005) *convergence*. Zwar gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Definitionen dieser Begriffe, aber sie behandeln sehr ähnliche Phänomene. Eine Übersicht zu Studien und Trends im Bereich der *crosslinguistic influence* findet sich in Jarvis & Pavlenko (2008). Transfer kann positiv oder negativ sein. Positiv ist beispielsweise die Verwendung von Kognaten. Von negativem Transfer wird gesprochen, wenn Strukturen transferiert werden, die nicht denen der Zielsprache entsprechen. Solche Sprachkontaktphänomene können auf allen Ebenen der linguistischen Struktur auftreten, auch auf der phonologischen. Laut Matras ist Transfer:

a process by which the speaker makes or attempts to make creative communicative use of elements of the combined, full repertoire of linguistic structures in a context that requires selection from just a subset of that repertoire, i.e. from the appropriate 'language'. In the case of learners or bilinguals with a dominant language, the trigger behind the process is often lack of proficiency in the selected language of the context, or else a lapse in memory (retrieval difficulties) or in control over the selection mechanism of word forms and other structures (2009:74).

In dieser Arbeit wird der Ausdruck *Transfer* im Kapitel zu den Kompensationsstrategien verwendet. Dabei handelt es sich in vielen Fällen um sogenannte Calques oder Entlehnungen (englisch

Borrowing). Laut dem Lexikon der Sprachwissenschaften (Bussmann, 2003, Stichwort: „Entlehnung“) wird dadurch der Umstand bezeichnet, dass ein Wort oder eine syntaktische Konstruktion aus der Sprache A in der Sprache B benutzt wird [...]. Es handelt sich um direkte Übersetzung, Morphem durch Morphem oder Wort für Wort, von Konzepten und syntaktischen Strukturen. In den meisten Fällen, der in dieser Arbeit dokumentierten Transfers oder Calques, handelt es sich um negativen Transfer wie beispielsweise *el hombre de nieve* (anstelle von *el muñeco de nieve*), wohl übernommen aus dem Französischen *le bonhomme de neige* oder aus dem Deutschen *der Schneemann*. Negative Transfers führen allgemein zu lexikalischen oder morphologischen Fehlern und sind somit einfacher zu identifizieren als positive (Jarvis & Pavlenko; 2008:75). So werden in der Fachliteratur negative Transfers öfters diskutiert als positive. Dies ist auch hier der Fall: es werden diejenigen Fälle von Transfer aufgezeigt, die auch klar als solche zu identifizieren sind.

### 1.7. Die OPOL-Methode

Sprachkontaktphänomene wie Transfer oder Code-Switching gelten als natürlich, trotzdem wird «mixed-speech» oftmals als unerwünscht oder minderwertig angesehen: «Genesee's (1989) observation that a mixed input is a non-negligible factor in the mixed output of children continues to find echo in literature that stresses the undesirability of mixed speech » (Cruz-Ferreira, 2006:235). In der Meinung, dass ein monolingualer Input auch monolingualen Output fördert, beschliessen viele Eltern mehrsprachiger Kinder, die sogenannte OPOL-Methode zu befolgen. Diese gilt allgemein als die bekannteste Familiensprachstrategie um eine Minoritäten-Sprache aufrechtzuerhalten. Sie wird als erstes von Grammont (1902) erwähnt und später von Ronjat (1913) bei der Erziehung seines bilingualen Kindes angewendet (vgl. dazu Döpke 1992). OPOL heisst 'one person – one language' oder auch 'one parent – one language' und bedeutet, dass eine Person (in den meisten Fällen handelt es sich dabei um einen Elternteil) Sprache A mit dem Kind spricht, während der andere Elternteil Sprache B benutzt. Genesee (1989) zum Beispiel sieht diese Methode als vorteilhaft an, um «fluent child bilingualism» zu fördern. Einige Studien haben effektiv gezeigt, dass das strikte Befolgen der Eltern des OPOL-Prinzips zur Folge hat, dass deren Kinder aktiv zweisprachig wurden (z.B. De Houwer, 1990; Döpke, 1997; Paradis & Genesee, 1996).

In mehreren Studien wird mit Familien gearbeitet, die die OPOL-Methode befolgen, weil, wie Döpke (1998) argumentiert, diese ermöglichen soll, dass das Kind den zwei Sprachen in vergleichbarer Art und Weise ausgesetzt ist. Allerdings ist das in der Realität nicht unbedingt der Fall. Weder verbringen Väter und Mütter immer gleich viel Zeit mit ihren Kindern, noch kann die Art und Weise ihres Inputs als vergleichbar gewertet werden. Desgleichen stellt sich die Frage, wie konsequent die Familien die

OPOL-Methode wirklich befolgen. Romaine (1989) bezweifelt die strikte Trennung der Sprachen im alltäglichen Gebrauch. Goodz (1989; 1994) ihrerseits zeigt, dass viele Elternteile mit ihren Kindern zwei Sprachen verwenden, obwohl sie angeben, dies nicht zu tun. Quay (2008:17) hat ebenfalls festgestellt, dass die Eltern in ihrer Fallstudie zwar behaupten, die Sprachen nicht zu mischen, dass sie das in der Realität jedoch machen (S.17).

Suzanne Lippert (2010, 2013) hat die Schwierigkeiten 10 italienisch-deutscher Familien in Rom beobachtet, ihre Kinder in einem monolingualen Kontext zweisprachig zu erziehen. Sie geht dabei der Frage nach, «warum es in einem einsprachigen Umfeld so schwer ist, Kinder zur aktiven Zweisprachigkeit zu erziehen, wenn man die Methode «one-person-one language" benutzt.» (2013:132). Lippert weist darauf hin, dass das Funktionieren der OPOL-Methode in der Forschungsliteratur und Elternratgebern nicht in Frage gestellt wird und will mit ihrer Arbeit zu einer «realistischeren Einschätzung der Erfolgsaussichten bilingualer Erziehung im monolingualen Umfeld» (2013:132) beitragen.

Trotz Kritik wird die OPOL-Strategie oftmals als die ideale Lösung dargestellt, um Kinder erfolgreich mehrsprachig grosszuziehen. So wird diese Methode auch in dreisprachigen Familien angewendet. In ihrem Ratgeber für Eltern erklärt Wang (2008:125/158), dass ihre mit drei Sprachen aufwachsenden Kinder «fast nie» Elemente aus den zwei Sprachen, die zu Hause gesprochen werden, miteinander mischen. Code-Switching käme nur zwischen Englisch (der Schulsprache) und Chinesisch (der Sprache der Mutter) oder zwischen Englisch und Französisch (der Sprache des Vaters) vor. Wang schreibt den möglichen Hauptgrund dafür dem rigorosen Befolgen des OPOL-Prinzips zu.

Cruz-Ferreira (2006) verweist darauf, dass die OPOL-Methode von einem pragmatischen Standpunkt aus gesehen durchaus Sinn machen kann. So benutzt jedes Familienmitglied eine andere Sprache, je nach Gesprächspartner. Das strikte Befolgen dieser Strategie erweist sich jedoch als unrealistisch. Dies ist auch die Ansicht von Quay (2001), die erklärt, dass es von einem sozialen und praktischen Standpunkt aus schwierig sei, das Prinzip in Situationen zu befolgen, in denen Personen involviert sind, die nur eine Sprache des Kindes sprechen. Ebenso ist es möglich, dass eine konsequente Umsetzung des OPOL-Prinzips dazu führen kann, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Kind abbricht (vgl. dazu Noguchi, 1996). Zwei der Elternpaare der Kinder dieser Studie haben in diesem Sinne auch erklärt, dass sie beispielsweise die Schulsprache verwenden, wenn sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, obwohl sie es sonst vermeiden, diese mit den Kindern zu sprechen.

So wie jede Familie einzigartig ist, ist auch jedes Kind einzigartig und es gibt nicht eine einzige Strategie, die bei allen funktioniert. Eltern dreisprachiger Kinder wählen oftmals die OPOL-Strategie, um ihren Kindern die beiden ersten Sprachen beizubringen, der Erwerb der dritten Sprache, die in

diesen Fällen jeweils, die der Umgebung ist, geschieht durch den Kontakt mit dem Umfeld und durch die Schule (vgl. dazu Baker, 2006; Braun & Cline; 2014). Wenn es allerdings schon in zweisprachigen Familien in der Praxis schwierig ist, die OPOL-Strategie strikt zu befolgen, ist es leicht vorstellbar, dass bei drei involvierten Sprachen noch mehr Situationen entstehen, in denen es schwierig ist, dieses Prinzip konsequent anzuwenden.

### **1.8. Der Geschwistereffekt**

Um die Teilnehmer zu dieser Studie zu finden, wurde gezielt nach Geschwisterpaaren gesucht, weil davon ausgegangen wird, dass ihre Situation vergleichbarer ist, als diejenige dreisprachiger Kinder aus verschiedenen Familien (vgl. dazu Kapitel 2.1.3). Laut Keesing (1981) ist die Beziehung zwischen einem Kind und seinen Eltern, sowie diejenige zwischen dem Kind und seinen Geschwistern zentral für die frühe Sozialisierung. Der sogenannte *sibling effect* wird in der Literatur unter zwei Aspekten behandelt; einerseits fokussieren die Studien dabei auf das Verhalten der Eltern gegenüber einem einzelnen Kind in einer Familie mit mehreren Kindern, andererseits behandeln die Forscher auch den Einfluss der Geschwister aufeinander. Studien, die die Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern untersucht haben, konnten zeigen, dass diese sehr unterschiedlich ist, wenn sie zwischen Eltern und einem Einzelkind stattfindet, als wenn es mehrere Kinder in einer Familie hat (Barton & Tomasello, 1991; 1994; Breland, 1974; Oshima-Takane & Robbins, 2003). So bekommt das Erstgeborene nicht dieselbe Aufmerksamkeit wie das zweite oder dritte Kind. Weiter spielt auch das Geschlecht der Kinder oder die Grösse der Familie eine Rolle in deren Spracherwerb.

Uneinig sind sich die Forscher darüber, ob sich der Geschwistereffekt positiv oder negativ auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirkt. Barton und Tomasello (1991) sowie Oshima-Takane et al. (1996) beispielsweise zeigen, dass durch die Gegenwart von Geschwistern ein Umfeld entsteht, das sprachlich reicher ist als das eines Einzelkindes. Woollett (1986) oder Hoff-Ginsberg und Krueger (1991) hingegen argumentieren, dass die Interaktion mit einem älteren Geschwister nicht unbedingt den sprachlichen Bedürfnissen eines jüngeren Kindes entspricht. Barton und Tomasello (1994) beispielsweise erklären, dass ältere Geschwister die Aufmerksamkeit der Mutter monopolisieren können und somit jüngere Kinder zu weniger Austausch mit diesem Elternteil kommen.

Barron-Hauwaerts Ratgeber (2011) befasst sich mit dem wenig untersuchten Aspekt des Sprachverhaltens mehrsprachiger Geschwister. Die Autorin weist darauf hin (S.55), dass es viele Studien gäbe zur Interaktion zwischen Mutter und Kind oder zum Einfluss der *peers*. Allerdings weiss man nur wenig über den Sprachgebrauch mehrsprachiger Geschwister unter sich. Dies, weil es schwierig ist, Daten von Situationen zu sammeln, in denen sich die Kinder ohne Beisein der Eltern

oder eines Forschers befinden. In vielen Fällen wählen Kinder mehrsprachiger Familien die Schulsprache, um mit den Geschwistern zu kommunizieren. Dabei ist es meistens das ältere Kind, das diese Sprache «nach Hause bringt» und somit das Dominanz-Verhältnis der Sprachen in einem Heim verschieben kann. Desgleichen ist es möglich, dass Geschwister unter sich anders kommunizieren als mit Schulkollegen. So hat beispielsweise die Mutter von Peter und Laura beobachtet, dass die zwei Kinder, wenn sie zu Hause alleine spielen, Wörter aus dem Schweizerdeutschen oder dem Spanischen in ihre französischdominanten Gespräche einfließen lassen. Dies ist jedoch nicht der Fall, wenn die beiden mit frankophonen Freunden spielen.

Der Fokus der vorliegenden Studie liegt nicht auf der Interaktion zwischen den Geschwistern. Was hier interessiert, ist, ob bei einem Kind jeweils eine ähnliche Entwicklung wie beim Bruder oder der Schwester zu identifizieren ist. Aspekte wie der Einfluss des Geschlechts oder die unterschiedliche Interaktion zwischen Eltern mit Erst- oder Zweitgeborenen auf die Sprachentwicklung der Kinder wären durchaus interessant, sie hätten jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

### **1.9. Zwillinge**

Ein besonderer Fall von Schwester- oder Bruderschaft ist der von Zwillingen. Er betrifft eines der Geschwisterpaare, die an dieser Studie beteiligt sind. Diese Konstellation ist sozusagen ein Idealfall, wenn es darum geht, dreisprachige Kinder zu finden, deren Situation vergleichbar ist. Lui (2011) hat ihre Doktorarbeit über ihre eigenen Zwillingstöchter verfasst, die in Hong Kong mit drei Sprachen aufwachsen. Anhand Analysen spontaner Alltagsgespräche ihrer Kinder im Alter von 3;4 bis 3;9 Jahren führt die Autorin eine Fallstudie über deren dreisprachige Entwicklung durch. Verschiedene Studien (für eine Übersicht siehe Lui, 2011:11ff) haben gezeigt, dass der Spracherwerb von Zwillingen langsamer verläuft als der von Kindern, die alleine geboren werden. Die Faktoren, die dazu führen können, können entweder biologischer (wie etwa Frühgeburten) oder sozialer Natur sein, da sich Zwillinge die Aufmerksamkeit der Mutter teilen müssen. Lui (2011:17) hält es für möglich, dass ein ungenügender direkter Kontakt zwischen Baby und Mutter zu weniger Gelegenheiten führt, die Sprache zu erwerben. So fehlen dem Kind etwa genügend direkter Augenkontakt oder Gelegenheiten aus der Gesichtsmimik des Gegenübers zu lernen. Rutter et al. (2003) sagen aus, dass der verlangsamte Spracherwerb auch dadurch verursacht werden kann, dass Zwillinge manchmal eine eigene Sprache entwickeln, die für Aussenstehende unverständlich sei (vgl. dazu Bakker, 1987; Rutter & Redshaw, 1991). Thorpe (2006) hingegen zeigt, dass eine solche eigene Sprache unter Zwillingen selten sei und deshalb nicht als Erklärung für eine allgemeine Verzögerung des Spracherwerbs diene. Mogford-Bevan (1999) hält es für möglich, dass die Präsenz des anderen

Zwillings ein weniger grosses Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Kommunikation mit sich bringt, als dies bei Kindern der Fall ist, die alleine geboren wurden. Laut Lui (2011:2) gibt es einige wenige Studien, die einen «normalen» Spracherwerb bei Zwillingen zeigen (Malmstrom & Silva, 1986; Waterman & Shatz, 1982). Die Autorin verweist dabei auf Mogford-Bevans Beobachtung (1999:41), dass die Eltern der an diesen Studien beteiligten Kinder der Mittelklasse angehören und eine höhere Ausbildung hätten. Somit können der soziale Status und die verfügbaren finanziellen Mittel des direkten Umfeldes der Familie (etwa um zusätzliche Betreuungspersonen anzustellen) einen grossen Einfluss auf die Sprachentwicklung von Zwillingen haben.

Studien zu zwei- oder mehrsprachigen Zwillingen sind selten. Eine davon ist von Caldas (2006), der bei seinen mit zwei Sprachen aufwachsenden Zwillingen anfangs einen leicht verzögerten Spracherwerb feststellt. Im Alter von drei Jahren hatten die Mädchen jedoch diese Verspätung bereits wieder aufgeholt. Lui (2011) zeigt in ihrer Arbeit, wie ihre Zwillinge dreisprachig werden, indem der Input der verschiedenen Sprachen der Reihe nach und schrittweise erhöht wird. Ebenso liefert ihre Studie den Beweis, dass gewisse Strategien der Eltern, aber besonders auch genügend finanzielle Mittel und verschiedene Betreuungspersonen, die viel Zeit mit den Kindern verbringen, dazu führen, dass sich der Spracherwerb nicht verzögert.

Meine Studie ist eher qualitativer Natur. Es geht in erster Linie darum, zu beobachten, wie sich die beteiligten Kinder verhalten und entwickeln. Es wird jedoch ebenso versucht, Hypothesen über verallgemeinerbare Tendenzen im Verhalten von Dreisprachigen zu formulieren. Es ist mir bewusst, dass die Lebensumstände der Kinder unterschiedlich sind, aus diesem Grund wird meistens nur die Entwicklung der beiden Geschwister untereinander verglichen. In anderen Fällen jedoch wird untersucht, ob sich das Verhalten oder die Entwicklung aller Kinder unterscheidet. Dabei wird sich auch die Frage stellen, ob sich der Spracherwerb der Zwillinge, verglichen mit dem der anderen Kinder, im Rückstand befindet.

## **Kapitel 2: Auswahl der Versuchspersonen und Datenerhebung**

### **2.1. Die Wahl der Studienteilnehmer: dreisprachige Geschwisterpaare im Schulalter**

#### **2.1.1. Die involvierten Sprachen**

Das Ziel dieser Studie ist, die Entwicklung narrativer Fähigkeiten von mehreren Kindern zu beobachten. Dafür mussten Familien gefunden werden, deren Kinder mit drei Sprachen aufwachsen und die je ein Geschwisterpaar haben, das im Primarschulalter ist. Die Teilnehmer wurden auch nach dem Kriterium ihrer Sprachen ausgewählt. Um die Studie sinnvoll durchführen zu können, musste ich selbst die Sprachen der Studienteilnehmer mindestens auf Niveau B2 des europäischen Referenzrahmens beherrschen, was die Auswahlmöglichkeit der Studienpartner reduzierte. Meine eigenen Sprachkompetenzen der involvierten Sprachen sollten mir die Transkription der Aufnahmen ermöglichen sowie die Analyse erleichtern.

Hinsichtlich der Sprachen ist mir bewusst, dass es sich mit Deutsch, Französisch, Englisch und Spanisch um vier prestigeträchtige Sprachen handelt. Kinder merken schon früh, welchen Stellenwert die Sprache(n), die sie sprechen in ihrer Umgebung haben. Es ist durchaus vorstellbar, dass diese Studie zu anderen Resultaten geführt hätte, wenn die daran beteiligten Kinder andere Sprachen sprechen würden.

Ein weiterer Vorteil bei der Arbeit mit diesen vier europäischen Sprachen, ist, dass es über sie viel Literatur und Studien gibt, die beispielsweise deren Erwerb und Entwicklung behandeln.

#### **2.1.2. Die Verfügbarkeit**

Ein nicht zu missachtendes und ebenfalls pragmatisches Kriterium für die Auswahl der Teilnehmer war deren Disponibilität. Um eine Aufnahme zu machen mussten einerseits die zwei Kinder (und oftmals ein Elternteil als Chauffeur) verfügbar sein, andererseits aber auch die Person, der das Kind die Geschichte erzählen sollte und dann natürlich noch ich. Obwohl es oft schwierig war, Termine festzulegen, die allen Betroffenen passten und die Organisation der Aufnahmen viel Zeit in Anspruch nahm, ist es gelungen, die drei Familien davon zu überzeugen, über die drei Jahre hinweg mitzumachen.

#### **2.1.3. Geschwisterpaare**

In vielen Studien über Zwei- oder Mehrsprachigkeit liest man, dass es schwierig sei, Probanden zu finden, die sich in der gleichen Situation befinden was den Erwerb und Gebrauch der Sprachen betrifft (z.B. Grosjean, 1998; Barron-Hauwaert, 2000). Dies macht es schwer Schlüsse zu ziehen, die man

verallgemeinern kann.

Zu zweisprachigen Individuen gibt es viele Studien, zu Dreisprachigen viel weniger. Wenn es also schwierig ist, mehrere zweisprachige Kinder zu finden, deren Situation vergleichbar ist, so wird dies mit Dreisprachigen noch komplizierter. Aus diesem Grund kam die Idee, mit Geschwisterpaaren zu arbeiten. Zweifelsohne herrschen auch bei Geschwisterpaaren nicht exakt die gleichen Bedingungen, was zum Beispiel den Input betrifft. Familiensituationen können sich ändern, so findet das zweite Kind nicht unbedingt die gleichen Konditionen vor, die bei seinem Bruder oder seiner Schwester im gleichen Alter herrschten. Nicht zuletzt haben nicht alle Kinder das gleiche Verhältnis zu Bezugspersonen. So haben beispielsweise Mädchen eine andere Beziehung zum Vater als Jungen. Es ist jedoch sicher leichter, bei Geschwisterkindern ähnliche Rahmenbedingungen vorzufinden als bei verschiedenen Kindern aus jeweils unterschiedlichen Familien.

Zwei der Mädchen, die an dieser Studie teilgenommen haben sind Zwillinge. Ein Zwillingsspaar ist eigentlich ein Idealfall, um die sprachliche Entwicklung von dreisprachigen Kindern zu beobachten. Allerdings können, wie bereits weiter oben erwähnt, in der Sprachentwicklung von Zwillingen andere Probleme auftauchen, als dies bei Geschwisterpaaren mit unterschiedlichem Alter der Fall ist.

Das letzte Kriterium bei der Auswahl der Teilnehmer war das Alter. Alle Kinder sollten im Primarschulalter sein, weil da ihre sprachlichen und kognitiven Kompetenzen soweit fortgeschritten sind, dass sie eine Geschichte nacherzählen können (vgl. dazu Berman & Slobin, 1994:32ff).

#### **2.1.4. Der Kontakt**

Die Teilnehmer dieser Studie wurden schlussendlich dank persönlicher Kontakte gefunden. Die Familie von Ben und Neil kannte ich schon länger, weil Ben im gleichen Alter wie unser Sohn Peter ist und die beiden in die gleiche Schule gehen. Die Familie der Zwillinge habe ich durch eine gemeinsame Freundin kennengelernt, die von meiner Suche nach dreisprachigen Geschwisterpaaren erfahren hatte.

Die drei Familien haben einen vergleichbaren soziokulturellen Hintergrund. Sie gehören der Mittelklasse an und in jeder Familie hat mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss. Zudem wohnen alle in der Agglomeration von Freiburg, einer kleinen Schweizer Stadt, die an der deutsch-französischen Sprachgrenze liegt, und in der eine frankophone Mehrheit lebt.

#### **2.1.5. Die Sprachsituation in Freiburg**

Im Folgenden wird die Sprachsituation des Kantons und vor allem der Stadt Freiburg kurz beschrieben. Es geht insbesondere darum, das Kräfteverhältnis der beiden Sprachen Französisch und Deutsch zu erläutern. Dieses ist deshalb von Bedeutung, weil es bei der Wahl der Schulsprache von zwei der drei Geschwisterpaaren, die an dieser Studie teilgenommen haben - nämlich Ana und Elsa



sowie Peter und Laura - eine Rolle gespielt hat. Ferner kann dieses Kräfteverhältnis zumindest teilweise ein Element darstellen, das die Sprachkompetenzen der Kinder beeinflusst.

17 der 26 Kantone der Schweiz sind deutschsprachig, der Kanton Tessin ist der einzige, in dem nur Italienisch gesprochen wird, vier Kantone sind frankophon und wiederum vier sind offiziell zwei- oder dreisprachig. Laut Bundesamt für Statistik liegt im Jahr 2016 der Anteil Menschen in der Schweiz, die Deutsch als ihre Hauptsprache nennen, bei 63,5%<sup>3</sup>. Der Prozentsatz der Personen, die Französisch als Hauptsprache angeben, liegt bei 22,9%. Für Italienisch befindet sich dieser Wert bei 8,5% und für Rätoromanisch bei 0,5%. Während demzufolge gesamtschweizerisch Deutsch diejenige Sprache ist, die von den meisten Personen gesprochen wird, ist das Kräfteverhältnis Deutsch-Französisch im Kanton Freiburg umgekehrt. Dort beträgt im Jahr 2016 der Anteil der Wohnbevölkerung mit Hauptsprache Französisch nach eigenen Angaben 68,6%, für Deutsch sind es zum selben Zeitpunkt 27,4%.

Laut Artikel 6 der Verfassung des Kantons Freiburg vom 16. Mai 2004<sup>4</sup> sind Französisch und Deutsch die Amtssprachen des Kantons und deren Gebrauch wird nach dem Territorialitätsprinzip geregelt. Demzufolge findet der Schulunterricht in den frankophonen Gemeinden auf Französisch statt und in den deutschsprachigen Gemeinden auf Deutsch. In der zweisprachigen Stadt Freiburg gibt es vier Kindergärten und Primarschulen mit deutschsprachigen Klassen und deren zehn mit französischsprachigen Klassen<sup>5</sup>. Dabei bieten diejenigen Schulen mit deutschsprachigen Klassen in den meisten Fällen auch französischsprachige an. Zusätzlich wird die Primarabteilung der Freien Öffentlichen Schule (FOS) der Stadt seit dem Schuljahr 2001/2002 als deutschsprachige Regionalschule geführt - dies für Kinder deutschsprachiger Minderheiten der frankophonen Gemeinden der Agglomeration der Stadt. Ana und Elsa, für die diese Situation zutrifft, besuchen diese Schule. Peter und Laura wohnen ebenfalls in einer frankophonen Gemeinde, die an die Stadt grenzt. Die beiden hätten somit auch die Möglichkeit, die FOS auf Deutsch zu besuchen, zumal ihre Mutter deutschsprachig ist. Allerdings haben es ihre Eltern - vor allem aus organisatorischen und praktischen Gründen - vorgezogen, dass die Kinder die (frankophone) Schule der Wohngemeinde besuchen. Peter und Laura können in ihrer Wohngemeinde den Schulweg in fünf Minuten zu Fuss

---

<sup>3</sup> Laut Strukturerhebung der eidgenössischen Volkszählung 2016. Daten bezogen auf die ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren, ohne Kollektivhaushalte. Die Befragten konnten mehrere Hauptsprachen nennen. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.4382186.html>

<sup>4</sup> <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/49?locale=de>

<sup>5</sup> <https://www.ville-fribourg.ch/de/schule-ausbildung/schulgebaeude>

alleine bewältigen. Würden sie allerdings die FOS besuchen, so müssten die Eltern die Kinder täglich durch den Stadtverkehr mit dem Auto chauffieren.

Laut eigenen Angaben hätten es sowohl die Eltern der Zwillinge Ana und Elsa, als auch die von Peter und Laura vorgezogen, dass ihre Kinder zweisprachig eingeschult werden. Sie bedauern, dass es im Kanton Freiburg bisher kein Angebot an zweisprachigen Primarschulen gibt. Brohy und Schüpbach (2016: 98) weisen darauf hin, dass eine Informationsbroschüre für die Primarschulen der Stadt Freiburg aussagt, die obligatorische Schulzeit könne dort in zwei Sprachen absolviert werden. Dies könne laut den Autorinnen irreführend sein, denn die Schule kann entweder auf Französisch oder Deutsch besucht werden. Zweisprachiger Unterricht wird bisher nur teilweise auf der Sekundar- und Tertiärstufe angeboten.

Für weiterführende und ausführlichere Informationen zur schweizerischen Sprachpolitik und insbesondere die Situation des Kantons und der Stadt Freiburg siehe beispielsweise Brohy & Schüpbach, 2016; Brohy, 2000; 2006; 2009; oder auch Windisch, 1992).

## **2.2. Die Sprachbiographien der Teilnehmer**

### **2.2.1. Die Sprachbiographie von Neil und Ben**

Neil und Ben werden in den USA geboren, als Söhne einer amerikanischen Mutter und eines frankophonen Schweizer Vaters. Die Familie zieht in die Schweiz, als die beiden Jungen drei, respektive fünf Jahre alt sind. In den USA spricht die Mutter mit den Kindern Englisch, der Vater Französisch. Da zu diesem Zeitpunkt beide Eltern berufstätig sind, haben die Jungen ein mexikanisches Kindermädchen, das auf ausdrückliche Anweisung der Eltern nur Spanisch mit den Kindern spricht. Vor dem Umzug in die Schweiz, beherrschen laut der Eltern, die beiden Jungen alle drei Sprachen «etwa gleich gut», wobei Englisch leicht dominant ist.

In der Schweiz wohnt die Familie fortan in einem frankophonen Dorf in Stadtnähe von Freiburg. Die Mutter der Jungen spricht anfangs nur Englisch, bald lernt sie aber auch, sich auf Französisch zu verständigen. Der Vater von Neil und Ben ist halb Schweizer halb Panamaer, wuchs aber in Freiburg auf. Er spricht Französisch, Spanisch und Englisch.

In der Schweiz beginnt der damals fünfjährige Neil den Kindergarten im Dorf zu besuchen. Ben, der Jüngere geht ein- bis zweimal wöchentlich in eine Spielgruppe. Seit dem Umzug spricht der Vater mit den Kindern meistens Spanisch, wenn er mit ihnen alleine ist, manchmal aber auch Französisch. Familiensprache bleibt jedoch Englisch. Die Kinder fangen bald an, Französisch untereinander zu sprechen. Während vier Jahren bleiben Vater und Mutter ganztags zu Hause, der Vater arbeitet im Home-Office, die Mutter ist in dieser Zeit nicht berufstätig. Mehrmals pro Woche kommt eine Person zu der Familie nach Hause, um mit den Kindern auf Spanisch zu spielen. Später, nämlich als beide

Kinder lesen und schreiben können, bekommen sie zusätzlich schriftlichen Unterricht in der spanischen Sprache. Etwa zwei Jahre lang gehen die Kinder einen Nachmittag pro Woche in eine private Schule, wo Spanisch unterrichtet wird.

Die Grosseltern der Kinder leben das halbe Jahr über in der Schweiz, das andere halbe Jahr in Spanien. Die beiden Jungen verbringen jeweils mehrere Wochen ihrer Sommerferien bei ihnen. Reisen nach Panama oder Mexiko, wo die Familie je ein Ferienhaus besitzt, finden mindestens einmal jährlich statt. Als Neil zehn und Ben acht Jahre alt sind, beginnt die Mutter wieder ganztags zu arbeiten. Ab diesem Zeitpunkt besuchen die Jungen zusätzlich zum Unterricht in Spanisch auch noch einen Englischkurs. Es handelt sich um einen Kurs in einer internationalen Schule, der sich gezielt an Kinder richtet, die zu Hause Englisch sprechen, aber in einer anderen Sprache eingeschult sind.

Wie bereits erwähnt, ist Englisch bei der Ankunft in der Schweiz die dominante Sprache. Französisch und Spanisch hinken laut Aussagen der Eltern dem aber nur leicht hinterher. Mit Schuleintritt übernimmt bei beiden Jungen Französisch die Rolle der dominanten Sprache, Englisch liegt auf Platz zwei und Spanisch auf Platz drei. Diese Reihenfolge ändert sich laut Eltern im Verlauf der Studie nicht. Ben und Neil sind zu Studienbeginn 7;4., respektive 9;2. Jahre alt. Am Ende der Studie ist Ben 9;10. Jahre alt und sein grosser Bruder 11;8.

### **2.2.2. Die Sprachbiographie von Ana und Elsa**

Ana und Elsa sind Zwillinge. Die beiden Mädchen werden in Freiburg als Kinder einer Deutschschweizerin und einem Mexikaner geboren. Die Erstsprache der Mutter ist Schweizerdeutsch, sie spricht aber auch fließend Spanisch, Französisch, Italienisch und Englisch. Der Vater spricht nebst Spanisch auch Englisch und seit seiner Ankunft in der Schweiz ebenfalls Französisch. Als es noch kinderlos ist, lebt das Paar in Mexiko, die Zwillinge kommen allerdings in der Schweiz auf die Welt.

Spanisch ist die Umgangssprache der Familie. Während der Vater mit den Mädchen ausschliesslich Spanisch spricht, wechselt die Mutter zwischen Schweizerdeutsch und Spanisch. Die Kinder sind jedoch von Geburt an auch ihrer dritten Sprache, Französisch, ausgesetzt. Einerseits lebt die Familie in einem frankophonen Dorf, andererseits besuchen die Zwillinge zwei bis drei Tage pro Woche eine französischsprachige Kinderkrippe, denn beide Elternteile sind berufstätig. Den Kindergarten besuchen die beiden Mädchen ebenfalls auf Französisch. Indessen treffen die Eltern dann die Entscheidung, dass die Zwillinge, die Primarschule auf Deutsch besuchen sollen. Die Mutter kommentiert diese Entscheidung damit, dass sie «nicht so gut» Französisch könne und so besser in der Lage sei, den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen.

Ana und Elsa werden regelmässig von ihrer deutschschweizer Grossmutter betreut, die im selben Dorf wohnt, wie die Familie. Sonst verbringt die Familie ihre Freizeit oft mit anderen

Hispanophonen, die Mädchen besuchen beispielsweise eine Tanzgruppe, wo nur Spanisch gesprochen wird. Im Freundeskreis der Familie finden sich viele Hispanophone und die Familie verbringt regelmässig ihre Sommerferien in Mexiko.

Seit Beginn ihres Spracherwerbs sprechen die beiden Mädchen untereinander Spanisch. Bei Studienbeginn sind Ana und Elsa 6;5 Jahre alt, zum Zeitpunkt der letzten Aufnahmen 8;11. Im ersten Jahr der Aufnahmen ist Spanisch klar die dominante Sprache, danach folgt Französisch. Deutsch ist anfangs die schwächste Sprache der Zwillinge, wird aber mit dem Wechsel vom französischsprachigen Kindergarten zur deutschsprachigen Primarschule stärker. Der Eintritt in die Primarschule liegt parallel zum Beginn dieser Studie. Bemerkenswert ist meines Erachtens aus der Sicht der Spracherwerbsforschung, dass die Mädchen auch im Alter von acht Jahren, also auch noch nach zwei Jahren in einer deutschsprachigen Schule, immer noch Spanisch untereinander sprechen. Es muss allerdings erwähnt werden, dass es sich bei der Primarschule, die die Zwillinge besuchen, nicht um eine "typisch" einsprachige Schule in einem ebenso monolingualen Umfeld handelt. Wie weiter oben bereits erwähnt, befindet sich die besagte Schule in der zweisprachigen Stadt Freiburg mit frankophoner Mehrheit. Die Schule spiegelt diese Bevölkerungszusammensetzung insofern wider, als man dort eine bilinguale- oder oft auch plurilinguale Schülerschaft findet. So hört man auf dem Pausenplatz dieser Schule nicht etwa mehrheitlich Deutsch, sondern eher Französisch oder andere Sprachen. Laut der Mutter der Zwillinge haben diese einen Freundeskreis in der Schule, in dem sehr oft Spanisch gesprochen wird.

Ein letztes erwähnenswertes Merkmal der Zwillinge ist, dass die Mutter mit Elsa und Ana Schweizerdeutsch spricht. Seit die Mädchen jedoch in der Primarschule sind, antworten sie auf Hochdeutsch, wenn man sie auf Schweizerdeutsch anspricht. So erzählten die Mädchen dann auch ihre Geschichten jeweils auf Hochdeutsch, obwohl ihnen die Instruktionen auf Schweizerdeutsch gegeben wurden.

### **2.2.3. Die Sprachbiographie von Peter und Laura**

Wie die Zwillinge sind Peter und Laura Kinder einer deutschschweizer Mutter und eines mexikanischen Vaters. Peter wird in Mexiko geboren, zu dieser Zeit sind beide Elternteile vollzeitig berufstätig und das Kind verbringt unter der Woche einen grossen Teil seiner Zeit bei einer Tagesmutter, die Spanisch spricht. Seine ersten Worte formuliert der Junge dann auch auf Spanisch. Wenn die Mutter allein mit dem Kind ist, spricht sie Schweizerdeutsch, Familiensprache ist jedoch Spanisch. Als Peter 18 Monate alt ist, zieht die Familie in ein französischsprachiges Dorf in der Schweiz. Hier beginnt Peters Kontakt mit dieser Sprache, vor allem durch Bekanntschaften mit Nachbarskindern. Ein Jahr später geht er regelmässig in eine zweisprachige Spielgruppe (Deutsch-Französisch).

Laura, die zwei Jahre jünger ist als Peter, wird in der Schweiz geboren. Ab ihrer Geburt bleibt die Mutter der Kinder während zwei Jahren zu Hause. Deutsch wird in dieser Zeit zur dominanten Sprache der beiden Kinder. Als Laura und Peter zwei und vier Jahre alt sind, beginnt die Mutter wieder halbtags zu arbeiten. Die Kinder bekommen eine Tagesmutter, die nur Französisch mit ihnen spricht. Mit Schuleintritt wird Peters Französisch immer dominanter und als zwei Jahre später auch die kleine Schwester in den Kindergarten kommt, beginnen die Kinder untereinander Französisch zu sprechen. Spanisch ist und bleibt die Familiensprache. Die Kinder haben sonst nur wenig Gelegenheit, diese Sprache zu pflegen, doch bei Besuchen in Mexiko vergrössern sich ihre Spanischkenntnisse jeweils sprunghaft, wie die Eltern versichern. Schweizerdeutsch sprechen die Kinder nur mit der Mutter und mit der Grossmutter, die sie alle zwei Wochen einen Tag lang sehen. So gleitet Deutsch, was die Dominanz betrifft, von Platz eins auf Platz drei. Spanisch behält den Platz in der Mitte.

Bei Studienbeginn ist Laura fünf Jahre alt, ihr Bruder 6;11. Am Ende der Studie ist Laura 7;5 und Peter 9;4. Jahre alt.

Peter und Laura sprechen nicht die deutsche Standardsprache, sondern einen schweizerdeutschen Dialekt. Trotzdem wird im Folgenden - der Einfachheit halber - von *Deutsch* gesprochen.

#### **2.2.4. Die Eltern der Kinder und deren Mehrsprachigkeit**

Beim Beobachten und im Gespräch mit den Eltern ist es auffallend, dass hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und der mehrsprachlichen Erziehung der Kinder ein Unterschied besteht zwischen der Familie von Ben und Neil und den beiden anderen Familien.

Zwar hat sich die Mehrsprachigkeit bei allen drei Familien aus äusseren Umständen ergeben. Sie ist das Resultat der Union von zwei Menschen, deren Kultur und Sprache unterschiedlich sind und die wiederum an einem Ort leben, an dem eine dritte Sprache gesprochen wird. Und natürlich informieren sich alle Familien über mehrsprachige Erziehung und haben auch aktiv Entscheidungen getroffen, zum Beispiel, was die Wahl der Familiensprache betrifft, oder auch in welcher Sprache die Kinder eingeschult werden. In der Familie der Zwillinge und in der von Laura und Peter wird indessen die Mehrsprachigkeit nicht ganz so gezielt gefördert, wie dies bei der Familie von Ben und Neil der Fall ist, wo zum Beispiel die Kinder zusätzlich in den Sprachen Englisch und Spanisch unterrichtet werden. Die Mehrsprachigkeit der Kinder scheint bei der Familie von Ben und Neil ein konkret durchdachtes Projekt zu sein. Es wird darauf geachtet, dass die Jungen in allen Sprachen so viel Input wie möglich bekommen. Der Input soll auch so ausgeglichen wie möglich sein und die Kinder bekommen privaten, individuellen, auf ihre Bedürfnisse ausgerichteten Sprachunterricht. Die mehrsprachige Erziehung wird als Investition für die berufliche Zukunft der Kinder gezielt gefördert und dies wurde mir von Bens und Neils Eltern auch explizit so gesagt. So erwarten sie beispielsweise,

dass ihre Kinder auch in den drei Sprachen lesen und schreiben können.

Dies bedeutet natürlich keinesfalls, dass bei den beiden ersten Familien die Mehrsprachigkeit der Kinder weniger wichtig ist. In beiden Familien versucht man sich über das Thema zu informieren, sich mit anderen betroffenen Familien auszutauschen und man macht sich Gedanken, welche Auswirkungen die Mehrsprachigkeit auf die schulische Laufbahn der Kinder haben kann. Auf Grund meiner persönlichen Beobachtungen habe ich jedoch den Eindruck, dass in diesen beiden Familien die Sprachentwicklung der Kinder ihrem natürlichen Lauf überlassen wird und deren Erwerb – mit Ausnahme der Schulsprache - ungesteuert verläuft. Es wird zwar bemerkt, dass sich beispielsweise das Dominanzverhältnis unter den Sprachen verändert, aber es wird nicht so gezielt interveniert. Die Mutter der Zwillinge hat mir erzählt, für sie sei es vor allem wichtig, dass die Leistungen der Mädchen in der obligatorischen Schule “stimmen” und dass sie auf Deutsch schreiben und lesen könnten. Die anderen beiden Sprachen hätten diesbezüglich absolut keine Priorität. Es handelt sich also um ein eher passiveres Verhalten, während die Eltern von Ben und Neil deren Sprachenentwicklung aktiver und gezielter zu steuern versuchen.

## **2.3. Datenerhebung**

### **2.3.1. Vorgehensweise**

In dieser Studie sollen Kinder, die mit drei Sprachen aufwachsen, verschiedenen Gesprächspartnern Geschichten in ihren drei Sprachen erzählen. Diese Gesprächspartner sind entweder jeweils nur einer der drei Sprachen des Kindes mächtig, oder sie sind mehrsprachig. Bei den Geschichten handelt es sich um das Nacherzählen einer Episode der Zeichentrickfilmserie *Pingu*.

Jedes Kind erzählt jeweils zwei Geschichten in einer Sprache und Gesprächssituation. Wenn man zum Beispiel die Sprache Spanisch nimmt, heisst das konkret, dass zwei Geschichten auf Spanisch einem monolingualen Gesprächspartner erzählt werden, und zwei weitere auf Spanisch einem mehrsprachigen Gesprächspartner. Dies basierend auf der Hypothese, dass ein mehrsprachiges Kind anders reagiert, wenn es weiss, dass sein Gesprächspartner ebenfalls mehrsprachig ist, als wenn es einem Monolingualen gegenüber sitzt.

Am Anfang stand die Absicht, dass die Personen, denen die Kinder die Geschichten erzählen, aus deren direktem Umfeld kommen sollten. Die Idee war, dass die Kinder diese Personen gut kennen und dass sie wissen, welche Sprachen diese Menschen sprechen. Es hat sich allerdings als unrealistisch erwiesen, solche *idealen* Gesprächspartner für dieses Projekt im Umfeld der Kinder nicht nur zu finden, sondern sie auch für die Aufnahmen zu mobilisieren. So wurde aus pragmatischen Gründen entschieden, Gesprächspartner zu finden, die das jeweilige Kriterium der Sprachen erfüllen. Es war relativ einfach Personen zu finden, die entweder “nur” Deutsch oder Französisch sprechen.

Beim Kriterium monolingual Spanisch oder Englisch hingegen war dies weniger einfach. Da die Aufnahmen aber meistens in den Sommermonaten stattfanden, konnte ich in vielen Fällen auf anglo- oder hispanophone Freunde oder Familienangehörige von Bekannten zählen, die in der Schweiz ihre Ferien verbrachten und sich als Gesprächspartner zur Verfügung stellten. Damit die Kinder die Geschichten nicht einem völlig Unbekannten erzählen mussten, wurde jeweils extra Zeit vor den Aufnahmen eingeplant, so konnten die Gesprächspartner einen ersten informellen Kontakt zu den Kindern herstellen.

Es wurde entschieden, dass die Studienteilnehmer jeweils zwei Geschichten nacherzählen mussten, weil es wohl zu monoton geworden wäre, wenn das Kind immer die gleiche Geschichte wiedergeben sollte. So erzählt jeder Studienteilnehmer in jeder Gesprächssituation jeweils eine neue und eine immer gleichbleibende Geschichte.

Die Studie deckt die Entwicklung über drei Jahre ab. Von Jahr zu Jahr muss jedes Kind immer die gleichen Pingu-Episoden nacherzählen.

Zusätzlich zu den Videoaufnahmen wurden Notizen gemacht über spezielle Vorkommnisse oder besondere Situationen rund um die Aufnahmen. Oftmals wurden einfach Eindrücke notiert, etwa, ob sich ein Kind besonders scheu gegenüber einem Gesprächspartner verhielt, oder ob es einen müden Eindruck machte, oder besonders gut gelaunt war. Da die Kinder auch vor und nach den Aufnahmen Zeit mit mir verbrachten, wurden auch Kommentare oder Äusserungen notiert, die die Kinder zu diesem Zeitpunkt über die Datenerhebung machten. Genauso behandelt wurden Bemerkungen oder Kommentare seitens der Eltern, die als relevant betrachtet wurden. Nebstdem wurden mehrere informelle Gespräche mit den Eltern geführt, um mehr über die Sprachbiographien der Kinder und das alltägliche Leben und den Umgang der Familien mit ihren drei Sprachen zu erfahren. Dazu wurden ebenfalls Notizen erstellt.

### **2.3.2. Ablauf der Datenerhebung**

Die Datenerhebung lief immer nach folgendem Schema ab: Das Kind schaute sich alleine das jeweilige Video von Pingu an, es wurde vorher informiert, wem es die Geschichte in welcher Sprache erzählen soll. Nach dem Abspielen des Films, kam der Gesprächspartner für die Nacherzählung hinzu und setzte sich dem Kind gegenüber. Als Unterstützung bekam dieses Bilder, die die Hauptaktionen der Geschichte darstellen. Bei den Bildern handelt es sich um durchschnittlich 15 Screenshots des jeweiligen Films, diese sind im Anhang am Beispiel der Geschichte *Pingu sagt, er sei krank* dokumentiert. Die Anleitung lautete immer gleich: „Kannst du bitte X diese Geschichte erzählen.“ Dieser Satz wurde jeweils in derjenigen Sprache ausgesprochen, in der das Kind die Geschichte erzählen sollte.

Kurz nach der ersten Erzählung schaute sich der Studienteilnehmer das zweite Video an und erzählte

es darauf derselben Person. Die Kinder wurden während des Erzählens gefilmt.

Es wurde entschieden, den Studienteilnehmern Bilder der Geschichten zur Verfügung zu stellen, weil sie dies entspannen sollte. Da es sich nicht um eine Studie über das Erinnerungsvermögen der Kinder, sondern über die Sprachentwicklung handelt, scheint dies gerechtfertigt. Es muss allerdings erwähnt werden, dass die Kinder in einigen Fällen sehr auf die Bilder fixiert waren. So haben sie vor allem die Stationen der Geschichte erzählt, die auch auf den Bildern zu sehen sind. Oft waren die Bilder auch etwas, das zwischen dem Kind und dem Zuhörer stand. Die meisten Kinder haben während der Erzählung den Blick auf die Bilder gerichtet und schauen den Gesprächspartner nur selten direkt an. Dies kann einerseits damit erklärt werden, dass die Studienteilnehmer manchmal etwas gehemmt waren oder einfach auch nur konzentriert. Andererseits wurde der Blickkontakt mit dem Zuhörer wiederhergestellt, wenn das Kind nach einem Ausdruck oder einem Wort suchte.

Der Gesprächspartner, also die Person, die dem Kind zuhört, bekam immer die gleiche Anweisung: Dem Kind zuhören, möglichst ohne zu intervenieren. Fragte das Kind aber explizit nach einem Wort, dann durfte der Zuhörer helfen. Falls ein Studienteilnehmer mehr als zwanzig Sekunden lang schwieg, so sollte der Zuhörer das Kind aufmuntern weiterzumachen, etwa indem er sagte: „Ja, und weiter?“

Allerdings hielten sich nicht immer alle Gesprächspartner an diese Regeln. Vor allem im ersten Jahr intervenierte einer der Zuhörer, manchmal mehr als eigentlich erwünscht, indem das Kind zum Beispiel korrigiert wurde. Es kam auch vor, dass der Gesprächspartner dem Erzähler mit Wörtern „aushalf“, wenn es einmal kurz stockte. Schlussendlich zeigte sich dabei, dass, wenn das Kind erst einmal gemerkt hat, dass es bei der Suche nach einem Wort Hilfe erhält, es dies dann ausnützt. Das Verhalten ist indessen von Kind zu Kind verschieden - manche Kinder fragten nie nach einem Wort, andere häufiger.

Bemerkenswert ist jedoch, dass es im dritten Jahr fast nie mehr vorkam, dass ein Kind nach einem Wort fragte. Vielleicht spielt da die Erfahrung eine Rolle, die Kinder kannten zu diesem Zeitpunkt den Ablauf und wussten, was sie zu tun hatten. Bestimmt wurden die Kinder mit der Zeit immer sicherer. Es könnte aber auch sein, dass die Kinder mit zunehmendem Alter Strategien entwickeln, um fehlenden Wortschatz zu kompensieren, aber dazu kommen wir später.

Es wurde beschlossen, die Studienteilnehmer beim Erzählen zu filmen, denn die Videoaufnahme hat gegenüber der einfachen Audioaufnahme den Vorteil, dass man die Gestik des Kindes beobachten kann. Ebenso kann auf den Filmaufnahmen deutlich gesehen werden, wie einzelne Kinder während des Erzählens jeweils auf die entsprechenden Bilder zeigen. Es ist mir bewusst, dass sich die Kinder durch die Anwesenheit der Kamera möglicherweise unwohl fühlen. Allerdings sind sie es sich oftmals durch den Umgang ihrer Eltern mit Mobiltelefonen gewohnt, gefilmt und fotografiert zu werden.



Idealerweise wurden pro Aufnahmetag nur zwei Geschichten in der gleichen Gesprächssituation erzählt. Zum Beispiel zwei Geschichten auf Deutsch einem monolingualen Gesprächspartner. Drei bis vier Wochen später wurden dann zwei weitere Aufnahmen gemacht. Zumindest war das am Anfang so geplant, es hat sich allerdings herausgestellt, dass es äusserst schwierig war, diesen Ablauf zu respektieren. Wie bereits erwähnt, war es organisatorisch nicht immer einfach, Termine zu finden, an denen jeweils beide Geschwister, sowie der Zuhörer wie auch ich selbst frei waren. Infolgedessen wurden dann ab dem zweiten Jahr meistens zweimal zwei Geschichten pro Kind aufgenommen, jeweils in zwei verschiedenen Sprachen.

Am Beispiel eines Kindes, das Deutsch, Französisch und Spanisch spricht, wird in der folgenden Tabelle veranschaulicht, welche Geschichte es in welcher Sprache welchem Gesprächspartner erzählen musste.

*Tabelle 1 Beispiel Geschichten je nach Zuhörer*

<b>Geschichte</b>	<b>Sprache</b>	<b>Zuhörer</b>
Pingu sagt, er sei krank	Deutsch	Monolingual
Pingu und das Trampolin	Deutsch	Monolingual
Pingu sagt, er sei krank	Deutsch	Mehrsprachig
Pingu beim Arzt	Deutsch	Mehrsprachig
Pingu sagt, er sei krank	Französisch	Monolingual
Pingu und die Schneeballschlacht	Französisch	Monolingual
Pingu sagt, er sei krank	Französisch	Mehrsprachig
Pingas Geburt	Französisch	Mehrsprachig
Pingu sagt, er sei krank	Spanisch	Monolingual
Pingu als Babysitter	Spanisch	Monolingual
Pingu sagt, er sei krank	Spanisch	Mehrsprachig
Pingu und das Geschenk	Spanisch	Mehrsprachig

Wie bereits erwähnt, mussten die Kinder jeweils eine neue und eine immer gleichbleibende Geschichte erzählen. Es hat sich gezeigt, dass die Kinder, trotz vier Wochen Pause, nicht immer Lust hatten, den gleichen Film erneut anzuschauen. Es kam gelegentlich vor, dass sie leicht irritiert reagierten, bei der Ankündigung, dass sie sich jetzt nochmals die „Pingu sagt, er sei krank“-Episode anschauen sollten. Vor allem im dritten Jahr wollten manche Kinder auf ausdrücklichen Wunsch hin, das immer gleich bleibende Video nicht mehr anschauen, sondern die entsprechende Geschichte aus dem Kopf und mit Hilfe der Bilder erzählen. Diesen Wunsch habe ich respektiert, denn es schien mir

kontraproduktiv, die Kinder dazu zu zwingen, den Film anzuschauen.

Im Allgemeinen hatten die Kinder nach ihren eigenen Angaben Spass, bei der Studie mitzumachen. Bei den ersten Aufnahmen im Jahr 1 war manchmal etwas Unmut oder Unsicherheit zu spüren. Aber als die Kinder den Ablauf einmal kannten, kam dies nicht mehr vor. Die Teilnehmer bekamen nach jedem Aufnahmetag Süßigkeiten oder ein kleines Geschenk. Am Ende jedes Jahres gab es ein etwas grösseres Geschenk, wie etwa ein Kinoticket oder einen Büchergutschein. Das hat die Motivation zweifellos ebenfalls gefördert.

Im ersten Jahr hatte ich Zweifel, ob alle Kinder das Experiment die ganzen drei Jahre über mitmachen würden, dies ist aber glücklicherweise gelungen. Ich habe jeweils versucht, mir viel Zeit für die Kinder zu nehmen und das Umfeld so angenehm und attraktiv wie möglich zu gestalten. Die Kinder konnten vor und nach den Aufnahmen mit meinen Kindern spielen. Oft haben die Studienteilnehmer an einem Aufnahmetag auch bei uns gegessen oder wir haben nach den Aufnahmen zusammen etwas unternommen. Nachdem die allerletzte Geschichte nacherzählt war, haben alle Kinder, ausser dem Ältesten, enttäuscht reagiert, dass die Pingu-Zeit nun endgültig vorbei sei.

Ich muss allerdings auch erwähnen, dass ich manchmal das Gefühl hatte, es sei nicht immer nur von Vorteil, dass ich die Umgebung für die Aufnahmen so angenehm wie möglich gestaltet habe. Denn manchmal schien es so, als ob die Kinder die Geschichten so schnell wie möglich erzählten, damit sie danach mehr Zeit zum Spielen hatten. Es wurde mir auch von Seitens der Mütter gesagt, dass sich ihre Kinder jeweils freuten zu den Aufnahmen zu kommen und meistens wollten sie auch – auf ausdrücklichen Wunsch der Kinder - extra Zeit zum Spielen einplanen.

### **2.3.3. Transkription**

Die Videoaufnahmen wurden, wann immer möglich, sofort nach deren Erhebung transkribiert. Dabei wurde alles, was gesagt wurde, transkribiert, auch eventuelle Interventionen des Zuhörers oder andere Geräusche oder Gesten, die für die Interpretation relevant sein könnten. Dazu wurde die jeweilige Filmaufnahme mehrmals schrittweise angeschaut.

Die Aufnahmen wurden orthografisch transkribiert. In einer ersten Version wurde je eine - durch eine kurze Pause begrenzte - Äusserung (*utterance* vergl. dazu De Houwer, 1990; Lanza, 2004) pro Linie festgehalten und alle Pausen, Gesten und Verzögerungslaute vermerkt. In einer zweiten Version wurden diese weggelassen und die einzelnen Erzählungen als Text dargestellt. Ein Beispiel der ersten Version findet sich im Anhang, ebenso wie alle Erzählungen von allen Kindern in der zweiten Form. Allfällige Aussagen, die nicht der Norm der Zielsprache entsprechen wurden übernommen. Unverständliche Passagen hingegen wurden in der zweiten Version ignoriert.

### **2.3.4. Die Wahl der Vorlage: Pingu**

Die Wahl der Textvorlage war nicht einfach. Beeindruckt von den vielen Studien zur Frog-Story (Mercer Mayer, 1969) wollte ich zuerst ebenfalls eine Bildergeschichte als Grundlage meiner Studie wählen. Da ich jedoch davon ausgehe, dass audiovisuelle Beiträge für Kinder im Schulalter attraktiver sind als Bildergeschichten, habe ich beschlossen, dass die Kinder einen Trickfilm nacherzählen sollten. Das erste Auswahlkriterium war, dass es sich um eine Serie handeln sollte, von der es mehrere, ungefähr gleich lang dauernde Episoden gibt, damit ich die einzelnen Geschichten besser untereinander vergleichen konnte. Die Episoden sollten auch nicht allzu lange dauern, damit ein Nacherzählen nicht unnötig erschwert würde. Allerdings sollten sie doch so lange dauern, dass die Handlung nicht in zwei oder drei Sätzen resümiert werden kann. Das zweite Kriterium war, dass die gewählten Filme entweder in Versionen aller vier Sprachen, also Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch erhältlich sein mussten, oder es sollte sich um Filme handeln, bei denen nicht gesprochen wurde.

Meine Wahl fiel dann schlussendlich auf die Trickfilmserie Pingu. In diesen Filmen wird Grammelot gesprochen, eine Spielsprache, die aus fiktiven Wortfetzen besteht, jedoch universell verständlich ist. Die Länge der Folgen scheint auch ideal, so dauert jede Pingu-Episode zwischen fünf und sechs Minuten. Zudem handelt es sich um Geschichten mit einer klassischen Erzählstruktur. In jeder Folge taucht ein Problem auf, das gelöst werden muss und in allen Fällen nehmen die Geschichten ein gutes Ende.

Die Protagonisten bleiben ebenfalls immer die gleichen; da gibt es Pingu, seine Mutter, sein Vater, seine Schwester und Pingus Freund, eine Robbe. Hinzu kommen noch andere Pinguine, je nach Geschichte kann da etwa ein Arzt, ein Lehrer oder eine Krankenschwester mit im Spiel sein. Pingu ist ein kleiner Junge im Primarschulalter, dem alltägliche Dinge geschehen, die unseren Studienteilnehmern auch passieren können, z.B. dass er eine kleine Schwester bekommt, sich beim Spielen verletzt und zum Arzt muss, oder dass er keine Lust hat, zur Schule zu gehen. Somit sind diese Geschichten meiner Ansicht nach auch thematisch attraktiv für die Teilnehmer der Studie.

## Kapitel 3: Kompensationsstrategien bei fehlendem Wortschatz

### 3.1. Einleitung

In meiner Studie müssen Kinder eine Geschichte nacherzählen. Ich stelle mir die jeweilige Erzählung unter der Metapher eines Flusses vor. Bei einer “idealen” Narration fließt der Fluss ohne Störungen vor sich hin. Wenn es aber im Erzählfluss stockt, heisst das, dass es Hindernisse zu überwinden gilt. Fehlt dem Sprecher beispielsweise ein lexikalisches Element, kann das zu solchen Stockungen und Störungen führen.

In diesem Teil geht es darum, zu beobachten, wie das Kind reagiert, wenn seine lexikalischen Mittel nicht ausreichen, um das auszudrücken, was es will. Dabei werden folgende Forschungsfragen gestellt: Verhalten sich die Kinder in allen drei Sprachen gleich? Hat das einzelne Kind in all seinen Sprachen vergleichbare Probleme und löst es diese auf dieselbe Art und Weise? Ist das Verhalten unterschiedlich, wenn das Kind einem monolingualen oder einem mehrsprachigen Gesprächspartner die Geschichte erzählt? Gibt es eventuell Parallelen im Verhalten der Geschwisterpaare und vor allem; wie entwickelt sich dieses Verhalten im Laufe der drei Jahre? Gibt es Strategien, die mehr oder weniger häufig angewendet werden, je älter das Kind wird?

### 3.2. Theoretische Aspekte

Die Entwicklung einer Strategie als Reaktion auf lexikalische Schwierigkeiten ist eine Kommunikationsstrategie (Dörnyei & Scott, 1997:181). So wird für das hier verwendete Konzept von *Kompensationsstrategien* in der Mehrsprachigkeitsforschung mehrheitlich die Bezeichnung *Kommunikationsstrategie* verwendet. Der Begriff *Strategie* kommt ursprünglich aus dem Bereich des Militärs und bezeichnet im Allgemeinen eine gewisse Anzahl von Massnahmen mit deren Hilfe ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll. Bialystok definiert den Begriff in diesem Sinn als “wilful planning to achieve explicit goals” (1990:1).

Das Konzept der Kommunikationsstrategien wurde von Selinker in die Zweitspracherwerbsforschung eingeführt, laut dem Autor kommen dabei Kommunikationsstrategien zum Zuge: “whenever the learner realizes, either consciously or subconsciously, that he has no linguistic competence with regard to some aspect of the target language” (1972: 219).

Der Begriff *Kommunikationsstrategie* wird in vielen Fachgebieten zu eigenen Zwecken verwendet. Ebenso sind gewisse Phänomene, die oft als Kommunikationsstrategien gedeutet werden, nicht auf den Bereich des Zweitspracherwerbs beschränkt. So werden zum Beispiel auch Paraphrasen angewendet, wenn jemand aus einem bestimmten Fachgebiet einem Nicht-Spezialisten etwas

erklären muss (vgl. Reich, 2010:19). Aber auch in alltäglichen Situationen kann es m. E. immer wieder vorkommen, dass ein Sprecher ein Wort gerade nicht aktivieren kann und deshalb eine Strategie verwenden muss, um das Kommunikationsziel zu erreichen

Im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung ist man sich alles andere als einig, wie der Begriff *Kommunikationsstrategie* genau definiert werden soll, denn diese können unter verschiedenen theoretischen Perspektiven untersucht werden. Zusammenfassend sind jedoch viele Forscher mit Bialystoks folgender Aussage einverstanden:

communication strategies are an undeniable event of language use, their existence is a reliably documented aspect of communication, and their role in second-language communication seems particularly salient (1990:116).

Astrid Reich (2010) zeigt in ihrer Arbeit deutlich, dass es Probleme gibt, den Objektbereich *Kommunikationsstrategie* abzugrenzen, darüber hinaus verweist sie auf die Vagheit der verschiedenen Definitionen des Begriffs. Trotzdem wird die Kommunikationsstrategien-Forschung oftmals als zentrale Disziplin betrachtet, wenn es darum geht, zu untersuchen, wie Sprachlernende versuchen, lexikalische Probleme zu überwinden. Verschiedene Forschungsarbeiten haben sich seit Ende der siebziger Jahre diesem Themenbereich gewidmet und nicht nur versucht, Typologien von Strategien aufzustellen, sondern auch Faktoren zu identifizieren, die die Verwendung von Kommunikationsstrategien beeinflussen können. Am bekanntesten sind wohl die Klassifizierungen von Tarone (Tarone, Cohen & Dumas, 1976), Faerch und Kasper (1983), Paribakht (1985) und Bialystok (Bialystok, 1990; Bialystok & Fröhlich, 1980). Danach gab es weitere wegweisende Arbeiten an der Universität Nijmegen, deren Ziel es war, Kommunikationsstrategien als mentale Phänomene zu verstehen (Poulisse, Bongaerts & Kellermann, 1984; Kellermann, Bongaerts & Poulisse, 1987; Kellermann, 1991; Poulisse, 1990; 1993). Andere Forscher, wie Sacks, Schegloff & Jefferson (1974; 1978) haben sich mehr dem kommunikativen Aspekt dieser Strategien gewidmet, wobei sie untersuchten, wie Gesprächsteilnehmer bei lexikalischen Schwierigkeiten gemeinsam eine Lösung suchen.

Dörnyei und Scott (1997) bieten in ihrem Artikel eine Übersicht über die Trends der Forschung im Bereich der Kommunikationsstrategien. Danach beginnen Forscher, wie bereits erwähnt, anfangs der siebziger Jahre den Begriff in Bereich des Zweitsprachenerwerbs basierend auf folgender Erkenntnis zu verwenden:

the mismatch between L2 speakers' linguistic resources and communicative intentions leads to a number of systematic language phenomena whose main function is to handle difficulties or breakdowns in communication (1997: 174).

In diesem Sinne sind auch die Definitionen von Tarone (1977) und Faerch und Kasper (1983):

Conscious communication strategies are used by an individual to overcome the crisis which occurs when language structures are inadequate to convey the individual's thought. (Tarone, 1977: 195)

Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal. (Faerch & Kasper, 1983: 36)

Diese Definitionen erweitert Tarone (1980), indem sie eine *interactional perspective* (Dörnyei & Scott, 1997:179) hinzufügt. Demnach sind Kommunikationsstrategien:

A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Tarone, 1980: 420).

Dörnyei ergänzt (1995) die “stalling strategies”, also den Gebrauch von lexikalischen Verzögerungselementen, die dem Sprecher Zeit zum Nachdenken verschaffen. Basierend auf diesen Erkenntnissen schlagen Dörnyei und Scott (1997) vor, dass Kommunikationsstrategien den zentralen Bereich von der Beschreibung von Problemmanagement in der Kommunikation zwischen Sprechern verschiedener Sprachen repräsentieren.

Laut Dörnyei & Scott (1997:182) tauchen vor allem zwei Kriterien immer wieder auf, wenn es darum geht *communication strategies* zu definieren; *problem-orientedness* und *consciousness*. Also muss sich der Sprecher dessen bewusst sein, dass es ein Problem gibt, welches verhindert, dass die Sprachintention erfüllt wird. Dabei kann der Begriff *consciousness* problematisch sein, denn, wie kann man als Zuhörer mit Sicherheit sagen, dass sich der Sprecher wirklich bewusst ist, dass er aktuell eine Strategie gebraucht, um Kommunikationsprobleme zu kompensieren? So stellt auch Reich (2010:17) die Frage, ob man grundsätzlich strategisches Verhalten von nichtstrategischem abgrenzen kann. Diese Aussage ist wohl besonders bei Produktionen von Kindern relevant. Diesem nachzugehen würde aber die Grenzen der hier vorliegenden Arbeit sprengen. Es geht in diesem Kapitel in erster Linie darum, das Verhalten der Kinder zu *beschreiben*. *Strategien* scheint dafür der bestmögliche Ausdruck. Ob sich die Kinder dieser Strategien bewusst bedienen, ist hier nur bedingt relevant.

In dieser Studie müssen die Teilnehmer einem meist passiven Gesprächspartner Geschichten nacherzählen. Es handelt sich also nicht um eine klassische Kommunikation mit mindestens zwei aktiven Partnern, die ständig auf das Gesagte reagieren und somit dem anderen Rückmeldungen dazu geben, ob die Sprachintention auch so verstanden wurde, wie sie gemeint war. Laut Bialystok (1990: 3) ist eines der wichtigsten Kriterien bei der Definition, ob es sich nun um eine *Kommunikationsstrategie* handelt oder nicht “the idea that strategies are used only when a speaker perceives that there is a problem which may interrupt communication”. In diesem Sinn kann man in den hier vorliegenden Erzählungen der Kinder *Kompensationsstrategien* ausmachen und zwar solche, bei denen das Kind selber merkt, dass etwas fehlt. In wenigen Fällen kann es möglicherweise auf

nonverbale Kommunikation des Gesprächspartners zählen, wie etwa ein Stirnrunzeln, in den meisten Fällen jedoch muss es auf sein eigenes Bewusstsein vertrauen. Natürlich stellt sich die Frage, wie mit Gewissheit gesagt werden kann, dass das Kind gerade eine Kompensationsstrategie benutzt. Einige davon sind m.E. einfach als solche zu erkennen, etwa wenn das Kind klar und deutlich erklärt, es wisse nicht, wie man etwas sagt, oder wenn es einen angefangenen Satz abbricht. Auffällig sind auch Paraphrasen, die nicht der Norm der Zielsprache entsprechen. Weiter kann negativer Transfer zu lexikalischen Fehlern führen und ist somit leicht zu erkennen. Schliesslich helfen non-verbale Indizien, Pausen oder der Einsatz von Verzögerungslauten, Kompensationsstrategien als solche zu identifizieren. Allerdings ist mir bewusst, dass am Schluss auch ein gewisser Anteil subjektiver Kriterien im Spiel sind. Es ist wahrscheinlich, dass wenn dasselbe Korpus von zwei unabhängigen Forschern auf Kompensationsstrategien untersucht wird, nicht die exakt gleichen Ergebnisse erzielt werden.

Es gibt zahlreiche Klassifikationsschemen von Kommunikationsstrategien. Dörnyei & Scott (1997: 187-197) haben die verschiedenen Strategien zu einer Übersicht zusammengestellt und unterscheiden dabei drei Hauptkategorien; direkte, indirekte und '*interactional*' Strategien. Die meisten auch von anderen Forschern identifizierten Kommunikationsstrategien sind sogenannte *direkte* Strategien. Es handelt sich dabei um Umschreibungen (*circumlocution*), die den fehlenden Wortschatz kompensieren sollen. Wie es ihr Name schon verrät, involvieren die indirekten Strategien die Zielsprache oft nicht direkt (ibid, S.198). Gemeint damit sind sogenannte *fillers* oder andere Instrumente, etwa den *verbal strategy marker*, mit denen der Sprecher entweder versucht, Zeit zu gewinnen oder aber klar markiert, dass er nicht weiss, wie man etwas zielsprachengerecht ausdrückt. Bei den interaktionalen Strategien, der dritten Kategorie, handelt es sich um Strategien, die den Gesprächspartner einbeziehen, etwa indem dieser direkt um Hilfe gebeten wird.

Reich (2010) beschäftigt sich in ihrer Arbeit ebenfalls mit lexikalischen Schwierigkeiten und Lücken in lernersprachlichen Produktionen. Wie weiter oben bereits erwähnt, kritisiert sie dabei weitgehend die bisherigen Forschungsarbeiten im Bereich der Kommunikationsstrategien und zeigt diverse Schwächen auf. Zum einen sieht sie beim taxonomischen Ansatz ein grundlegendes methodisches Problem, das die Datenerhebung betrifft:

Die überwiegende Zahl der Daten werden kontrolliert erhoben, sodass Kommunikationsstrategien vor allem unter dem Vergrößerungsglas bestimmter Aufgabentypen, insbesondere der Bildbeschreibung, erscheinen. In den Erhebungen fehlen voll handlungsberechtigte, aktive Gesprächspartner und situierte Kontexte, die den Interpretationen und damit auch den Problembearbeitungen Sinn verleihen. (Reich, 2010:90)

Zum anderen zeigt sie auf, wie viele Taxonomien *voller Unausgewogenheit und Widersprüche* seien. In diesem Sinne zeigt auch Bialystok (1990:69) wie problematisch es sein kann, die Paraphrase als

einzelne Kategorie aufzuführen, denn im Grunde genommen stellt jede Strategie und jeder Versuch einen Ersatz für ein Wort zu suchen, eine Umschreibung dar. Ebenso heisst es bei Kasper und Kellermann (1997:9), dass die Begriffe *Paraphrase* oder *Substitution* problematisch sind, weil sie für Phänomene verwendet werden, die sowohl auf semantischem, als auch auf syntaktischem oder pragmatischem Niveau auftreten können.

Oftmals kann es schwierig sein, eine Strategie genau zu klassifizieren, denn manchmal greift der Sprecher auf mehrere Strategien zurück. Dies ist ein weiterer Punkt, den Astrid Reich problematisiert. Sie erklärt, dass viele Forscher zwar bemerken, dass sogenannte *kombinierte Strategien* vorkommen, dass sie diese aber als Randphänomene abtun:

In dem Bestreben, *per* taxonomischer Klassifikation noch die kleinsten Unterschiede herauszuarbeiten, behandeln die meisten Studien diese 'störenden' Strategiekombinationen dagegen als Marginalien oder reissen sie gegen alle analytische Intuition auseinander. Niemand formuliert die nahe liegende Idee, dass gerade diese Kombinationen eine 'Normalform' der (lernalterssprachlichen) Paraphrase, der lexikalisch-semantischen Kommunikationsstrategien darstellen könnten, von der alle anderen Formen abgeleitet wären. (ibid., 96)

Trotz der scharfen Kritik Reichs und anderen Forschern an den bisherigen Arbeiten im Bereich der Kommunikationsstrategien wird in der hier vorliegenden Untersuchung an der eher klassischen Vorgehensweise der Klassifizierung der Kommunikationsstrategien, die in den Erzählungen der Kindertexte vorkommen, festgehalten. Das vorliegende Korpus ist nicht aus einer realen Kommunikationssituation entstanden. In dieser künstlichen Situation der Narration kann der Erzähler nur begrenzt auf die Kooperation des Zuhörers zählen, da dieser explizit die Anleitung bekommen hat, dem Kind nur zu helfen, wenn es gezielt nach einem Wort fragt. Auch wenn diese Situation wohl im realen Leben nur selten vorkommt, darf doch erwähnt werden, dass im Schulalltag von den Kindern verlangt werden kann, dass diese ohne fremde Hilfe eine Geschichte erzählen können. Ja mehr noch, Geschichtenerzählern ist in unseren Breitengraden eine Kompetenz, deren Beherrschung erwartet, und im Unterricht evaluiert werden kann.

In diesem Sinn betont auch Grotjahn, dass Taxonomien von Kommunikationsstrategien für pädagogische Zwecke häufig ausreichen:

Besteht das Ziel einer Untersuchung z.B. darin, eine für die Unterrichtspraxis brauchbare Deskription lernalterssprachlicher Kommunikation zu liefern, dann kann eine produktorientierte Taxonomie mit einer Vielzahl von Kategorien durchaus angemessen sein, auch wenn der kognitionswissenschaftliche Erklärungswert der Taxonomie äusserst gering ist. (1997:58)

Um die Kommunikationsstrategien, die im vorliegenden Korpus vorkommen zu beschreiben, wurden aus Dörnyei & Scott's (1997: 187-197) Übersicht der verschiedenen Taxonomien, diejenigen Strategien ausgewählt, die in den Pingu-Erzählungen identifiziert werden konnten. Sie werden im Folgenden vorgestellt, die Beispiele stammen aus den Narrationen der dreisprachigen Kinder.

### **Zeichenerklärung**

1: Erstes Jahr; 2: Zweites Jahr; 3: Drittes Jahr



S: Spanisch; F: Französisch, D: Deutsch; E: Englisch

P: Plurilingualer Gesprächspartner; M: Monolingualer Gesprächspartner

1: Erste Geschichte; 2: Zweite Geschichte

Beispiel: 1SP2 bedeutet, dass diese Geschichte im ersten Jahr auf Spanisch einem plurilingualen Gesprächspartner erzählt wurde, zudem handelt es sich um die zweite Geschichte.

### 3.3. Klassifikation der verwendeten Kompensationsstrategien

#### 3.3.1. Abbruch (*message abandonment*)

Bei dieser Strategie bricht der Sprecher ab, sobald ein Problem auftaucht und beendet den Satz nicht. Dies kann von einem “ich weiss nicht” begleitet werden, einer Pause oder aber auch von einem entschuldigenden (Verlegenheits-)Lachen. Im Falle der Pingu-Erzählungen macht das Kind oft einfach weiter, so als ob nichts gewesen wäre.

Beispiel: Peter (7 ;2) 1FP1: 1.7-9

*après il y a le téléphone qui sonne/plus (- - -) encore quelque chose (- - -) / j'sais pas comment ça s'appelle déjà*

Ein Abbruch kann aber auch aus einem anderen Grund als dem des fehlenden Wortschatzes erfolgen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt: Neil beendet einen Satz nicht und ich vermute, dass dies nicht wegen fehlendem Wortschatz erfolgt, sondern weil es dem Jungen peinlich ist, auszusprechen, was in dieser Szene genau passiert; das Neugeborene Pinguin-Baby macht Pipi und die Hebamme bittet Pingu, die schmutzigen Tücher zu entsorgen. Dies ist allerdings wohlgerneht nur eine Interpretation meinerseits.

Beispiel: Neil (10 ;6) 2FP1: 1.12/13

*après ben euh (- -) le bébé il il (- -) euh (- -) il / après ils font une photo*

Dörnyei und Scott führen ebenfalls die *Restrukturierung* als Kommunikationsstrategie auf. In diesem Fall sucht der Sprecher nach einer neuen Formulierung von dem, was er wegen lexikalischen Schwierigkeiten nicht sagen kann. Diese Strategie kann also nach einem Abbruch auftreten. Da dies nicht immer klar zu identifizieren war, wurde diese Strategie hier nicht einzeln aufgeführt.

#### 3.3.2. Paraphrase

Der Sprecher umschreibt oder definiert die lexikalische Einheit, auf die er keinen Zugriff hat.

Beispiel: Neil (9 ;5) 1EP2: 1.9

*the infirmous thing*

anstelle von: *the thermometer*

### 3.3.3. Approximation

Der Sprecher gebraucht ein einzelnes Wort, das aus dem gleichen semantischen Bereich kommt wie der Begriff, auf den er keinen Zugriff hat. Es kann sich beispielsweise um einen Oberbegriff handeln (wie *Tier* anstelle von *Hund*).

Beispiel: Ben (7 ;6) 1FP1: 1.18/19

*après ils ont fait une barrière avec leur avec leur (-- -) leurs bras quoi*

Die Geschichte handelt nicht von menschlichen Wesen, sondern von Pinguinen, also sind die Flügel gemeint und nicht die Arme. Die kurze Pause und die Wiederholung der Präposition und des Determinanten deuten darauf hin, dass das Kind nach einer Lösung sucht.

### 3.3.4. Allgemeiner Begriff (*Use of all-purpose words*)

Der Sprecher nimmt einen allgemeinen lexikalisch “leeren” Begriff, wie “Ding”. Harley (1992:166) erwähnt in diesem Zusammenhang auch das Wort *ça*.

Beispiel: Elsa (7 ;7) 2SM2: 1.17

*después dijo que le va a dar una cosa*

### 3.3.5. Eigenkreation

Der Sprecher kreiert ein Wort, das in der Zielsprache nicht existiert, das aber deren morphologischen und phonetischen Regeln entspricht. Meist handelt es sich um ein Wort aus einer anderen Sprache des Sprechers.

Beispiel: Ben (7 ;4) 1SM2: 1.30/31

*pingu entendió que le va hacer una picura*

### 3.3.6. Calque

Der Sprecher verwendet ein Lexem aus L1 mit der Semantik des kognaten Lexems aus L2.

Beispiel : Laura (5 ;2) 1FP2: 1.26

*le docteur il a pris son coffre*  
(gemeint ist die Tasche)

### 3.3.7. Code-Switching

Der Sprecher übernimmt ein Wort oder Satzteile aus einer anderen Sprache, ohne es phonetisch oder morphologisch der Zielsprache anzugleichen.

Beispiel: Neil (9 ;4) 1SP2: 1.6  
*después s'est mis debajo de su almohada*

### 3.3.8. Murmeln

Der Sprecher spricht das Wort so aus, dass es nicht verstanden wird. Er murmelt etwas Unverständliches.

### 3.3.9. Omission

Der Sprecher lässt ein Wort oder ganze Satzteile aus und macht einfach so weiter, als ob es gesagt wurde.

Beispiel: Ana (6 ;5) 1SM2: 1.11-13  
*y (- -) después puso un té / y después puso en el té/ para que tenga fiebre*

### 3.3.10. Wiederherstellung (*Retrieval*)

Der Sprecher versucht einen Ausdruck abzurufen indem er eine Serie von inkompletten oder falschen Formen ausspricht, er findet dann aber schlussendlich eine alternative, der Zielsprache entsprechende Form.

Beispiel: Neil (9 ;2) 1SM2: 1.1/2  
*entonces había un Pingu que (-) que que no no / no se fue a (-) a (-) que es (—) que estaba do do (-) quería dormir*

### 3.3.11. Selbstkorrektur

Der Sprecher korrigiert sich selber.

Beispiel : Peter (7 ;5) 1FM1: 1.11  
*et il lance une balle de nei (- -) boule de neige sur l'autre*

### 3.3.12. Repetition

Um Zeit zu gewinnen oder um sich zu vergewissern, ob er auf dem richtigen Weg ist, wiederholt der Sprecher ein Wort oder ganze Satzteile unmittelbar nachdem diese ausgesprochen wurden. In meinem Korpus ist es auffällig, dass die Kinder sehr oft den Artikel, die Präposition oder die Konjunktion wiederholen, wenn sie ein Nomen nicht aktivieren können. Im Falle eines Verbs ist es das Personalpronomen, das wiederholt wird. Oftmals führt diese Strategie zum Erfolg, durch das mehrfache Wiederholen wird das gesuchte Wort schlussendlich aktiviert. Gleichzeitig hilft diese Strategie Zeit zu gewinnen und eine andere Formulierung zu finden.

Beispiel: Peter (9 ;4) 3SM1

*(ella) tiene dos bebés y debe de guardarlos cuando / Pingu debe de guardarlos y las mamás se van*

Zum Thema Repetition als Kompensationsstrategie möchte ich noch folgende Bemerkung machen: In den Narrationen aller Kinder wurde auffällig oft ein Vokal in die Länge gezogen, ein Artikel wiederholt oder Verzögerungslaute (ähm) verwendet, um Zeit zu gewinnen, wie dies am folgenden Beispiel von Elsa gut zu erkennen ist:

1SM2; 1.10/11: *la mamá y el papá comieron el el /ele que (- - -) el (- - -) ehem (- -) comieron el cereal*

### 3.3.13. Imitation

Der Sprecher imitiert die Situation mit Gesten oder Lauten (*onomatopées*). Der Einsatz von gestisch-mimischen Mitteln ist eine nonverbale Strategie.

Beispiel: Laura (5 ;10) 1DM2: 1.2

*isch er go Bisi macha und hett er Huuuu (streckt sich)*

### 3.3.14. Verbal strategy marker

Der Sprecher sagt explizit vor oder nach Gebrauch einer Strategie, dass der verwendete Ausdruck nicht genau dem Gebrauch in der Zielsprache entspricht. (z.B.: *ich weiss nicht, ob man dem auf Französisch so sagt.*)

Beispiel: Neil (10 ;8) 2SP2: 1.6

*entonces su mamá le trae el termómetro no sé cómo se llama*

### 3.3.15. Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe

Beim indirekten Fragen nach Hilfe handelt es sich meist um einen fragenden Gesichtsausdruck. Bei der direkten Frage sagt in unserem Fall das Kind entweder explizit, dass er das Wort nicht weiss, oder er fragt, ob er es in einer anderen Sprache sagen darf.

Beispiel: Ana (6 ;6) 1SP1: 1.6  
*tal vez te lo puedo decir en alemán?*

Eine weitere Kompensationsstrategie, die im Zusammenhang von fehlendem Wortschatz häufig erwähnt wird, ist die Reduktion (*topic avoidance*). Dabei wird die Nachricht reduziert oder es werden Elemente weggelassen, um sprachlichen Problemen aus dem Weg zu gehen. Diese Strategie wird zweifellos von den Kindern in dieser Studie benutzt, ist aber nur schwer zu identifizieren. Wenn beim Erzählen der Geschichte ein Element fehlt, kann es sein, dass das Kind dieses Element vergessen hat oder es wird als nicht relevant empfunden, um die Geschichte zu verstehen. Aus diesem Grund wird diese Strategie hier nicht aufgeführt.

### 3.4. Verwendete Strategien pro Kind: Neil und Ben

Es wird nun Kind für Kind und Sprache für Sprache beschrieben, auf welche Strategien die Studienteilnehmer zurückgreifen. Ziel dabei ist es einerseits zu beobachten, welche Entwicklung die Kinder über die drei Jahre hinweg machen. Andererseits geht es darum, eventuelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten im Verhalten in den verschiedenen Sprachen zu identifizieren.

Konkret sollen diejenigen Hilfsmittel identifiziert werden, die das Kind braucht, um Hindernisse - also lexikalische Schwierigkeiten - zu überwinden. Dabei ist es allerdings wichtig zu erwähnen, dass die Anzahl der Strategien nur bedingt etwas mit der erzählerischen Qualität zu tun hat, denn bei einer sehr kurzen Erzählung, wie sie oft bei Neil vorkommt, besteht auch das geringere Risiko auf lexikalische Probleme zu stossen, als bei sehr langen Erzählungen, wie sie beispielsweise Laura produziert. Aus diesem Grund wurde die Anzahl identifizierter Strategien mit der Länge der Produktionen verglichen. Die Textlänge wird ebenfalls im Kapitel 4.2 behandelt. An dieser Stelle wird die Textlänge relational zu den Kompensationsstrategieanwendungen berücksichtigt. In einem ersten Schritt wurde dieses Verhältnis in jeder einzelnen Produktion berechnet, in einem zweiten Schritt pro Jahr und Sprache. In den synthetischen Tabellen, die für jedes Kind erstellt wurden, wird dieses Verhältnis in Prozenten angegeben.

Als erstes werden die Kompensationsstrategien von Neil und seinem Bruder Ben analysiert. Wie bereits erwähnt wohnen Neil und Ben in einem französischsprachigen Dorf und gehen dort in die monolinguale Schule. Ihre Familiensprache ist Englisch. Mit der Mutter sprechen die beiden Brüder immer Englisch, mit ihrem Vater, der im Homeoffice arbeitet, sprechen sie Spanisch und Französisch.

### 3.4.1. Neil - Erstes Jahr (9 ;2 - 9 ;7)

#### A Englisch

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	the infirmous thing	1EP2; 1.9
Approximation	couch vs. seat	1EP1; 1.11

In den vier Produktionen auf Englisch finden sich nur wenige Strategien, mit denen der Junge offensichtlich fehlenden Wortschatz überbrückt. Zwar gibt es öfters kurze Pausen oder zögernde “ehems”, wobei aber nicht mit Bestimmtheit gesagt werden kann, ob es sich dabei um Pausen handelt, in denen Neil versucht, Wortschatz zu aktivieren, oder ob er dabei die Erzählung mental organisiert und sich die verschiedenen Etappen ins Gedächtnis zurückruft.

#### B Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	il a fait (- -) ben il a fait des trucs	1FM1, 1.30
Repetition	après il a tapoté avec hem/ il a tapoté avec une cuillère sur l'œuf	1FP1, 1.13/14
Paraphrase, allgemeiner Begriff	comme ça il (- - -) ça a l'air d'être super chaud elle voit que c'est comme ça le thermomètre	1FP2, 1.15 und 1.17

Genauso, wie dies bei den Erzählungen auf Englisch der Fall ist, sind diejenigen auf Französisch flüssig und es können nur wenige Strategien identifiziert werden, die darauf hinweisen, dass Neil fehlenden Wortschatz zu kompensieren versucht.

#### C Spanisch

Strategie	Aussage	Ort
Repetition und allgemeiner Begriff	y después (—) mmm (—) lo (—) lo hizo (—) lo hizo con el (das pronomen “lo” hat dabei keinen Referent)	1SM1: 1.4
Paraphrase	estaban haciendo (—) ehem (—) no estaban buenos	1SM1, 1.5
Paraphrase	el quería hacer hacer que caer una una cosa para poner flores adentro	1SM1; 1.9
Abbruch	y lo dijo una historia y y (- -) un poco (-) / después...	1SM1; 1.15/16

Strategie	Aussage	Ort
Eigenkreation	lo attacho a su pie	1SM1; 1.21
Wiederherstellung	entonces había un Pingu que (-) que que no no / no se fue a (-) a (-) que es (—) que estaba do do (-) quería dormir	1SM2; 1.1/2
Paraphrase	el dijo que que (—) estaba (—) que estaba (-) ejem (lange Pause) / que no se sentía muy bien	1SM2; 1.9-11
Selbstkorrektur	se fue en la cuisine / en la cocina	1SM2; 1.12/13
Calque	telefonar al doctor	1SM2; 1.19 1SP2; 1.12
Calque und Abbruch	y glissó con su (- -) ehem glissó en el hielo	1SM2; 1.34
Calque	su plaza en la escuela	1SM2; 1.35
Verbal strategy marker	quería jugar con la la (—) trotineta no sé cómo decir	1SP1; 1.4
allgemeiner Begriff	estaban tratando de darle cosas	1SP1; 1.15
Paraphrase	un un un (- -) donde había muchos juguetes	1SP1; 1.17
Paraphrase	las cosas que la mamá ponó a secar afuera	1SP1; 1.27
Calque	lo tomó en la cara aus Französisch.: <i>il se l'est pris dans la figure</i>	1SP1; 1.28
Calque	el hombre de nieve	1SP1; 1.29
Code-Switching	il s'est mis debajo de su almohada	1SP2; 1.6
Paraphrase	la maestra estaba sonando la la / la cosa para decir que es la hora que la escuela comienza	1SP2; 1.23/24

Wird die Anzahl der verwendeten Strategien mit der Länge der Produktionen verglichen, so liegt dieses Verhältnis auf Spanisch am höchsten mit 2.54%, auf Französisch sind es 0.33% und auf Englisch 0.31%. In den Erzählungen auf Spanisch greift Neil nicht nur auf sehr viel mehr Kompensationsstrategien zurück, als er dies in Englisch und Französisch tut, es gibt auch deutlich mehr Pausen und andere Anzeichen (wie Verzögerungslaute) dafür, dass Neil in dieser Sprache weniger Ressourcen hat als in den beiden anderen. Zudem ist es auch aus der Gestik und der Mimik des Jungen ersichtlich, dass er hier mehr Mühe hat, seine Ressourcen zu gebrauchen. In den Videoaufnahmen kann beobachtet werden, dass er sich mitunter manchmal buchstäblich die Haare rauft, oder wie sein Blick abschweift, als ob er in der Ferne das fehlende Wort entdecken könne. Hinzu kommen noch andere nonverbale Zeichen, die sein Unbehagen ausdrücken, wie sich am Kopf kratzen, unruhig auf dem Stuhl hin und her rutschen oder schaukeln.

In den Produktionen auf Spanisch sagt der Junge auch einmal deutlich, dass er nicht wisse, wie man etwas sagt. In den anderen Sprachen hat er im ersten Jahr nie auf diese Strategie zurückgegriffen. Was den Gesprächspartner betrifft, scheint es auf den ersten Blick keine Unterschiede zu geben, zwischen den Erzählungen mit einem monolingualen Gesprächspartner und denen mit einem

mehrsprachigen. Ausser vielleicht in der oben erwähnten Situation, wo er klar sagt, dass er nicht wisse, wie man etwas sagt, dies tut er in der plurilingualen Situation.

Calques und Code-Switchings kommen nur in den Erzählungen auf Spanisch vor. Calques treten sowohl in der mono- als auch der plurilingualen Situation auf, Code-Switching hingegen nur in der mehrsprachigen Konstellation. Bei den Calques verwendet er Material aus dem Französischen, was einerseits damit erklärt werden kann, dass Französisch die dominante Sprache des Jungen ist, andererseits handelt es sich um zwei romanische Sprachen.

### 3.4.2. Neil - Zweites Jahr (10 ;6 - 10 ;10)

#### A Englisch

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase, allgemeiner Begriff	then she called the doctor and them ( - - ) (hustet) / the doctor said he was gonna use a ( - - ) a / something that Pingu didn't like	2EM2; 1.9-11
Paraphrase	and the doctor was going to ( - - - ) ehm ( - - - ) inject some ( - - ) medicine in in Pingus arm	2EP2; 1.8

Wie im ersten Jahr, sind die Erzählungen auf Englisch im Allgemeinen flüssig, die Geschichten sind aber auch stark resümiert. Neil beschränkt sich auf das Wesentliche und erwähnt keine Details. Es gibt nur ein einzelnes Wort, das ihm Schwierigkeiten beschwert; das Wort für *Spritze*. Er kann in beiden Geschichten nicht darauf zurückgreifen und umschreibt es. Das Husten im ersten Beispiel kann ebenfalls ein Hinweis darauf sein, dass er Zeit gewinnen will, um den gesuchten Ausdruck zu aktivieren.

#### B Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Abbruch	et puis après Pingu il fait du ( - - ) il essaie de faire que l'otarie elle pleure plus	2FM1; 1.14/15
Paraphrase, allgemeiner Begriff	et puis euh lui il fait il trempe euh ehm il trempe leee ( - - - ) tsssss il trempe le le le truc pour prendre la température dans le dans le ( - - ) dans son son ( - - ) chocolat chaud. après c'est ça devient tout rouge.	2FM2; 1.8-12
Abbruch	après ben euh ( - - ) le bébé il il ( - - ) euh ( - - ) il / après ils font une photo	2FP1; 1.12/13
Paraphrase	l. 7/8 quand elle part euh lui il met le euh / le truc pour garder la température dans euhm dans le thé/ et puis il il c'est ( - - ) ça devient tout rouge	2FP2; 1.7/8

Auch auf Französisch sind Neils Geschichten im zweiten Jahr sehr resümiert und es werden viele Details weggelassen. Trotzdem sind die Geschichten sehr flüssig und es treten nur wenige Probleme



auf, die vermuten lassen, dass er lexikalische Schwierigkeiten hat. Falls solche auftreten, hat er Ressourcen genug, das Problem zu umgehen und eine alternative Formulierung zu finden.

### **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	pero los bebes euh no se están haciendo euh (- -) / euhm muchas cosas que Pingu no le gusta que ellos hacen	2SM1; 1.2/3
Calque	ella telefona al doctor	2SM2; 1.8
Paraphrase	el doctor viene y él dice que / que tiene que dar medicina a Pingu pero a Pingu no le gusta	2SM2; 1.9/10
Direktes Verlangen nach Hilfe	Er fragt wie man Trotinette sagt, bevor er anfängt die Geschichte zu erzählen.	2SP1
Approximation	después aplastó su juguete	2SP1; 1.5
Calque	hombre de nieve	2SP1; 1.12
Verbal strategy marker	entonces su mamá le trae el termómetro no sé cómo se llama	2SP2; 1.6
Paraphrase	Pingu lo pone en el te para que sea eh (- -) / para que era como si (- -) era muy caliente	2SP2; 1.7/8
Paraphrase und verbal strategy marker	ah eh (- -) el doctor (- -) / el doctor tiene una idea de lo que va a hacerlo / y Pingu euh (- -) tenía miedo de que le euh (- -) inyecta algo en el brazo no sé	2SP2; 1.10/11

Wie schon im ersten Jahr treten auch im zweiten Jahr bei Neil auf Spanisch mehr lexikalische Probleme und somit Kompensationsstrategien auf als auf Englisch und Französisch. Verglichen mit der Länge der Produktionen liegt der Anteil der Strategien auf Spanisch bei 2.22%, auf Französisch beträgt dieser Anteil 0.79% und auf Englisch 0.4%. Interessant ist, dass Neil zweimal ausdrücklich *no sé* (in 2SP2, 1.6 und 1.10/11) sagt und dass es sich in beiden Fällen um eine Erzählung handelt, die einem plurilingualen Gesprächspartner geschildert wird. Wie schon im ersten Jahr greift der Junge nie auf diese Strategie zurück, wenn er einem monolingualen Gesprächspartner gegenübersteht. Code-Switching kommt nicht vor, aber einige Calques, und diese scheinen unabhängig vom Gesprächspartner zu sein. Neil hat dieselben Calques schon im vorherigen Jahr benutzt.

### **3.4.3. Neil. Drittes Jahr (11 ;5 - 11 ;8)**

#### **A Englisch**

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	and his little sister gave him a towel or napkin or something	3EM1; 1.9
Allgemeiner Begriff	then he put a (- -) metal thing on Pingus nose	3EM1; 1.20

Wie schon im zweiten Jahr sind Neils Geschichten sehr stark zusammengefasst. Kürzere Produktionen verringern einerseits die Probabilität, dass lexikalische Lücken auftauchen. Es ist aber durchaus auch möglich, dass sich im dritten Jahr in Neils Erzählungen auf Englisch praktisch keine Auffälligkeiten finden, die auf lexikalische Schwierigkeiten hindeuten würden, weil die Kompetenzen des Jungen in dieser Sprache weiter fortgeschritten sind. Infolgedessen hat er genügend lexikalische Mittel, um das vorliegende Kommunikationsziel zu erreichen. Wie weiter oben erwähnt, ist die Verwendung von Kompensationsstrategien kein Phänomen, das ausschliesslich bei Mehrsprachigen vorkommt. So könnten meines Erachtens die hier aufgeführten Strategien ebenso aus der Produktion eines monolingualen Kindes stammen.

### **B Französisch**

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	il y a son copain	3FM1; 1.2
Abbruch	ehm et puis Pingu euh il fait une marionnette de (- - -) / il se fait une marionnette	3FM1; 1.5/6
Paraphrase	il essaie de le réconforter en faisant du cerceau	3FM1; 1.13

In den Narrationen auf Französisch sind ebenfalls nur wenige Kompensationsstrategien erkennbar. Hinzu kommt, dass diese wenigen nicht immer eindeutig als solche definiert werden können, denn so kann beispielsweise zur Approximation in 3FM1, 1.2 bemerkt werden, dass es sich beim Freund von Pingu um eine Robbe handelt. Nun kann aber die Tatsache, dass Neil *copain* sagt, so interpretiert werden, dass er diese allgemeine Bezeichnung wählt, weil er keinen Zugriff zu *otarie* hat. Es wäre aber genauso gut möglich, dass dies nicht der Fall ist. Auch bei den anderen beiden Strategien muss es sich nicht unbedingt um ein Kompensieren von lexikalischen Schwierigkeiten handeln. Wie bereits erwähnt, könnten ähnliche Verhaltensweisen genauso gut auch bei monolingualen Sprechern vorkommen.

### **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Abbruch	entonces lo los hizo euh (- - -) dormir con su pie	3SM1; 1.10
Paraphrase	pero después el doctor dijo que iba a darle un medicamento/ que a Pingu no le gustaba	3SM2; 1.9/10
Approximation	el papá fue a comprar un juguete	3SP1; 1.8
Calque	el hombre de nieve	3SP1; 1.12

Ich möchte als erstes eine Präzision zu 3SM1; 1.10 anfügen: In der vorliegenden Geschichte muss Pingu babysitten. An dieser Stelle bindet er sich ein Seil ans Bein und befestigt dieses dann am Bett der Babys, um die er sich kümmern muss. Danach setzt er sich auf einen Sessel und liest. Jedes Mal, wenn die Babys weinen, bewegt Ping seinen Fuss und provoziert somit, dass das Kinderbett schaukelt. Neil fasst diese Handlungen hier sehr stark zusammen und wenn man die Geschichte nicht kennt, ist es nur schwer zu verstehen, was er mit *lo hizo dormir con su pie* meint. auf. Mit Ausnahme des Calques *el hombre de nieve* anstelle von *muñeco de nieve*, sind die identifizierten Strategien nicht unbedingt auf Sprachkontaktphänomene zurückzuführen.

Zusammenfassend setzt Neil auch im dritten Jahr auf Spanisch am häufigsten Kompensationsstrategien ein, dies geschieht jedoch weniger oft als in den ersten beiden Jahren. Auf Französisch werden relational zur Textlänge immer noch ungefähr gleich viele Strategien verwendet, auf Englisch ist der Wert leicht gesunken. Erwähnenswert scheint, dass keine Code-Switchings verwendet werden und ein Calque nur einmal. Es tritt in der plurilingualen Gesprächssituation auf und wurde schon in den ersten beiden Jahren so benutzt.

Kompensationsstrategien können in allen drei Sprachen nur noch vereinzelt identifiziert werden. Allerdings ist es auffallend, dass die Erzählungen auf Spanisch sehr kurz sind, somit geht Neil auch ein geringeres Risiko ein, mit lexikalischen Problemen konfrontiert zu werden.

#### 3.4.4. Übersicht Neil alle drei Jahre

In der folgenden Tabelle werden nochmals für jedes Jahr, alle in allen drei Sprachen verwendeten Strategien aufgezeigt:

Tabelle 2 Übersicht Neil alle Strategien

Strategie	J1E	J1F	J1S	J1T	J2E	J2F	J2S	J2T	J3E	J3F	J3S	J3T	Total
Abbruch			2	2		2		2		1	1	2	6
Paraphrase	1	1	6	8	2	2	4	8		1	1	2	18
Approximation	1			1			1	1	1	1	1	3	5
Allgemeiner Begriff		1	2	3					1			1	4
Eigenkreation				1									1
Calque			5	5			2	2			1	1	8
Code-Switching			1	1									1
Murmeln													
Omission													
Wiederherstellung			1	1									1

Strategie	J1E	J1F	J1S	J1T	J2E	J2F	J2S	J2T	J3E	J3F	J3S	J3T	Total
Selbstkorrektur			1	1									1
Repetition		1	1	2									2
Imitation													
Verbal strategy marker			1	1			2	2					3
Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe							1	1					1
Insgesamt pro Sprache	2	3	18		2	2	10		2	2	3		
Prozentual zur Textlänge	0.31 %	0.33 %	2.54 %		0.4 %	0.79 %	2.22 %		0.25 %	0.74 %	1.17 %		

Abschliessend kann gesagt werden, dass Neil auf Spanisch von Jahr zu Jahr weniger Kompensationsstrategien verwendet. Relational zur Textlänge geht diese von 2.45% im ersten Jahr auf 2.22% im zweiten Jahr zurück. Im dritten Jahr beträgt sie nur noch 1.17%. In den anderen beiden Sprachen ist die Entwicklung weniger deutlich. Auf Französisch wechseln die Werte von 0.33% im ersten und 0.79% im zweiten Jahr auf 0.74% im dritten Jahr. Auf Englisch liegen diese im ersten Jahr bei 0.31%, im zweiten bei 0.4% und im dritten bei 0.25%. Am Beispiel der Calques *hombre de nieve* oder *telefonar* sieht man, dass Neil die gleiche Formulierung Jahr für Jahr wiederverwendet. Die Paraphrase ist die Kompensationsstrategie, die der Junge insgesamt am häufigsten benutzt. Was allfällige Unterschiede beim Verhalten gegenüber eines ein- oder mehrsprachigen Gesprächspartners betrifft, kann bei den Code-Switchings und Calques nicht eindeutig gesagt werden, dass diese nur bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner vorkommen, zumal ersteres nur einmal im ersten Jahr auftritt. Hingegen sagt Neil nur in der plurilingualen Situation, dass er nicht wisse, wie man etwas sagt (verbal strategy marker).

Nun werden die Kompensationsstrategien untersucht, die Neils zwei Jahre jüngerer Bruder Ben verwendet. Ein besonderes Interesse gilt dabei auch der Frage, ob sich die beiden Brüder ähnlich verhalten.

### 3.4.5. Ben - Erstes Jahr (7 ;4 - 7 ;10)

#### A Englisch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	and and then after he put /ehem the doctor put them ( - - - ) something on his mouth	1EM1; 1.24/25

Strategie	Aussage	Ort
Repetition	and then them (- - -) the little brother wanted them / an (—) an other (—) them eh (—) ts (- - -) lollipop	1EM1; 1.26/27
Abbruch	and after he was jumping on the (- -) on the (- - -) the (- -) / the (- - -) pfff (- - -)	1EP1; 1.6-7)

Im Allgemeinen hat Ben im ersten Jahr bei den Erzählungen auf Englisch wenig lexikalische Probleme, in einzelnen Fällen muss er einen Artikel mehrere Male wiederholen bis er das gesuchte Wort aktivieren kann. So zum Beispiel in 1EP2; 1.13: *and so he get out a a a a (- -) jab*

## **B Französisch**

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	et puis après il était en train de de (schnalzt mit der Zunge) de de tourner / hem (schnalzt wieder mit der Zunge)/ hem (- - -) de tourner un anneau comme ça / autour de lui	1FM1; 1.27-30
Paraphrase	et après il avait le thé qui qui qui (- - -) sonnait/ parce que c'était fait	1FP1; 1.5/1.6
Approximation	après ils ont fait une (- -) une barrière/ avec leur avec leur (- -) euh leurs bras quoi	1FP1; 1.18/19
Paraphrase	elle allait regarder (le thermomètre)/ et puis après elle vu que c'était que c'était plus haut	1FP2; 1.12/13

Genauso wie bei den Erzählungen auf Englisch können bei Ben im ersten Jahr auf Französisch nur wenige Kompensationsstrategien identifiziert werden. Manchmal muss er den Satzanfang repetieren oder benutzt Verzögerungslaute, es tönt aber in den meisten Fällen natürlich. Beispiel : 1FP2; 1.21/22: *et puis après il avait il avait hem l'autre / le le (- - -) la maitresse quoi*

Anbei noch eine Bemerkung zur Approximation in 1FP1; 1.18/19: Da es sich um Pinguine handelt, wäre m.E. der Begriff *Flügel* oder *Flosse* angebracht. Diese Stelle wird als Kompensationsstrategie eingeschätzt, weil die Wiederholung von *avec leurs*, sowie die Pause darauf hindeuten können, dass der Sprecher hier nach einem geeigneten Wort sucht.

## **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Verbal strategy marker	había uno que que tenía pipí en el (- -) / el sus en el el no sé cómo se llama el pampier	1SM1; 1.13/14
Abbruch und Verbal strategy marker	y y y (- - -) ehem y movió el el (- - -) sssss / el (- - -) la (pause ca. 7 Sekunden) / el puso una (- - -) ts (- -) unaaa (- - -) una (- - -) no sé cómo se llama	1SM1; 1.19-21
Abbruch und Verbal strategy marker	El mismo Pingüino y y y (---) el el no estaba (—) / estaba (—) ehem (—) no estaba (—) ehem (—) ehem (—) / no sé cómo se llama (—) ehem (—) ehem (—) estaba / ehem(—) tatatata estaba en la cama/ y y	1SM2; 1.1-8

Strategie	Aussage	Ort
	y estaba haciendo como estaba (—) estaba (—) ehem/ (—) mmmmmm (—) no sé (ganz leise) (---)	
Abbruch	y y se puso debajo de (- - -) de al (- - - -) al / ejem laaaa (- - - -)la	1SM2; 1.12/13
Verbal strategy marker und allgemeiner Begriff	el doctor venio y y y (—) no sé cómo la cosa (—)	1SM2; 1.27
Verbal strategy marker und Calque	y Pingu entendió que va va a a le hacer (- -) ehem (- - -) una picura / una no sé cómo se llama	1SM2; 1.30/31
Calque	sobre su saco	1SM2; 1.35
Abbruch	ehem entonces había el pequeño / que estaba jugando con con su eh (- - -) su (- -) eh su (- - -) su / (lange Pause schüttelt den Kopf)	1SP1; 1.1-3
Abbruch	ehem (- - -) estaba en en en (- -) eh eso así la la (— - -)	1SP1; 1.17
Paraphrase	ehem habi ehem Pingu estaba ehem ehem / es (- - -) ehem no estaba enfermo / pero hacia como estaba enfermo	1SP2; 1.1-3

Wird die Anzahl verwendeter Strategien im Verhältnis zur Textlänge betrachtet, so verwendet Ben auf Spanisch mit 1.53% häufiger Strategien als auf Englisch (0.47%) und Französisch (0.49%). Wie dies auch schon bei seinem älteren Bruder der Fall war, scheint Ben, verglichen mit den beiden anderen Sprachen, in Spanisch weniger Ressourcen zu haben. Oft erweist es sich als schwierig, ihn zu verstehen, da er Wörter einfach weglässt und inkomplette Sätze macht. Weiter gibt es sehr viele Pausen und die Erzählungen verlaufen stockend. Viele Wörter werden oft erst nach mehreren Anläufen formuliert und man spürt förmlich sein Unbehagen, wenn man sich die entsprechenden Videoaufnahmen anschaut. In vielen Fällen hat der Zuhörer das Gefühl, dass Ben nach mehreren Versuchen, eine Lösung zu finden aufgibt, indem er *no sé* sagt. (siehe die ersten drei Beispiele). Es kommt ausserdem zu mehreren Abbrüchen, die hier nicht alle aufgeführt sind. In einigen Fällen greift der Gesprächspartner ein, damit Ben weitererzählen kann. Es konnten hingegen keine Unterschiede im Verhalten des Jungen ausgemacht werden, was den ein- oder mehrsprachigen Gesprächspartner anbelangt.

### 3.4.6. Ben – Zweites Jahr (8 ;9 – 9 ;0)

#### A Englisch

Strategie	Aussage	Ort
Abbruch	Pingu doesn't want to to (- -) /the doctor shows a machine to him	2EM1; 1.7-10
Allgemeiner Begriff	and the doctor put put a (- -) a a metal thing on Pingus mouth nose	2EM1; 1.21

Im zweiten Jahr konnten in Bens Erzählungen auf Englisch nur sehr selten Kompensationsstrategien identifiziert werden.

## **B Französisch**

Strategie	Beispiel	Ort
Approximation	et après il trouve hem (- -) il trouve un autre copain	2FM1; 1.2
Paraphrase	il se cache dans un tonneau / et il le casse / et il prend et il fait il prend le le bout de métal qui le tenait / et il le tourne autour de lui / et puis après il y a l'ami / il prend aussi (- -) un autre bout de métal / et il fait la même chose	2FM1; 1.27-33
Paraphrase	il y a le thé qui commence à (- -) à faire du bruit	2FP1; 1.4

In 2FM1; 1.2 handelt es sich beim Freund von Pingu um eine Robbe. Der Verzögerungslaut und die Pause können als Hinweise dafür interpretiert werden, dass Ben das Wort dafür gerade nicht zur Verfügung hat. Auch später in der gleichen Erzählung 1.8 sagt er: *euh après il y a (- -) il y a le son ami l'ami à Pingu*. Die Tatsache, dass er mit dem Artikel *le* anfängt, könnte ebenfalls ein Hinweis darauf sein, dass er ursprünglich das Wort für Robbe aktivieren will.

Sonst aber sind auch die Erzählungen auf Französisch flüssig und es sind nur einzelne Kompensationsstrategien zu identifizieren.

## **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	entonces la mamá va hacer ehm hacer un té / y un y un un ter euh no sé una cosa para medir euh la temperatura	2SM2; 1.7/8
Paraphrase	(la mamá) ve que que que era muy muy / euh que tenía muchas era muy caliente	2SM2; 1.12/13
Paraphrase	(el doctor) dice que van a que va a hacer euh que va hacer que va a picar	2SM2; 1.16
Approximation	hay el hermanito que tiene su (- -) su eh su juguete	2SP1; 1.1
Approximation	y después el grande hermano hace música / con el el el eh (- -) un instrumento	2SP1; 1.8/9
Approximation	después el grande hermano da su su su eh (- -) su (- -) / su (- -) su vehículo euh (rit) al pequeño hermano	2SP1; 1.17/18
Approximation	el coge (- -) cuando va hace caer una un asiento / y y coge un un eh (- -) una manta	2SP1; 1.20/21

Strategie	Aussage	Ort
Calque	después va en un con el vehículo va en un (- -) / en un hombre de nieve	2SP1; 1.22/23
Paraphrase	(la mama) cree que tiene mucho calor (anstelle von Fieber)	2SP2; 1.12
Abbruch	y el docto dice que (-) que va a hacer una (- -) que va hacer (-) / a hacer une euh (- -) no sé cómo se dice	2SP2; 1.17/18
Allgemeiner Begriff	después cuando sabe eso va se esconde debajo de la cama	2SP2; 1.21

Im zweiten Jahr tritt in Ben Erzählungen ein neues Phänomen auf; als er nach anfänglichem Zögern in 2SP1; 1.17/18 *vehículo* anstelle von *trotinete* sagt, lacht er dabei. Es scheint, als ob er sich über die gefundene Lösung amüsieren kann. Allerdings gibt es noch viele schwer verständliche Sätze, wie beispielsweise in 2SM1; 1. 14: *Pingu hace la la cama mover*.

Relational zur Textlänge sind die Kompensationsstrategieanwendungen auf Spanisch im zweiten Jahr immer noch genauso häufig wie im ersten Jahr (1.54% im Gegensatz zu 1.53% im ersten Jahr). Auf Französisch (0.33%) und auf Englisch (0.27%) treten weniger Strategien auf, dies auch im Vergleich zu deren Werten des ersten Jahres.

Es können jedoch keine Unterschiede ausgemacht werden, was das Verhalten des Jungen gegenüber einem mehrsprachigen oder monolingualen Gesprächspartner betrifft. Ausser vielleicht, dass bei der plurilingualen Gesprächssituation mehr Kompensationsstrategien auftreten, als in der monolingualen, was sich hier jedoch nur schwer erklären lässt. Die Paraphrase und die Approximation sind die am meisten verwendeten Strategien.

### 3.4.7. Ben - Drittes Jahr (9 ;7 - 9 ;10)

#### A Englisch

Im dritten Jahr konnten in Bens Erzählungen auf Englisch keine Kompensationsstrategien identifiziert werden.

#### B Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	et il et il (- -) tournait l'anneau qui tenait le tonneau autour de lui / et puis son ami il fait aussi la même chose	3FM1; 1.25/26
Approximation	-en premier la maman euh le papa il est en train d'accoucher - et puis après il s'accouche de nouveau	3FP1; 1.1 1.3
Paraphrase	et après le thé il commence à (- -) à faire du bruit	3FP1; 1.4
Approximation	après ils font un espèce de mur avec leur euh leur avec leur euh avec leurs bras	3FP1; 1.16



Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	et quand elle revient elle voit que que que le thermomètre a mo / que que qu'il est chaud enfin il montre que Pingu il est chaud	3FP2; 1.12/13

In den Erzählungen auf Französisch finden sich im dritten Jahr etwas mehr Kompensationsstrategien als im zweiten Jahr. Allerdings kann es sich bei den verwendeten Paraphrasen auch um Phänomene handeln, die auch bei einem monolingualen Sprecher auftreten können.

### **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Eigenkreation/ Calque	después de un momento euh coge una cuerda y y la atasca a euhm a la cama y a su pié	3SM1; 1.18
Approximation	entonces va a coger de de su sangre*	3SM2; 1.12
Approximation	entonces primero euh el hermanito de Pingu juega con (- -) / con su su su (- -) euh con su (- -) juguete	3SP1; 1.1/2
Paraphrase	y después el su papá va a aa eh (- -) a (- -) eh a (- -) /euhm donde compramos los juguetes	3SP1; 1.10/11
Approximation	no puede ver porque porque se cogió una (- -) un euh (- -) / una jaqueta en la cara**	3SP1; 1.16/17
Approximation	y entonces va al va al al (- -) euhm coger san (- -) / cogerle un poco de sangre* pero Pingu escucha a la puerta	3SP2; 1.10/11

\*es handelt sich nicht um eine Blutabnahme, sondern, um das Verabreichen einer Spritze

\*\*es handelt sich nicht um eine Jacke, sondern um ein Tuch

Wie schon in den ersten beiden Jahren treten bei Ben im dritten Jahr die meisten Kompensationsstrategien auf Spanisch auf. Prozentual zur Textlänge beträgt ihr Anteil 1.2%, was einen leichten Rückgang im Gegensatz zu den ersten beiden Jahren bedeutet. Dieser Wert liegt jedoch immer noch deutlich über dem auf Französisch (0.63%) und Englisch (0%). Es konnten keine Code-Switchings identifiziert werden und ein Calque tritt nur einmal auf. Ebenso konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, die auf ein unterschiedliches Verhalten gegenüber einem monolingualen oder plurilingualen Gesprächspartner hindeuten würden. Bens Erzählungen auf Spanisch im dritten Jahr sind aus vielen einfachen und kurzen Sätzen konstruiert. Insgesamt treten faktisch weniger lexikalische Schwierigkeiten auf als im ersten und im zweiten Jahr. Es gibt auch keine Abbrüche mehr. Er greift vor allem auf zwei Strategien zurück; die Approximation und die Paraphrase. Diese beiden Strategien helfen ihm seine Schwierigkeiten zu umgehen. Es wird interessant sein, zu sehen, ob auch die anderen Kinder, diese beiden Strategien mit zunehmendem Alter bevorzugen.

### **3.4.8. Übersicht Ben alle drei Jahre**

In der folgenden Tabelle werden nochmals alle in den drei Sprachen verwendeten Strategien

aufgezeigt:

Tabelle 3 Übersicht Ben alle Strategien

Strategie	J1E	J1F	J1S	J1T	J2E	J2F	J2S	J2T	J3E	J3F	J3S	J3T	Total
Abbruch	1		5	6	1		1	2					8
Paraphrase		3	1	4		2	4	6		3	1	4	14
Approximation		1		1		1	4	5		2	4	6	12
Allgemeiner Begriff	1		1	2	1		1	2					4
Eigenkreation											1	1	1
Calque			2	2			1	1			1	1	4
Code-Switching													
Murmeln													
Omission													
Wiederherstellung													
Selbstkorrektur													
Repetition	1			1									1
Imitation													
Verbal strategy marker			5	5									5
Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe													
Insgesamt pro Sprache	3	4	14		2	3	11		0	5	7		
Prozentual zur Textlänge	0.47 %	0.49 %	1.53 %		0.27 %	0.33 %	1.54 %		0%	0.63 %	1.2 %		

### 3.4.9. Ben und Neil im Vergleich

Die Brüder Ben und Neil haben gemeinsam, dass sie auf Spanisch mehr Kompensationsstrategien anwenden als auf Französisch und Englisch. Da Spanisch die schwächste Sprache der beiden Brüder ist, war dieses Ergebnis so zu erwarten. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass die Strategieanwendung auf Spanisch bei beiden Kindern im dritten Jahr zurückgeht. Dies könnte allenfalls darauf hindeuten, dass Ben und Neil in dieser Sprache Fortschritte gemacht haben. Trotz ihrem Altersunterschied erhalten die Brüder denselben Sprachunterricht. Diese Vermutung muss aber noch hinsichtlich der Entwicklung des Wortschatzes bestätigt werden. Trotz seines jüngeren Alters verwendet Ben relational zur Textlänge in vielen Fällen weniger Strategien als sein Bruder. Im direkten Vergleich

der beiden Brüder bemerkt man, dass beide eine Vorliebe für die Paraphrase und die Approximation haben, diese beiden Strategien werden am meisten verwendet.

Am zweithäufigsten treten Kompensationsstrategien in den Produktionen auf Französisch auf, was m. E. erstaunlich ist, so ist Französisch doch die Schulsprache der Kinder. In den Erzählungen auf Englisch treten die wenigsten Kompensationsstrategien auf. Dabei sind die quantitativen Unterschiede nur sehr gering und wie bereits erwähnt, kann man sich bei den Approximativen oftmals die Frage stellen, ob ein monolingualer Sprecher diese nicht auch genauso verwenden könnte.

### 3.5. Verwendete Strategien pro Kind: Ana und Elsa

Ana und Elsa sind Zwillinge und gehen in eine deutschsprachige Schule. Sie wohnen jedoch in einem französischsprachigen Dorf. Die Familiensprache der Kinder ist Spanisch, mit dem mexikanischen Vater sprechen die Mädchen ausschliesslich Spanisch, mit der Mutter Schweizerdeutsch und Spanisch.

#### 3.5.1. Ana. Erstes Jahr (6 ;5 - 6 ;7)

##### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Omission und Code-Switching	ehem ( - - ) da ( - - ) hat ( - - - ) ein ( - - - ) en Bett und ( — ) a ( - - - ) armoire	1DM1; 1.1
Omission	und ein Pingu zwei Bett	1DM1; 1.2
Abbruch	und nachher des sagen ( - - ) wenn ( - - ) ah ( - - ) ehem ( - - - ) / ehem ( - - ) und nachher ( - - - )	1DM1; 1.2/13
Code-Switching	und den Papa geht den Trampolin da gas ( - - ) ga ( - - ) gat ( - - ) gat/ das ga ( - - ) den Trampolin ga ( - - - ) ga richen	1DM1; 1.17/18
Paraphrase und Code-Switching	und nachher ehem ( - - - ) die Mama macht den casque um den Papa und um den Pinguin	1DM1; 1.28
Code-Switching	und nachher im en Cereal gibt er die da ga essen	1DM2; 1.4
Omission und Code-Switching	und nachher ( - - - - ) tut er ehem ( - - - ) den Tee/ der ( - - - ) der ( - - - ) / und nachher ( - - - ) geht er ga téléphoné in dem Doktor	1DM2; 1.9-11
Approximation und Code-Switching	und nachher geht er ga schauen in sein ( - - - ) in sein ( - - ) in sein Buch*	1DM2; 1.12
Approximation und Code-Switching	und nachher ( - - ) ehm ( - - ) der sagt ( - - ) a die piqure	1DM2; 1.13
Paraphrase und Imitation	und nachher (lange Pause) / und nachher macht der den ( - - ) den ( - - - ) den ( - - - ) / den von die Schule sagt klim klim	1DM2; 1.19-21
Code-Switching und verbal strategy marker	- die die spielen da hôpital oder ich weiss nicht - und da ( - - ) da ( - - ) die ging in den hôpital	1DP; 1.3 1DP1; 1.9

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	und da tz da machen sie ( - - - ) ehem ( - - ) ehem ( - - - ) /machen sie so singen	1DP1; 1.4/5
Paraphrase	und da macht wie eine Maschine macht so wie mit seine Hände	1DP1; 1.16
Imitation	und nachher der macht AAAAA	1DP1; 1.20
Imitation (Geste)	die macht so	1DP2; 1.2
Abbruch Paraphrase Code-Switching	und nachher er gehe ein Tee machen/ und nachher der der der geht den Tee für das macht so gross den ( - - - )/ und nachher der telefonieren in den in den hôpital	1DP2; 1.8-10
Abbruch	und nachher komm das da das kommt das das das	1DP2; 1.12
Code-Switching	der habt geguckt durch die Tür die piqûre	1DP2; 1.13

\*gemeint ist *der Bauch*

Nebst den oben aufgeführten Kompensationsstrategien gibt es in Anas Erzählungen auf Deutsch im ersten Jahr noch zahlreiche weitere Passagen, in denen entweder das Verb oder ein Nomen fehlt. Dies führt dazu, dass ihre Produktionen oft nur schwer verständlich sind, manchmal erschliesst es sich dem Zuhörer auch mit viel gutem Willen nicht, was das Mädchen ausdrücken will. Es stellt sich m.E. die Frage, ob man in diesem Fall wirklich von *Kompensationsstrategien* sprechen kann, denn um eine Strategie anzuwenden, muss man sich des Problems bewusst sein und eben eine Lösung haben, das Problem zu umgehen. Oftmals bricht Ana die Sätze einfach ab. Hier ein Beispiel von einem Satz, der nur sehr schwer zu verstehen ist:

1DP2; 1.11: *und nachher der den hôpital da dann das buch*

Im Gegensatz zu Ben und Neil braucht Ana viele Code-Switchings. Auffallend dabei ist, dass sie, bevor sie den Code wechselt, keinerlei Anzeichen von Zögern (eine kurze Pause oder ein Verzögerungslaut) zeigt, wie dies bei den anderen Kindern meistens der Fall ist. Überraschend ist, dass Ana beim Code-Switching nur einmal einen Ausdruck aus dem Schweizerdeutschen nimmt, in den anderen Fällen verwendet sie Material aus dem Französischen. Dies ist erstaunlich, weil Französisch eigentlich ihre schwächste Sprache ist und es wäre daher zu erwarten, dass sie beim Code-Switching Material aus einer stärkeren Sprache verwendet. Was den Gesprächspartner betrifft, scheint es keine Unterschiede zu geben beim Verhalten des Mädchens, ob dieser nun ein- oder mehrsprachig ist.

Zu all den aufgeführten Strategien kommt noch hinzu, dass Ana fast durchgehend auf die Bilder zeigt. Ohne ihr zuzuschauen, ist es fast unmöglich zu wissen, von welchem Protagonisten sie spricht. Ben und Neil haben nie auf diese Strategie zurückgegriffen. Ebenso imitiert Ana, ganz im Gegensatz zu Neil und Ben, Laute oder macht Gesten. Das Verwenden dieser paralinguistischen Hilfsmittel kann darauf zurückzuführen sein, dass Ana etwas jünger ist als die beiden Jungen. Harley (1992) hat in

ihrer Studie gezeigt, dass vor allem jüngere Kinder oft allgemeine Begriffe sowie die Imitation von Lauten und Gesten verwenden, wenn es darum geht, fehlenden Wortschatz zu kompensieren. Die Kinder, die in Harleys Studie die Imitation verwendeten, hatten ein durchschnittliches Alter von 6;11 Jahren. Es wird interessant sein, zu sehen, ob Ana diese Strategie im zweiten und im dritten Jahr ebenso häufig nutzt.

## **B Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Imitation (Geste) und Eigenkreation	y después ( - - - ) acá ( - - - ) estaba pujando a los bebés	1SM1; 1.19
Abbruch	después hizo pipi ( - - - ) / y después ( - - - ) y después ( - - - )/ ejem ( - - - ) ya hizo ya y después/ y después se fue a dormir	1SM2; 1.2-5
Omission	y ( - - - ) después puso un té / y después puso en el té/ para que tenga fiebre	1SM2; 1.11-13
Allgemeiner Begriff und Abbruch	y después puso eso para ver si tie a a a algo	1SM2; 1.16
Abbruch	y todos estaban ejem ( - - - ) ejem ( - - - ) sonri ( - - - )/ ejem ( - - - ) porqué él fue así	1SM2; 1.26/27
Direktes Verlangen nach Hilfe	y aca había ( - - - ) tal vez te lo puedo decir en alemán?	1SP1; 1.6
Omission	y después puso un poco de té/ y después ( - - - ) después ( - - - - ) después ( - - - )/ ejem ( - - - ) puso ( - - - ) ejem ( - - - ) en le té ( - - - ) / y después hizo mas	1SP2; 1.5-8
Approximation	y después vino el doctor ( - - - ) dentista	1SP2; 1.10
Direktes Verlangen nach Hilfe	y después ejem ( - - - ) aquí ( - - - ) ejem ( - - - ) van a dar / ejem ( - - - ) decimos deseas decir ( - - - ) ejem francés?	1SP2; 1.11/12
Code-Switching	ehem se staba escondiendo porque tenía miedo de la piqûre	1SP2; 1.18

Genauso, wie bei den Produktionen auf Deutsch, könnte man die Liste der oben aufgeführten Strategien noch erweitern, vor allem mit Omissionen oder Abbrüchen. Anas Erzählungen auf Spanisch beinhalten lange Pausen, die Wörter kommen eines nach dem anderen und der Zusammenhang zwischen den einzelnen lexikalischen Elementen ist für den Zuhörer oft nur schwer herzustellen. Das Mädchen zeigt auch fast durchgehend auf die Bilder und sagt *acá*. Einzelne Episoden der Geschichte, die doch wichtig sind für das globale Verstehen werden einfach ausgelassen, zudem sind die Erzählungen alles andere als flüssig. Allerdings braucht Ana auf Spanisch keine Gesten oder imitiert Laute, wie sie das in den Erzählungen auf Deutsch gemacht hat

und - wie wir gleich sehen werden - auch auf Französisch macht. Es kommt auch nur einmal ein Code-Switching vor, dies bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner.

### C Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Imitation (Geste) Allgemeiner Begriff	après il a fait ehm ça	1FM2; 1.3
Omission	et après il dans l'doctor qu'il veut venir	1FM2; 1.10
Abbruch	Is ont été hem...	1FP1; 1. 1
Imitation	il dit euh (- - -) ding ding ding dans le téléphone	1FP1; 1.15
Indirektes Verlangen nach Hilfe	- et aussi dans le (- -) le (- -) fragender Blick	1FP1; 1.16
	-et après il le met / il le met dans (- -) dans un (- - -) / dans un (- - -)	1FP1; 1. 22-24
	eh (- - -) fragender Blick	1FP2; 1.1
	- euh (- -) il est dans dans fragender Blick - après (- -) il met dans le thé (- - -) fragender Blick	1FP2; 1.10
Imitation	- et oui après il faut comme ça le baby (bewegt sich)	1FP1; 1.19
	- après il fait comme ça	1FP1; 1.21
Omission	et après le papa AU	1FP1; 1.20
Omission und Imitation	après il fait comme ça le docteur (fait mouvement)/ avec (- - -) avec hem (- - -) de (- - -) / et après il met (- - -) que/ après la maman il donne le lait à le bébé	1FP1; 1.32-35
Omission	après (- -) il dit (- -) il dit à sa maman la piqûre	1FP2; 1.15

Bei Anas Produktionen auf Französisch finden sich ebenfalls sehr viele lange Pausen, die Sätze werden oftmals einfach abgebrochen und sind nur schwer verständlich. Ein Beispiel dafür:

1FM2; 1.11: *et après hem (- - -) comme ça Pingu*

Wie schon in den anderen beiden Sprachen zeigt Ana fast durchgehend auf die Elemente der Bilder, die sie benennen will. Sie macht in den Produktionen auf Französisch - genauso wie in denen auf Deutsch - Gebrauch von Gesten und imitiert Laute. Ebenso fragt sie mehrmals direkt oder indirekt nach Hilfe, dies geschieht immer mit dem mehrsprachigen Gesprächspartner. Entweder denkt das Mädchen, dass von einem Mehrsprachigen eher Hilfe zu erwarten ist, oder es könnte ebenfalls sein, dass sie zum plurilingualen Gesprächspartner mehr Vertrauen hat, da dieser immer derselbe ist und nicht bei jeder Sprache wechselt. Code-Switchings kommen im Gegensatz zu den Erzählungen auf Deutsch hier nicht vor.

Abschliessend zu Anas erstem Jahr kann gesagt werden, dass die Sechsjährige in keiner ihrer drei Sprachen eine Geschichte problemlos nacherzählen kann. Obwohl es zwischen den einzelnen Sprachen Unterschiede gibt, ist es in allen Fällen schwierig, sie zu verstehen. Werden die

Kompensationsstrategieanwendungen relational zur Textlänge berücksichtigt, so ist deren Anteil mit 2.15% für Spanisch am tiefsten. Auf Deutsch konnten mit 3.23% leicht mehr Wortfindungsschwierigkeiten identifiziert werden als auf Französisch mit 3%. Spanisch ist zu diesem Zeitpunkt nach Aussage der Mutter die dominante Sprache von Ana und Elsa.

### 3. 5. 2. Ana - Zweites Jahr (7 ;7 - 7 ;9)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Code-Switching	dann hat er da die Schwester ehm hat ein Sparadrap getan	2DM1; 1.10
Allgemeiner Begriff	und dann den Doktor hat Öpis gemacht	2DM1; 1.20
Imitation	und dann hat die (- - -) die Schwester a a a gemacht/ und dann hat er die andere und der versteckt un dann / a a a nochmal gemacht	2DM1; 1.21-23
Omission	und dann wenn sind sie gegangen hat die Schwester gelebt ein / ein (- - -) ein (- - -) der ein eins gebebt	2DM1; 1.28/29
Imitation	und dann miaaaaaaam gemacht	2DM2; 1.3
Code-Switching	und dann hat gesagt die piqûre	2DM2; 1.13
Omission	und dann hat die Glocke die Lehrerin	2DM2; 1.18
Code-Switching	und danach hat die mama Pingu (- - -) puni	2DP1; 1.8
Approximation	und dann ist er gesprungen in Spielsachen ehem die (- - -) Schwester	2DP1; 1.12
Approximation	und sie haben ein (- - -) ehem ein (- - -) / (- - - -) Hus gemacht (Es handelt sich um ein Trampolin)	2DP1; 1.15/16
Imitation	und dann muaaaam gesagt	2DP2; 1.3
Approximation	und dann hat hat Pingu mit (- -) dem meter ehm in Tee getan	2DP2; 1.13
Code-Switching	und dann hat sie appellé den Doktor	2DP2; 1.14
Code-Switching	und dann (- - -) hat er gesagt eine piqûre	2DP2; 1.16
Approximation	und dann (- -) ist eh die Lehrerin hat ge die Glocke getan	2DP2; 1.21

Obwohl der Zuhörer das Gefühl hat, Anas Erzählungen auf Deutsch im zweiten Jahr seien wesentlich besser verständlich als diejenigen aus dem ersten Jahr, treten immer noch viele unverständliche Passagen auf. Die Produktionen werden durch viele Pausen unterbrochen und der Erzählfluss verläuft sehr langsam. Vom Zuhörer wird höchste Konzentration erfordert, wenn er versucht, dem Geschilderten zu folgen.

Wie schon im ersten Jahr, treten auch hier mehrere Code-Switchings auf, ebenfalls mit Material aus dem Französischen, obwohl dies zu diesem Zeitpunkt die schwächste Sprache von Ana ist. Im Gegensatz zum ersten Jahr werden diese Code-Switchings aber mehrmals von einem kurzen Zögern angekündigt. Dies könnte als Zeichen interpretiert werden, dass das Mädchen diese Strategie bewusst

anwendet. Zudem treten die Code-Switchings nun vermehrt beim mehrsprachigen Gesprächspartner auf.

Obwohl Ana nun gleich alt ist, wie Ben in seinem ersten Jahr, greift sie noch sehr oft auf die paralinguistische Strategie der Imitation von Gesten und Lauten zurück. Im Vergleich zum ersten Jahr treten jedoch mehr Approximationen auf. Eine Strategie, die bei Neil und Ben mit zunehmendem Alter immer wichtiger wurde und somit eventuell von einer gewissen Reife oder zunehmendem Sprachbewusstsein zeugt.

## **B Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Omission	después ejem ( - - - ) ejem ( - - - ) / estaba ( - - ) le ( - - ) le ( - - ) leyendo/ y ( - - - ) tiro con el pie	2SM1; 113-15
Omission und Paraphrase	dijo la mamá que ir a hacer un té/ después ( - - - ) ejem ( - - - ) después agarro el té y puso el ahí para que / para que piensa la mamá/ esta ( - - ) mal	2SM2; 1.12-16
Code-Switching	después ( - - ) ejem ( - - - ) dijo van a hacer una ( - - ) / piqûre ( - - - )	2SM2; 1.22/23
Imitation	pues hizo ding ding la maestra	2SM2; 1.27
Approximation (es handelt sich um eine Trommel)	después hizo una canción eh / ehm ( - - - ) la mama	2SP1; 1.16/17
Selbstkorrektur	después Pingu regalo ehm la la ( - - - ) la bici/no la ehm trotinette	2SP1; 1.2/3
Omission	la regalo a ( - - - ) a a a la pequeña hermanita/después tenia ehm ( - - - ) tenía la toalla/ después no vio nada	2SP1; 1.26-28
Code-Switching	después estaba se rompio el el / eeel bonhomme	2SP1, 1.29/30
Approximation und Paraphrase	despus po ( - - - ) puso Pingu el a metro al eh te/ para que venga rojo	2SP2; 1.13/14
Eigenkreation/ Calque	después telfonio al doctor	2SP2; 1.15
Code-Switching	para ponerle una piqûre	2SM2; 1.22
Imitation	y después hizo ding ding	2SM2; 1.26

Bei Anas Produktionen auf Spanisch treten mehrere Code-Switchings mit lexikalischen Elementen aus dem Französischen auf. Anders als in den Erzählungen auf Deutsch treten diese aber nicht mehrheitlich beim mehrsprachigen Gesprächspartner auf. Die Narrationen enthalten viele lange Pausen und es fehlen lexikalische Einheiten, die für das Verständnis unentbehrlich wären. Zudem zeigt das Mädchen weiterhin durchgehend auf die Bilder.



## **C Französisch**

<b>Strategie</b>	<b>Beispiel</b>	<b>Ort</b>
Indirektes Verlangen nach Hilfe	là ehm (- - -) il est venu / là il était hem (- -) hem (- - -) fragender Blick	2FM1; 1.1/2
Imitation	il a fait bouh/ y après lui il voulait aussi faire bouh	2FM1; 1.12/13
Abbruch und allgemeiner Begriff	lui il a fait une (- - -) comme ça	2FM1; 1.17
Imitation	- y après hem avec une comme ça - Il a fait comme ça là	2FM1; 1.20 2FM2; 1.30
Omission	et après il a il a il s'est montré/et après ils ont les deux fait	2FM1; 1.32/33
Abbruch	y après hem hem hem (- - - -) / après (- - -) après il a dit que que hem (- - -) / il a la (- - -) la fe (- - -)	2FM2; 1.7-9
Allgemeiner Begriff	y après il elle a donné hem ce (- - -) cela	2FM2; 1.13
Imitation	après il il il s'a fait kling kling	2FM2; 1.36
Omission	ehm maintenant ils ont le bebe y eh le eh le papa/ eh il a vu ehm/ il a fait comme ça/	2FP1; 1.1-3
Code-Switching	il est venu le ee (- -) il est venu le son (- - -)/ son (- - -) schnabel	2FP1; 1.10/11
Allgemeiner Begriff	après mhm elle a mis le papa ça/ ça fait pour qui voit pas rien	2FP1; 1.19/20
Paraphrase	et après il a dit là là c'est c'est c'est (- - -) / il a mal	2FP2; 1.6/7
Omission und Code-Switching	y après il a fait un thé/y après (- - -) hem (- - -) / il a mis dedans hem al thé/ y après (- - -) elle a téléphoné à à al doctor	2FP2; 1.8-11
Imitation	elle fait bling bling	2FP2; 1.19

Auch in ihren Produktionen auf Französisch verwendet Ana die Imitation und zeigt sehr oft auf die Bilder, um das Gesagte zu unterstreichen. Code-Switchings allerdings kommen nur beim plurilingualen Gesprächspartner vor.

Allgemein kann über das zweite Jahr von Ana gesagt werden, dass nur wenige Kompensationsstrategien, wie zum Beispiel die Paraphrase verwendet werden, die darauf hinweisen, dass das Kind genügend lexikalische Mittel hat, Schwierigkeiten so zu kompensieren, dass das Kommunikationsziel erreicht wird. So greift sie auf andere Strategien zurück, wie die Imitation von Lauten und Gesten, das Zeigen auf die Bilder oder sie lässt Elemente einfach aus. Trotzdem kann man von einem Fortschritt vom ersten zum zweiten Jahr sprechen, denn die Erzählungen sind besser verständlich. Relational zur Länge der Produktionen ist die Anwendung der Strategien auf Spanisch von 2.15% im ersten Jahr auf 2.6% im zweiten Jahr leicht gestiegen. In den anderen beiden Sprachen ist sie jedoch gesunken. Mit 2.5% für Französisch und 2.4% für Deutsch befinden sich die Werte aller drei Sprachen auf einem vergleichbaren Wert. Bei Deutsch ist die Abnahme am grössten, was damit erklärt werden kann, dass Ana seit einem Jahr auf Deutsch in die Schule geht.

### **3. 5. 3. Ana - Drittes Jahr (8 ;8 - 8 ;11)**

#### **A Deutsch**

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	und dann ist die Kleine mit den Dingen gegangen	3DM1; 1.5
Eigenkreation	aber dann hat er geklappt den Doktor	3DM1; 1.11
Allgemeiner Begriff und Omission	und dann hat er ein Ding getan dass er kann das das Ding so	3DM1; 1.21
Omission	dann wollt er nicht dann hat sie ein Tee gemacht/ und dann hat er getan dass er kommt	3DM2; 1.4/5
Code-Switching	dann hat er das mir machen hat eine piqûre	3DM2; 1.8
Eigenkreation	dann ist die Glocke ge ge ( - - ) geglinkt	3DM2; 1.12
Abbruch	und dann hab hat die Mutter gesehen das / und ( - - - ) ehm Pingu	3DP1; 1.4/5
Approximation	und dann ehm ist er gehüpft in ehm / in in in ehm in ( - - - ) den die Spielsachen von dem Bruder	3DP1; 1.8/9
Omission	dann hat hat die Mutter vorbereitet einen tee/dann Pingu hat gesehen dass es geht nicht/ und dann hat er getan ( - - ) dass rot das geht	3DP2; 1.5-7
Code-Switching und Omission	und danach ehm hat er gesagt dass es ihm ein ein eine piqûre	3DP2; 1.11

Obwohl es in Anas Produktionen auf Deutsch im dritten Jahr immer noch Passagen gibt mit inadäquaten Ausdrucksweisen und obwohl immer noch zahlreiche Omissionen auftreten, sind diese Erzählungen besser verständlich als die der vorgehenden beiden Jahre. Code-Switchings sind seltener geworden und sie betreffen ausschliesslich das Wort *piqûre*. Paralinguistische Hilfsmittel, wie die Imitationen von Lauten oder das Nachahmen von Gesten, sind hier ganz verschwunden.

#### **B Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
allgemeiner Begriff	el otro dijo que no le gusta hacer eso	3SM1; 1.4
Omission	después fue con su pié que mueve en la cama	3SM1; 1.9
allgemeiner Begriff; Paraphrase	y después puso una cosita para que para que dice que esta mal	3SM2; 1.5
allgemeiner Begriff; Paraphrase	y después dijo que la iba a poner ( - - - ) la cosa de ( - - ) que es bien o no	3SM2; 1.7
Approximation	después la escuela sono	3SM2; 1.11
Abbruch und Murmeln	le dijo la mama oh y después jugo a ehm ( - - ) jugo el tran en tran (murmelt etwas unverständliches)	3SM2; 1.6
Approximation	el papá fue a comprar un un ( - - ) un juguete	3SP1; 1.9

Strategie	Aussage	Ort
Abbruch	después tenía cuando fue tenía un un (- - -)	3SP1; 1.12
allgemeiner Begriff	después le puso una cosa y le puso al té así esta rojo	3SP1; 1.4
Calque	después ehm dijo en apeló al doctor	3SP2; 1.5
Code-Switching	después fueron a fuera y dijo queremos hacer una piqûre	3SP2; 1.7

Es lohnt sich die Passage 3SM2; 1.7 näher zu betrachten: Hier ist von der Spritze die Rede, und obwohl Ana nicht das adäquate Wort dafür braucht, ist es das erste Mal, dass sie nicht das französische *piqûre* dafür verwendet. Sie hat es hier mit einem monolingualen Gesprächspartner zu tun. Könnte das ein Hinweis darauf sein, dass sie sich bewusst ist, dass sie das Kommunikationsziel nicht erreichen würde, wenn sie ein Wort verwendet, das nicht der Zielsprache entspricht? Im Gegensatz dazu braucht sie in 3SP2; 1.7 wieder das französische Wort, denn hier sitzt sie einem mehrsprachigen Gesprächspartner gegenüber. Dies könnte als Evidenz stehen, dass das Mädchen nur bewusst auf diese Strategie zurückgreift, wenn sie sicher ist, dass sie auch verstanden wird. Was noch auffällt, ist, dass Ana mehr Approximationen und allgemeine Begriffe gebraucht, als in den ersten beiden Jahren und dass die Imitationen, ebenso wie in den Erzählungen auf Deutsch, verschwunden sind.

### C Französisch

Strategie	Beispiel	Ort
Abbruch	après il a hem (- - -) sa ami il avait (- - -) / et après ils ont joué	3FM1; 1.2/3
Imitation	il a fait bouh	3FM1; 1.5
Omission	y après il a jeté (- - -)/ hem y après lui aussi	3FM1; 1.7/8
Allgemeiner Begriff und Paraphrase	y après (- - -) hem il a montré hem (- - -) / quelque chose qui qui hem ne pleure plus / y après ils sont ensemble	3FM1; 1.13/14
Imitation	après Pingu il a fait AAAA	3FM2; 1.4
Allgemeiner Begriff und Paraphrase	après la maman elle a fait un thé/ après Pingu il a mis la chose pour le pour le sembler malade	3FM2; 1.6/7
Omission	ils sont tous des / y après (- - -) ils ont vu que (- - -) il a euh bougé/ après (- - -) papa il est encore une fois euh (- - -) / comme ça assis (- - -) y après (- - -) y a sonné le téléphone	3FP1; 1.1-4
Approximation	y a sonné le téléphone/ y la tasse aussi (vs. Wasserkocher)	3FP1; 1.4/5
Murmeln	y ehm y après le bébé il ehm (- - -)/euhm (- - -) avec (- - -) faire l'a piqué	3FP1; 1.8/9
Imitation und Abbruch	après euh (- - -) la maman elle a mis (- - -) / hem là elle a mis (- - -)	3FP1; 1.10/11

Strategie	Beispiel	Ort
Allgemeiner Begriff und Abbruch	après il a ehm la maman il a fait un thé/ y après Pingu il a ehm mis euh la chose euh (- - -)/pour euh (- -) pour voir la maman que (- -) / que eh (- -) que (- -) ehm/ que maman il voit	3FP2, 1.6-10

Anders als auf Deutsch und Spanisch verwendet Ana in ihren Erzählungen auf Französisch weiterhin die Imitation von Gesten oder Lauten als Kompensationsstrategie. Französisch scheint nun klar die schwächste Sprache des Mädchens zu sein. Das letzte Beispiel zeigt, dass es oft nicht einfach ist, Anas Produktionen in dieser Sprache zu verstehen. Zudem gibt es viele lange Pausen. Doch trotz dieser zahlreichen Probleme gibt es Anhaltspunkte dafür, dass sie versucht ihre lexikalischen Lücken mit etwas elaborierteren Strategien zu umgehen, z.B. mit dem Gebrauch von Paraphrasen.

Trotz zahlreichen inadäquaten Ausdrucksweisen in allen drei Sprachen, die es m.E. nicht immer erlauben, dass Ana das Kommunikationsziel erreicht, sind doch gewisse Fortschritte zu beobachten. Wird die Anzahl verwendeter Strategien im Bezug zur Länge der Produktionen betrachtet, so ist deren Anteil auf Spanisch mit 3.21% am höchsten, auf Französisch beträgt dieser 3.16% und auf Deutsch 2.05%. Es ist nun also zum ersten Mal der Fall, dass in der Schulsprache deutlich weniger Strategien eingesetzt werden als in den anderen beiden Sprachen.

### 3.5.4. Übersicht Ana alle drei Jahre

In der folgenden Tabelle werden nochmals alle in den drei Sprachen verwendeten Strategien aufgezeigt. Obwohl die Anzahl identifizierter Strategien von Jahr zu Jahr leicht rückläufig ist (50 im ersten, 44 im zweiten und 42 im dritten Jahr), kann keineswegs von einer wesentlichen Abnahme gesprochen werden. Auf Spanisch nimmt der Anteil der eingesetzten Strategien relational zur Textlänge sogar von Jahr zu Jahr zu. Auf Französisch ist vom ersten zum zweiten Jahr eine leichte Abnahme zu verzeichnen, im dritten Jahr steigt der Wert allerdings wieder. Nur in der Schulsprache Deutsch ist von Jahr zu Jahr eine Abnahme zu beobachten. Während sich aber die Art und Anzahl der verwendeten Kompensationsstrategien vom ersten zum zweiten Jahr kaum merklich verändert, ist im dritten Jahr ein Rückgang der Imitationen und Code-Switchings zu bemerken. Im Gegensatz dazu werden viel mehr allgemeine Begriffe verwendet. Es scheint fast so, als ob die Verwendung vom Wort *Ding* oder *etwas* zu Anas Lieblingskompensationsstrategie avanciert wäre. Ausser den weiter oben erwähnten Elementen ist kein merklicher Unterschied festzustellen, was das Verhalten einem mono- oder plurilingualen Gesprächspartner gegenüber betrifft.

Tabelle 4 Übersicht Ana alle Strategien

Strategie	J1D	J1S	J1F	J1T	J2D	J2S	J2F	J2T	J3D	J3S	J3F	J3T	Total
Abbruch	3	2	1	6			2	2	1	2	3	6	14
Paraphrase	5			5		2	1	3		2	2	4	12
Approximation	2	1		3	4	2		6	1	2	1	4	13
Allgemeiner Begriff		1	1	2	1		3	4	2	4	3	9	15
Eigenkreation		1		1		1		1	2			2	4
Calque						1		1		1		1	2
Code-Switching	10	1		11	4	3	2	9	2	1		3	23
Murmeln										1	1	2	2
Omission	3	2	4	9	1	3	3	7	4	1	2	7	23
Wiederherstellung													
Selbstkorrektur						1		1					1
Repetition													
Imitation	3	1	5	8	3	2	4	9			3	3	20
Verbal strategy marker	1			1									1
Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe		2	3	5			1	1					6
Insgesamt pro Sprache	27	11	14		13	15	16		12	14	15		
Prozentual zur Textlänge	3.23 %	2.15 %	3%		2.41 %	2.6 %	2.5 %		2.05 %	3.21 %	3.16 %		

### 3.5.5. Elsa - Erstes Jahr (6 ;5 - 6 ;7)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	hat er das gemacht in das Kanape	1DM1, 1.5
Omission	und die Mama da und der da	1DM1; 1.8
Allgemeiner Begriff	und nachher ist (- -) so	1DM1; 1.14
Code-Switching	und Mama ist nicht d'accord gesagt	1DM1; 1.16
Imitation	und nachher (streckt Arme) AHM gemacht	1DM2; 1.2

Strategie	Aussage	Ort
Omission und Paraphrase (?)	und nachher (— - -) ehem (- -) hat die die / (- -) den Tee in das (- - -) in das (- -) Glas für Messe	1DM2; 1.7/8
Code-Switching und Approximation	und nachher die Mama hat telefonieren in das hôpital/ und ist gekommen das hôpital (sie meint: der Arzt)	1DM2; 1.9/10
Imitation	und klim klim gemacht	1DM2; 1.16
Imitation	und hat gemacht allen HIHI	1DM2; 1.18
Omission	und nachher den Bruder hat gemacht (- - -) der kleine Bruder	1DP1; 1.4
Code-Switching	weil er hat Angst vor der piqûre	1DP1; 1.15
Omission und allgemeiner Begriff	und nachher haben gesehen diese	1DP1; 1.16
Direktes Verlangen nach Hilfe	und nachher ehem (- - -) ehem (- - -) ehem (- - -) ist/ und hat hat ehem (- - -) hat ihn seine Mama/ ehem (- - -) (flüstet) wie sagen	1DP1; 1.19-21
Allgemeiner Begriff	mhm (- -) und nachher ehem hat gedopt eppis im Mund	1DP1; 1.25
Imitation	und nachher hat gemacht AAA	1DP1; 1.27
Omission	und nachher noch einmal im Bett	1DP2; 1.2
Omission	und nachher die Mama hat gemacht ein Tee/und dass (- - -) und der will blieben in dem Bett und nicht gangen essen sein Müsli/ und hat gemacht im Tee	1DP2; 1.8-10
Omission	und nachher in in den Tür da	1DP2; 1.13
Imitation	und nachher hat gemacht so mit sein Rucksack	1DP2; 1.20
Verbal Strategy Marker	und nachher haben alle gemacht so weiss es nicht wie	1DP2; 1.21

Wie das schon bei ihrer Zwillingschwester der Fall ist, treten bei Elsas Erzählungen im ersten Jahr viele unvollständige Sätze auf, manchmal murmelt sie etwas Unverständliches und zeigt fast ausnahmslos auf die Bilder. Dabei sagt sie zum Beispiel: *macht der da* (1DM1; 1.1).

Die Imitation ist eine sehr häufig verwendete Kompensationsstrategie und eine weitere Gemeinsamkeit mit dem Verhalten ihrer Schwester. Ebenso verwendet Elsa lexikalische Elemente aus dem Französischen, wenn sie code-switcht, und dies, obwohl Französisch ihre schwächste Sprache ist. Was das Verhalten gegenüber einem ein- oder mehrsprachigen Gesprächspartner betrifft, konnten bezüglich des Code-Switchings keine Unterschiede ausgemacht werden. Allerdings fragt sie in 1DP1 direkt nach Hilfe, und in 1DP2 erklärt sie ausdrücklich, dass sie nicht wisse, wie man etwas sagt, dies geschieht jedes Mal in der plurilingualen Situation.

## **B Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	quería triar tirar el ehem ( - - ) el agua (vs. die Blumenvase)	1SM1; 1.7
Eigenkreation	y después ( - - - ) ejem ( - - - ) ya ( - - - ) ejem ( - - - ) ejem ( - - - ) / a la niña le ( - - - ) le quito el calzón de noche y de día	1SM1; 1.14/15
Selbstkorrektur	y movió su su pierna ( - - ) su pie	1SM1; 1.24
Imitation	después hizo así (streckt sich) en la camita	1SM2; 1.2
Paraphrase	y ( - - - ) despueeees ( - - - ) ejem ( - - ) ejem ( - - )/ ejem ( - - ) dijo a la mamá que estaba malito	1SM2; 1.3/4
Allgemeiner Begriff	después le preparo té y le puso esto a la boca	1SM2; 1.5/6
Omission	y después ejem ( - - ) le puso ejem el talli de la fiebre	1SM2; 1.12
Imitation	hizo así	1SM2; 1.20
Imitation	y después hizo clin clin	1SM2; 1.21
Code-Switching	- y después no vio que había un ( - - ) un ( - - ) ejem ( - - ) la la pousette -quería solo más que la la pousette	1SP1; 1.5 1SP1; 1.17
Allgemeiner Begriff	y después el niño vino y hace algo	1SP1; 1.10
Paraphrase und allgemeiner Begriff	y después acá el papa estaba ( - - - ) estaba eh / ee e e e a regalar algo al chiquito	1SP1; 1.14/15
Allgemeiner Begriff	y después dijo no no quería eso	1SP1; 1.16
Allgemeiner Begriff	y después su cabeza estaba ejem ( - - ) algo en su cabeza	1SP1; 1.22
Imitation	- después hizo así - vino ehem y después hizo así	1SP2; 1.3 1SP2; 1.12
Allgemeiner Begriff und Omission	y después le fue acá eso ( - - - ) / y después le dio té	1SP2; 1.9
???	después oyó levantar la temperatura más grande	1SP2; 1.17
Imitation	- ya se fue a la escuela con pschiiii - después hizo clin clin	1SP2; 1.19 1SP2; 1.20

Elsas Erzählungen aus dem ersten Jahr auf Spanisch weisen ebenfalls mehrere Imitationen von Gesten und Lauten aus. Ausserdem fehlen wichtige Details und die Produktionen werden durch viele Pausen unterbrochen. Es ist oft schwer sie zu verstehen, manche Passagen sind total unverständlich. Code-Switching tritt nur einmal bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner auf, und ebenso wie in den Produktionen auf Deutsch, kommt auch hier die verwendete lexikalische Einheit aus dem Französischen. Auffallend ist, dass Elsa sehr oft allgemeine Begriffe wie *algo* oder *eso* verwendet, dies wird mit Zeigen auf die entsprechenden Bilder verbunden.

## C Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Abbruch	c'est ( - - - ) c'est ( - - ) c'est que que ( - - ) ils ont été là	1FM1; 1.1
Allgemeiner Begriff und Paraphrase	y après ils ont été les deux ( - - ) ils ont été / hem faire comme ça comme ça dans un / dans ( - - ) comme qu'y a ( - - ) / et après ( - - ) ils ont ils ont été/ hem ( - - ) dans ( - - ) faire quelque chose pour pour jouer/ comment jouer cache-cache	1FM1; 1.4-9
Allgemeiner Begriff	- et après le pingouin il a fait comme ça -et après ils ont dansé / comme ça avec avec ça/ et les deux ont fait ça -il a fait comme ça	1FM1; 1.11 1FM1; 1.24-26 1FM2; 1. 3 und 1.12 + 1FP1; 1.11
Omission	et après il a met du thé/ il va mettre l'enlever/et après il a mis de le thé pour qu'y a fièvre	1FM2; 1.8-10
Allgemeiner Begriff	et après ( - - ) ils sont ( - - )/ il entend dire qu'il va dire quelque chose/ et après ( - - ) la maman l'a dit comme ça/ et après ( - — ) ils avaient plus comme ça ( - - )	1FM2; 1.13-16
Abbruch und allgemeiner Begriff	ehem ( - - ) ehem ( - - ) il y avait eh eh ( - - )/ il y eu le papa ( - - ) et la maman/ et la la ( - - ) et le ( - - ) et le papa/ euh ( - - ) ils ont vu qu'il y avait ça / et après il avait ( - - ) il a piqué piqué al pa al papa	1FP1; 1.1-5
Code-Switching	après il a vu telefonieren	1FP1; 1.8
Approximation	et euh ( - - ) après il est venu le hôpital	1FP1; 1.9
?	y après il a mis un thé dans le thé	1FP2; 1.9
Abbruch und allgemeiner Begriff	pourquoi il a ( - - ) il avait pour faire dans le thé il a mis ça	1FP2; 1.13
Abbruch und Allgemeiner Begriff	la entendu qu'il va avoir un ( - - ) un ( - - ) / un ( - - ) euh un ( - - ) un grand (zeigt das Bild)/ a après il a ehm ( - - ) il a peut pour ça	1FP2; 1.16-18
Imitation	après il a fait le kling kling	1SP2; 1.20

In Elsas Erzählungen auf Französisch fehlt oft entweder das Verb oder das Nomen, die Sätze sind unvollständig und das Mädchen macht viele Pausen. Allerdings treten hier weniger Imitationen auf, als in den beiden anderen Sprachen, dafür werden viel mehr allgemeine Begriffe verwendet (*ça*). Ein Code-Switching tritt nur einmal auf und dies in einer Geschichte, die einem mehrsprachigen Zuhörer erzählt wird.

Zusammenfassend kann über das erste Jahr von Elsa eine ähnliche Bilanz gezogen werden wie bei ihrer Schwester: Die Erzählungen sind in allen drei Sprachen nur schwierig zu verstehen, oft fängt sie einen Satz an, bricht ihn ab und macht woanders weiter. Ebenso kommt das Mädchen ohne paralinguistische Hilfsmittel wie die Imitation von Gesten und Lauten oder auf das Zeigen der Bilder nicht aus. Und auch bei ihr treten relational zur Produktionslänge im ersten Jahr die meisten



Kompensationsstrategien in den Erzählungen auf Deutsch auf (3.95%), an zweiter Stelle steht Spanisch (3.74%) und schlussendlich Französisch (3.67%). Allerdings ist der Unterschied in der Quantität der verwendeten Strategien nur sehr gering. Auffallend ist die häufige Verwendung des allgemeinen Begriffes *ça* in den Erzählungen auf Französisch. Wie schon bei ihrer Schwester Ana, scheint auch Elsa diese Strategie als eine Art Passepartout zu verwenden.

### 3.5.6. Elsa - Zweites Jahr (7 ;7 - 7 ;9)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	und den Grosse hat ihm das in den Mund dem Kleinen getan	2DM1; 1.3
Allgemeiner Begriff	er hat ihm etwas gegen an der Kleinen	2DM1; 1.20
Omission und allgemeiner Begriff	und dann hat sie gemacht/ und dann der er hat getan ehm in die Fieber ein bisschen Tee/ und dann war es noch ein bisschen rot	2DM2; 1.9-11
Code-Switching	die Mama hat telefoniert in den docteur	2DM2; 1.12
Abbruch	und dann war eh eh gesagt mit mit eh die Sache das das	2DM2; 1.15
Eigenkreation	und dann hat geklokt die Schule	2DM2; 1.21
Code-Switching	und dann war er in den in den aqui ge gegangen	2DP1; 1.7
Approximation	und dann hat er noch gesprängt/in in in in den ( - - - ) in den eh ( - - ) Stuhl”	2DP1; 1.10/11
Allgemeiner Begriff	und der Papa hat danach etwas ge ehm ( — ) / holen für für dem dem Trampolin	2DP1; 1.23/24
Eigenkreation	und dann war das preparat	2DP1; 1.26
Paraphrase	und dann die Mama hat in die zwei getan ein hut/ für der sch Schutz	2DP1; 1.41/42
Allgemeiner Begriff, Code-Switching und Paraphrase	und dann ehm ha ha hat gesagt ( - - - ) /dass eh ( - - ) dass wir sch ehm etwas von ( - - - )/ von eh ( - - ) faire eine ( - - ) eine Sache tun in in in den ehm in den Pinguin	2DP2; 1.17-19
Eigenkreation	und ( - - - ) dann hat die Schule ge kloktet	2DP2; 1.23

Im zweiten Jahr treten bei Elsas Erzählungen auf Deutsch immer noch viele zusammenhangslose Sätze auf, ausserdem zeigt sie immer noch fast durchgehend auf die Bilder. Allerdings treten nun Paraphrasen auf, die auf ein höheres sprachlicheres Bewusstsein oder mehr Kreativität im Vergleich zum ersten Jahr schliessen lassen. So sagt sie beispielsweise in 2DP1; 1.41/42 anstelle von *Helm: ein Hut für der Schutz*. Auffallend ist, dass Elsa, im Gegensatz zum ersten Jahr auf Deutsch nun keine Imitationen von Lauten und Gesten mehr verwendet. Code-Switching tritt einmal einem monolingualen Zuhörer gegenüber auf und zweimal bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner.

## **B Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Imitation und Verbal Strategy marker	después ehm ( - - ) el el se fue a a / a ( - - - ) como se dice a ( - - ) a / a la mesa hacer así	2SM1; 1.3-5
Imitation	- hizo así pues el pinguino dijo que no - hizo así para que para que duerman bien - después hizo otra vez así	2SM1; 1.8 2SM1; 1.16 und 1.20
Allgemeiner Begriff, Omission und Eigenkreation	y después llevo esto/ y y después dio y puso ehm en el té/ para que que que eh vea la mamá que tiene/ eh que tiene fie fiebra	2SM2; 1.9-12
Allgemeiner Begriff	y después dijo que le va a dar una cosa	2SM2; 1.17
Imitation	y después estaba gling glang así	2SM2; 1.24
Approximation	ehm estaba jugando con su ( - - ) con su ehm / con su juguete	2SP1; 1.1/2
Omission	y después el papá fue a comprar/ y después dijo no no lo quiero	2SP1; 1.16/17
Omission	lloro y después dijo eh dijo que si puede tener	2SP1; 1.19
Imitation	y después dijo woueam	2SP2; 1.3
Code-Switching	que le va a hacer una piqûre	2SP2; 1.25
Imitation	dijo klin klan	2SP2; 1.28

Im Gegensatz zu den Produktionen auf Deutsch gibt es hier wiederum sehr viele Imitationen, Omissionen und Stellen, wo Elsa auf die Bilder zeigt und *hizo así* sagt. Es konnte nur ein Code-Switching identifiziert werden, dieses betrifft das Wort für Spritze. Elsa verwendet hier, wie das auch bei ihrer Schwester beobachtet werden konnte, das französische Wort *piqûre*. Dies geschieht bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner, was eventuell ein Hinweis darauf sein könnte, dass es sich hierbei nicht um eine Defizitreaktion handelt.

## **C Französisch**

Strategie	Aussage	Ort
Imitation	- il a fait vroum - après l'autre il a fait bouh	2FM1; 1.3 2RM1; 1.9
Allgemeiner Begriff	- et après ils voulaient les deux y aller avec ça - après lui il avait peur qu'il a fait ça - après il a jeté à lui ça - ...	2FM1; 1.7 2FM1; 1.11 2FM1; 1.13 ....
Code-Switching	après il a fait ce Mändli quoi	2FM1; 1.20
Imitation	après il a fait comme ça ...	2FM2; 1.6 2FP2; 1.11; 1.15 ...

Strategie	Aussage	Ort
Omission / allgemeiner Begriff	après il a fait une bêtise à sa maman/ il l'a met al thé ça	2FM2; 1.11/12
Imitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elle a fait clang clang</li> <li>- pourquoi il a pic pic</li> <li>- ...</li> </ul>	2FM2; 1.25 2FP1; 1.3 2FP2; 1.3, 1.15; 1.23; ...

In Elsas Produktionen aus dem zweiten Jahr auf Französisch sind die Imitationen und Verwendungen vom allgemeinen Begriff *ça* so zahlreich, dass sie nicht alle aufgeführt wurden. Auch hier zeigt die Siebenjährige fast durchgehend auf die Bilder und es ist oft schwierig zu verstehen, was sie ausdrücken will.

Zusammenfassend kann über das zweite Jahr von Elsa gesagt werden, dass ihre Erzählungen zumindest auf Deutsch und Spanisch besser verständlich sind als diejenigen vom ersten Jahr. Es treten jedoch immer noch zahlreiche Probleme auf, die das Erreichen des Kommunikationsziels erschweren. Relational zur Textlänge werden nun auf Deutsch mit 1.7% deutlich weniger Strategien eingesetzt als im ersten Jahr und als in den beiden anderen Sprachen. Die Werte für Spanisch und Französisch sind vom ersten zum zweiten Jahr ebenfalls gesunken (von 3.62% auf 2.33% für Französisch und von 3.74% auf 2.75% für Spanisch). Auch sind die Imitationen in den Erzählungen auf Deutsch gänzlich verschwunden. Wie bereits erwähnt wurden sie Zwillingsmädchen zu Beginn dieser Studie auf Deutsch eingeschult. Zu der Zeit, wo die Aufnahmen für das zweite Jahr gemacht wurden, haben die Mädchen also bereits ein ganzes Schuljahr auf Deutsch hinter sich. Dieser Fakt könnte das Verschwinden der Imitationen und die Abnahme der Strategien auf Deutsch erklären. Da Elsa die Imitation aber auf Französisch und Spanisch noch häufig verwendet, kann dieser Gebrauch nicht nur mit dem Altersfaktor erklärt werden.

### 3.5.7. Elsa - Drittes Jahr (8 ;8 - 8 ;11)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	dann hat er so gemacht mit dem Telefon	3DM1; 1.14
Code-Switching, Selbstkorrektur, allgemeiner Begriff	und dann hat Pingu ganz schnell das die piqûre also das Ding in Tee getan	3DM2; 1.7
Code-Switching und Omission	und dann haben sie gesagt dass sie müssen ihm eine piqûre	3DM2; 1.12
Approximation	und die Teller haben sich ehm ehm ( - - ) haben sich bewegt	3DP1; 1.3

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase	und dann hat sie das gesehen und sie war (- - ) ehm also ehm / sie war also nervig	3DP1; 1.4/5
Code-Switching, Selbstkorrektur und Approximation	und dann hat er schon wieder in den Lehm in dem canapé / also in ein Sitz gesprungen	3DP1; 1.8/9
Approximation	und dann hat es eh in seinem Spielzeug gemacht	3DP1; 1.12
Allgemeiner Begriff	dann hat er etwas geholt von draussen	3DP1; 1.20
Code-Switching	und ist gesprungen dann eh in den canapé	3DP1; 1.27
Verbal strategy marker	und dann hat hat ehm die (- - ) die ehm wie sagt man das / die Mutter hat es gesehen	3DP1; 1.28
Paraphrase	und dann ehm hat der Vater ehm mit seinem (- - -)/mit der Schwester von Pingu sind in der ehm Schule gegangen	3DP2; 1.4/5
Allgemeiner Begriff und Paraphrase	und dann hat er im eh ein ehm (- - ) eine Sache so zum Mund zu haben	3DP2; 1.11
Eigenkreation	und dann ist sie ent entstaunt geworden	3DP2; 1.14
Imitation	und dann hat ehm hat ehm ihm so gemacht und kontrolliert	3DP2; 1.17
Code-Switching	- und hat dann die eh piqûre rausgenommen - und dann hat der Doktor gesagt dass er hat Angst von von die piqûre da	3DP2; 1.19 3DP2; 1.25

Obwohl Elsas Erzählungen auf Deutsch im dritten Jahr deutlich flüssiger sind und so zum Beispiel weniger Pausen und Abbrüche aufweisen als die der ersten beiden Jahre, sind die Sätze immer noch oft zusammenhangslos. Elemente, die eigentlich wesentlich sind, um die Geschichte vollständig widerzugeben, fehlen.

Die Code-Switchings kommen weiterhin aus dem Französischen, interessanterweise korrigiert sie sich aber in 3DM2; 1.7 nach einem Code-Switching selber, sie sitzt in diesem Fall einem monolingualen Gesprächspartner gegenüber. Allerdings macht Elsa das in 3DP1; 1.8/9 ebenfalls, und da handelt es sich um einen mehrsprachigen Ansprechpartner. Obwohl die meisten Code-Switchings bei Gesprächssituationen mit einem mehrsprachigen Partner auftreten, ist doch kein eindeutiger Unterschied auszumachen, was das Verhalten gegenüber einem mono- oder plurilingualen Gesprächspartner angeht.

Nachdem die Imitation im zweiten Jahr vollständig aus den Erzählungen auf Deutsch verschwunden war, kommt sie hier noch einmal vor.

## **B Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
allgemeiner Begriff	después hicieron cas euh cosas	3SM1; 1.2

Strategie	Aussage	Ort
Calque oder Eigenkreation	y y después tenio una idea de la fila/que cuando lloran puedes poner un filet (vs:hilo /cuerda)	3SM1; 1.13/14
allgemeiner Begriff	y después vinieron los otros	3SM1; 1.15
allgemeiner Begriff	y después (- - -) y después euhm puso rapidísimo la la cosa en el té	3SM2; 1.6
allgemeiner Begriff	vino el doctor y vio lo que paso	3SM2; 1.9
Code-Switching	y entonces después hablaron de de una piqûre algo así	3SM2; 1.10
Approximation	- estaba jugando eh la manita de Pingu y eh con con su juguete - entonces después eh (- -) después estaba ehm ahí eh el juguete/ y después eh el papá (- - -) rompió con su coche el el juguete de ella - entonces después Pingu agarro un juguete	3SP1; 1.1 und 1.4/5 3SP1; 1.8
allgemeiner Begriff	- después hizo algo - para que de verdad tenga tenga (- - -) tenga algo	3SP1; 1. 3SP2; 1.12
allgemeiner Begriff	- y entonces después le quería dar una una (- - -) una cosa - después rompió muchas cosas la manita	3SP1; 1.10 3SP1; 1.17
allgemeiner Begriff und Omission	y después le hizo un té y (- -) y si/ entonces después ehm (- -) le dio ehm después puso el té/ y después puso rápido la la cosa en el té	3SP2; 1.9-11
Eigenkreation /Calque und Omission	telefono porque (- - -) porque si y entonces le controlo el doctor	3SP2; 1.14
Code-Switching	después dijo ehm el el doctor que (- -) que habaia ehm (- - -) / que (- -) que le había que dar una pi piqûre	3SP2; 1.17/18

In ihren Erzählungen auf Spanisch braucht Elsa auffallend viele allgemeine Begriffe wie *cosa* oder *algo*. Allerdings ist der Gebrauch von Imitationen, der in den ersten beiden Jahren auffallend hoch war, nun ganz verschwunden. Code-Switchings treten immer noch unabhängig davon auf, ob der Gesprächspartner ein- oder mehrsprachig ist.

### C Französisch

Strategie	Beispiel	Ort
Allgemeiner Begriff	- après ils ont (- -) ils ont euh joué une chose - il avait fait une chose euh une chose de mal/ y après lui il a aussi fait une chose - après lui il a fait avec ses mains hem une chose euh lui - y après lui hem il a fait hem une chose de lui - après lui il a euh me mettre (- -) la chose (-)/euhm dans le thé	3FM1; 1.4 3FM1; 1.6/7 3FM1; 1.14 3FM1; 1.17 3FM2; 1.9/10
Abbruch	y après il a (—)	3FM1; 1.9
Imitation	il a fait hum	3FM2; 1.3
Paraphrase	y après la maman elle a vu qui c'était euh qui c'était très rouge	3FM2; 1.11
Calque	euhm là, le la maman y le papa ils espéraient avec lui (vs. attendre)	3FP1; 1.1

Strategie	Beispiel	Ort
Imitation	y après il a fait euh il a fait pic pic	3FP1; 1.2
Omission/ Eigenkreation?	y après il a il a pluie	3FP1; 1.4
Indirektes Verlangen nach Hilfe	après lui il était il a pleuré pourquoi il y avait beaucoup de euh m (- - -) lange Pause, fragender Blick	3FP1; 1.5
Omission	y après hum ils sont fermé (- -) euh il le papa y la maman	3FP1; 1.14
Omission	y après euh il a dit la maman un peu de lait	3FP1; 1.17
Abbruch/ allgemeiner Begriff	y après lui il voulait faire ehm hem (- - -) / mettre la chose ehm après al thé	3FP2; 1.6/7
Allgemeiner Begriff und Selbstkorrektur	après le docteur il a dit une chose qu'il va faire/ une piqûre	3FP2; 1.11/12

Genauso wie schon auf Spanisch versucht Elsa hier vor allem den allgemeinen Begriff *chose* zu gebrauchen, allerdings sind die Sätze weniger einfach zu verstehen als diejenigen auf Spanisch. Zusammenfassend kann bei Elsa ein ähnliches Verhalten festgestellt werden wie bei ihrer Schwester: Obwohl es von Jahr zu Jahr einfacher wird, ihre Erzählungen zu verstehen, hat sie auch noch im dritten Jahr Mühe, das Kommunikationsziel zu erreichen. Imitationen von Lauten und Gesten und das Zeigen auf die Bilder, also Strategien, die eigentlich in ihrem Alter nicht mehr zu erwarten wären, sind zwar stark zurückgegangen, treten aber immer noch auf. Nach einem Rückgang der Anzahl verwendeter Strategien in allen Sprachen vom ersten zum zweiten Jahr verwendet Elsa im dritten Jahr überall wieder etwas mehr Kompensationsstrategien. Allerdings weist die Schulsprache Deutsch immer noch einen tieferen Wert auf als die anderen beiden Sprachen (2.36% im Gegensatz zu 2.89% für Spanisch und 3.22% für Französisch).

### 3.5.8. Übersicht Elsa alle drei Jahre

In der folgenden Tabelle werden nochmals alle in den drei Sprachen verwendeten Strategien aufgezeigt:

Tabelle 5 Übersicht Elsa alle Strategien

Strategie	J1D	J1S	J1F	J1T	J2D	J2S	J2F	J2T	J3D	J3S	J3F	J3T	Total
Abbruch			4	4	2			2			2	2	8
Paraphrase	1	2	1	4	2			2	3		1	4	10
Approximation	1	1	1	3	1	1		2	3	3		6	11
Allgemeiner Begriff	4	6	11	21	5	2	5	12	4	9	7	20	53

Strategie	J1D	J1S	J1F	J1T	J2D	J2S	J2F	J2T	J3D	J3S	J3F	J3T	Total
Eigenkreation		1		1	3	1		4	1	1	1	3	8
Calque										2	1	3	3
Code-Switching	3	1	1	5	3	1	1	5	6	2		8	18
Murmeln													
Omission	7	2	1	10	1	3	1	5	1	2	2	5	20
Wiederherstellung													
Selbstkorrektur		1		1					2		1	3	4
Repetition													
Imitation	5	7	1	13		7	10	17...	1		2	3	36
Verbal strategy marker	1			1		1		1	1			1	3
Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe	1			1							1	1	2
Insgesamt pro Sprache	23	21	20		17	16	17		22	19	18		
Prozentual zur Textlänge	3.95 %	3.74 %	3.62 %		1.7 %	2.75 %	2.33 %		2.36 %	2.89 %	3.22 %		

### 3.5.9. Ana und Elsa im Vergleich

Wie schon bei ihrer Schwester kann auch bei Elsa, mit Ausnahme der Schulsprache Deutsch, im Verlauf der drei Jahre kein markanter Rückgang der Verwendung von Kompensationsstrategien beobachtet werden. Zwar nehmen diese vom ersten zum zweiten Jahr leicht ab, im dritten Jahr nimmt deren Anzahl jedoch wieder zu. Allerdings geht im dritten Jahr auch bei Elsa der Einsatz von Imitationen stark zurück. Code-Switchings hingegen - vor allem in den Erzählungen auf Deutsch - nehmen zu, dies war bei Ana nicht der Fall. Die Verwendung allgemeiner Begriffe ist bei beiden Mädchen die Strategie, die sie am häufigsten verwenden.

Was die Code-Switchings betrifft, ist bei beiden Mädchen auffällig, dass diese vor allem Material aus dem Französischen verwenden, obwohl dies ihre schwächste Sprache ist. Allerdings sind meistens die gleichen Wörter betroffen, wie *piqure* oder *docteur* also Wörter aus dem medizinischen Bereich. Es wäre durchaus möglich, dass es eine einfache Erklärung für dieses Verhalten gibt; etwa, dass die Zwillinge einen frankophonen Kinderarzt haben.

Was das Verhalten gegenüber einem ein-oder mehrsprachigen Zuhörers betrifft, ist anzumerken, dass dieses nur in einzelnen Fällen unterschiedlich ist. Meiner Ansicht nach ist diesbezüglich bei Ana und

Elsa kein deutlicher Trend zu beobachten.

Insgesamt greifen die Zwillingmädchen relational zur Länge der Produktionen häufiger auf Kompensationsstrategien zurück, als dies bei Ben und Neil der Fall ist

### 3.6. Verwendete Strategien pro Kind: Peter und Laura

Peter und Laura wohnen in einem frankophonen Dorf und gehen auch dort zur Schule. Ihre Familiensprache ist Spanisch und auch mit dem Vater sprechen die Kinder ausschliesslich Spanisch. Wenn die Geschwister mit der Mutter alleine sind, wird Schweizerdeutsch gesprochen.

#### 3.6.1. Peter - Erstes Jahr (7 ;0 - 7 ;5)

##### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff, Selbstkorrektur und Abbruch	und der Pingu (- -) gaht er gu öppis holä/ und isch ä Hammer und eh (- -) ä Hammer	1DM1; 1.4/5
Eigenkreation	und hett er gmeint dass isch ds Schwöschterli wo mummä artztä	1DM1; 1.16
Allgemeiner Begriff, Paraphrase	und hett er öppis wonem Angscht gmacht hett gmacht	1DM1; 1.20
Verbal strategy marker	und chunt sie mit sim Töff Auto weiss nöd was	1DM1; 1.23
Paraphrase	und (- -) tut er em Pingu (- -) machä das wo muss er	1DM1; 1.24
Allgemeiner Begriff	und tut er ihm äso öppis am Pingu (- -) machä im Schnabel	1DM1; 1.26
Omission	und tut sie schnell telefoniära wüll isch höch	1DP2; 1.12
Omission	und gseht er im Löchli das wänds ä Sprützü macht	1DP2; 1.18

Peter verwendet in seinen Erzählungen auf Deutsch im ersten Jahr vor allem allgemeine Begriffe um lexikalische Lücken zu umgehen, auch die Paraphrase kommt zweimal zum Einsatz. Obwohl Deutsch die schwächste Sprache von Peter ist, kann er allfällige lexikalische Mängel so kompensieren, dass er das Kommunikationsziel erreicht. Seine Probleme sind eher syntaktischer Natur. Zudem scheint es hier keine Unterschiede zu geben, was das Verhalten gegenüber einem ein- oder mehrsprachigen Zuhörer betrifft.

##### B Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	il trouve son ami	1FM1; 1.2
Selbstkorrektur	et il lance une ball de nei (- -) boule de neige sur l'autre	1FM1; 1.11



Strategie	Aussage	Ort
Approximation	lui il vient là et après Pingu là/ dans un seau (vs. un tonneau)	1FM1; 1.18
Approximation	Il voit par le trou de la porte qu'il a une pique	1FM2; 1.17
Approximation	en premier il y a le papa qui s'assied sur la neige/et ils font un il fait un œuf	1FP1; 1.1/2
Allgemeiner Begriff und verbal strategy marker	après il y a le téléphone qui sonne/plus (- - -) encore quelque chose (- - -) / j'sais pas comment ça s'appelle déjà	1FP1; 1.7-9
Paraphrase	et ils et ils ferment un peu/et après ils le laissent voir	1FP1; 1.20/21
Allgemeiner Begriff	il fait pipi et il met ils nettoient/ et il met ça à (- -) aux toilettes	1FP1; 1.23/24
Approximation	elle lui (- -) fait (- - -) du lait (vs. du the)	1FP2; 1.7

Die Approximation ist in Peters Erzählungen auf Französisch die am häufigsten verwendete Kompensationsstrategie. Im Allgemeinen sind die Erzählungen hier flüssig und es treten nur wenige Kompensationsstrategien auf, die auch deutlich als solche zu erkennen sind. Ebenso wie auf Deutsch treten keine Imitationen von Lauten oder Gesten auf, dies war auch bei Ben der Fall, der im gleichen Alter ist wie Peter.

### C Spanisch

Strategie	Aussage	Ort
Paraphrase und Approximation	primero uno /toma la (- - -) / la (- - -) decoración de la mesa/ la jala y casi se cae la maceta (vs. el florero)	1SM1; 1.13-16
Paraphrase	el otro detiene la (- - -) así la (- - -) donde esta / la comida que estaba preparando	1SM1; 1.18/19
Approximation	después les (- - -) dice una historia	1SM1; 1.35
Imitation	después pone una cuerda ahí/ en la cosita de la cama y después / lo pone en su pie y hace así (wiegt den Arm hin und her)/ cuando lloran mueve el pie	1SM1; 1.37-40
Allgemeiner Begriff	y viene la mamá y dice y ve/ y ve que es eso	1SM2; 1.12/13
Imitation	se fue a la escuela y que desliza y BUMM	1SM2; 1.27
Allgemeiner Begriff	y después rompe el peluche y y y y el otro	1SP1; 1.6
Paraphrase	y después Pingu toma (— - -) ehem (- -) hace ruido	1SP1; 1.8
Calque	se va en un en el hombre de nieve	1SP1; 1.8
Allgemeiner Begriff	y después viene a ver la mamá y ve que es así	1SP2 1.9

Strategie	Aussage	Ort
Indirektes Verlangen nach Hilfe	y ve que van a hacerle un (- -) una (- - -) (fragender Blick)	1SP2; 1.12
Paraphrase	y ya están haciendo la (- -) están (- - -) tocando/ para que viene	1SP2; 1.17/18

Auf Spanisch finden sich in Peters Erzählungen aus dem ersten Jahr vor allem zwei Typen von Kompensationsstrategien: die Paraphrase und die Verwendung eines allgemeinen Begriffes. Auch fragt der Siebenjährige in 1SP2 einmal ausdrücklich nach Hilfe und zwar bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner. Obwohl dies eigentlich nicht unbedingt in der zweitstärksten Sprache des Jungen zu erwarten wäre, gebraucht er zweimal die Imitation von Lauten oder Gesten. Allerdings muss dies nicht unbedingt als Defizitreaktion angesehen werden, die Verwendung von paralinguistischen Hilfsmitteln erlaubt es zuweilen auch eine Erzählung lebendiger zu machen und kann sozusagen als Stilmittel eingesetzt werden, dies könnte m. E. in 1SM2; 1.27 so interpretiert werden.

Peter setzt in seinen Produktionen auf Spanisch häufiger Kompensationsstrategien ein als in den anderen beiden Sprachen; verglichen mit der Länge der Produktionen sind es 2.29%, im Gegensatz zu 1.11% für Deutsch und 1.31% für Französisch. Die Paraphrase, die Approximation und die Verwendung eines allgemeinen Begriffes sind die am häufigsten verwendeten Strategien. Was das Verhalten dem Gesprächspartner gegenüber betrifft, gibt es - ausser dem bereits erwähnten Verlangen nach Hilfe in 1SP2 - keine Auffälligkeiten.

### 3.6.2. Peter - Zweites Jahr (8 ;3 - 8 ;5)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Approximation; Paraphrase und Imitation	und de tuät er mit ämä mit (- -) tut er luägä / nachher er öppis ä so ä hammer/ und öppis wo pieckst und macht er tic tic	2DM1; 1.12-14
Allgemeiner Begriff	und wett er öppis machä	2DM1; 1.32
Paraphrase	der Dokter macht das wo hett er wellä	2DM1; 1.41
Allgemeiner Begriff	und gsehts es Skelett vu vu (- - -) vu öppis	2DM1; 1.46
Imitation	dä machts brrrrrr und gaht wider zum Dokter	2DM1; 1.47
Imitation	seit er a a a a seit sie a a a a ich wett ä Schläckstängel	2DM1; 1.48
Allgemeiner Begriff	der Arzt tut em Pingu öppis hänä tuä	2DM1; 1.51
Paraphrase	d'mama) gseht dass isch ganz (- - -) höch (spricht vom Thermometer)	2DM2; 1.17
Approximation	der Pingu tut im Loch vo der Tür luägä	2DM2; 1.24

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	- (er gump) ufem Stuähl - und nachher kiit er ids ufem i Stuähl (vs. Sessel)	2DP1; 1.8 2DP1; 1.27
Allgemeiner Begriff	- und nachher gaht er go öppis näh us sim Auto - und seit sie au öppis em Papa	2DP1; 1.18 2DP1; 1.29
Allgemeiner Begriff und Paraphrase	- und nachher nänds (- - ) tut / tut d'Mama inä äää (- - ) öppis geh/ zum uf emä Kopf tuä	2DP1; 1.31-33
Allgemeiner Begriff	de chunt der Dokter tut er ihm sägä mach a a a und so Sachä	2DP2; 1.13

Im Gegensatz zum ersten Jahr braucht Peter im zweiten Jahr in seinen Erzählungen auf Deutsch mehrmals die Imitation als Kompensationsstrategie. In zwei der drei Fällen beschreibt er dabei das Verhalten der kleinen Schwester von Pingu, es ist also durchaus möglich, dass es sich hier wiederum nicht um Defizitreaktionen handelt, sondern dass der Junge auf diese Strategie zurückgreift, um seine Erzählung lebendiger zu gestalten und das Verhalten des kleinen Mädchens zu imitieren. Die hier am häufigsten verwendeten Strategien sind wiederum die Paraphrase, die Approximation und die Verwendung eines allgemeinen Begriffes.

## **B Französisch**

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	Il trouve son copain (vs. l'otarie)	2FM1; 1.2
Verbal Strategy marker /Indirektes Verlangen nach Hilfe	et après (- - -) il y a (- - -) / et après (- - -) il y a le téléphone qui sonne / et eh (- -) (murmelt) wie heisst's scho wider / ah il y a le téléphone qui sonne/ et ensuite (- - -) le (- - -) (fragender Blick)	2FP1; 1.6-12
Approximation	et les parents mettent leurs bras (vs. les ailes)	2FP1; 1.29
Paraphrase	elle voit que c'est très/ qu'il a y très haute température	2FP2; 1.17/18
Allgemeiner Begriff	le docteur lui dit de faire a a a a et tout ça	2FP2; 1.21

In den Erzählungen auf Französisch des zweiten Jahres finden sich bei Peter nur wenige Kompensationsstrategien. Einmal fragt der Junge ausdrücklich nach Hilfe (2FP1), dabei wendet er sich an den mehrsprachigen Gesprächspartner auf Deutsch, es handelt sich dabei um die Sprache, in der der Junge normalerweise mit dieser Person redet. Die Strategie hätte hier auch als Code-switching bezeichnet werden können. Das gesuchte Element ist in diesem Fall ein Wasserkocher, ein Wort, das doch eher spezifisch ist. Vier der fünf identifizierten Strategien werden von Peter verwendet, als er dem mehrsprachigen Gesprächspartner gegenüber sitzt. Die Tendenz, in dieser Situation mehr

Strategien zu verwenden als beim monolingualen Zuhörer, kann allerdings in den anderen Sprachen und Jahren nicht beobachtet werden.

### C Spanisch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	hacer cosas	2SM1; 1.10
Approximation	fue a quitarlas (- -) fue a ver si se hicieron chis o no / y les cambiaba las los pantalones (vs. die Windeln)	2SM1; 1.17/18
Allgemeiner Begriff	después le dijo hace a a y hizo también hizo otras cosas	2SM2; 1.17
Direktes Verlangen nach Hilfe	y rompió el (- -) una (- -) rompió (- -) fragender Blick/ flüstert: como se llama?	2SP1; L.18-20
Paraphrase	después la mamá ve entonces ha (- -) telefon/ hace con el teléfono (- -) dice al doctor con el teléfono / de venir a ver Pingu	2SP2; 1.13-15
Eigenkreation und indirektes Verlangen nach Hilfe	ve que el muestra una (-) seri seringa si (fragender Blick)	2SP2; 1.20

Auch in Peters Erzählungen auf Spanisch konnten im zweiten Jahr nur wenige Kompensationsstrategien identifiziert werden. Wie schon auf Französisch fragt er einmal direkt und einmal indirekt nach Hilfe, dies geschieht in beiden Fällen beim mehrsprachigen Gesprächspartner. Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Situation auf Französisch fragt er in 2SP1 «*como se llama?*» auf Spanisch und nicht auf Deutsch, der Sprache, die er sonst mit der Person spricht, die die Rolle des mehrsprachigen Zuhörers hat.

Werden nun alle verwendeten Strategien im zweiten Jahr betrachtet, fällt auf, dass Peter in seinen Erzählungen auf Deutsch (1.43% relational zur Länge der Produktionen) auf mehr Kompensationsstrategien zurückgreift, als dies in Spanisch (1.01%) und Französisch (0.71%) der Fall ist. Deutsch ist zu diesem Zeitpunkt die schwächste Sprache von Peter. Wie auch schon im ersten Jahr sind die Paraphrase, die Approximation und die Verwendung eines allgemeinen Begriffs die am häufigsten verwendeten Strategien.

### 3.6.3. Peter - Drittes Jahr (9 ;3 - 9;5)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	- (der Dokter) wett öppis machä - und nachher geht er wieder zum Pingu tut ihm öppis geh	3DM1; 1.11 3DM1; 1.20
Paraphrase	nachher tut der Dokter machä was er muss	3DM1; 1.17
Paraphrase	aber der Pingu gseht dass der Thermometer nüd so rot isch	3DM2; 1.7

Im dritten Jahr treten in Peters Erzählungen auf Deutsch nur noch vereinzelt Kompensationsstrategien auf. Dabei handelt es sich um Paraphrasen und die Verwendung allgemeiner Begriffe. Hierbei anzumerken ist, dass es sich auch um Hilfsmittel handeln kann, deren Einsatz nicht unbedingt auf die Mehrsprachigkeit des Studienteilnehmers zurückzuführen ist. Wie dies bereits bei Ben und Neil bemerkt wurde, können solche Strategien meiner Ansicht nach gleicherweise bei Sprechern auftreten, die nicht mehrsprachig sind.

### **B Französisch**

Strategie	Aussage	Ort
Imitation	l'otarie qui pensait que c'était lui lui lance une boule dessus / et SPLOTSCH ça fait une grosse tâche	3FM1; 1.2
Approximation	et la chaudière commence à chauffer (- -) beaucoup (vs. la bouilloire)	3FP1; 1.7

Wie schon im zweiten Jahr kann Peter auch im dritten Jahr nicht auf das Wort für Wasserkocher zurückgreifen, diesmal fragt er nicht nach Hilfe, sondern verwendet einen verwandten Begriff. Was die verwendete Imitation eines Geräusches betrifft, stellt sich wiederum die Frage, ob es sich diesbezüglich um ein Hilfsmittel handelt, der fehlenden Wortschatz kompensiert oder ob hier ein Stilmittel eingesetzt wird, das es erlaubt, die Geschichte lebhafter zu gestalten.

### **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	uno se hace chis entonces le le (- -) le quita la ropa y le pone otra (vs. die Windel)	3SM1; 1.11
Repetition	(ella) tiene dos bebés y debe de guardarlos cuando / Pingu debe de guardarlos y las mamas se van	3SM1; 1.5-7
Approximation	dice que deben de darle una jeringa (vs. poner)	3SM2; 1.15
Abbruch	y justo a tiempo porque esta sonando la la (- -) esta sonando	3SM2; 1.19
Approximation	se rompe el juguete del bebé	3SP1; 1.5
Approximation	y Pingu quiere (- -) quiere hacerle música pero no quiere	3SP1; 1.7
Approximation	entonces el papá va (- -) a comprar un (- -) juguete	3SP1; 1.9
Calque	y se cae sobre el (-) señor de nieve	3SP1; 1.17
Selbstkorrektur	Pingu escucha y ve que quieren hacerle una (-) un / que quieren ponerle una jeringa	3SP2; 1.13/14

Auf den ersten Blick treten bei Peter im dritten Jahr in den Erzählungen auf Spanisch wieder mehr

Kompensationsstrategien auf als im zweiten Jahr und auch mehr als in den beiden anderen Sprachen. Allerdings verwendet er viele Approximationen, die nicht immer eindeutig als Kompensationsstrategien identifiziert werden können. Die Schulsprache Französisch ist auch im dritten Jahr diejenige Sprache, in der am wenigsten Strategien eingesetzt werden.

In keiner der drei Sprachen konnten in diesem Jahr Hinweise darauf gefunden werden, dass sich Peter gegenüber einem monolingualen Zuhörer anders verhält als gegenüber einem mehrsprachigen.

### 3.6.4. Übersicht Peter alle drei Jahre

In der folgenden Tabelle werden nochmals alle in den drei Sprachen verwendeten Strategien aufgezeigt:

*Tabelle 6 Übersicht Peter alle Strategien*

Strategie	J1D	J1F	J1S	J1T	J2D	J2F	J2S	J2T	J3D	J3F	J3S	J3T	Total
Abbruch			1	1							1	1	2
Paraphrase	2	1	3	6	4	1	1	6	2			2	14
Approximation		5	2	7	4	2	1	7		1	5	6	20
Allgemeiner Begriff	3	2	3	8	7	1	2	10	2			2	20
Eigenkreation	1			1			1	1					2
Calque			1	1							1	1	2
Code-Switching													
Murmeln													
Omission	2			2									2
Wiederherstellung													
Selbstkorrektur	1	1		2							1	1	3
Repetition											1	1	1
Imitation			2	2	3			3		1		1	6
Verbal strategy marker	1	1		2		1		1					3
Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe			1	1		1	2	3					4
Insgesamt pro Sprache	10	10	13		18	6	7		4	2	9		
Prozentual zur Textlänge	1.11 %	1.31 %	2.29 %		1.43 %	0.71 %	1.01 %		0.53 %	0.27 %	1.5 %		

In der Schulsprache Französisch verwendet Peter relational zur Textlänge von Jahr zu Jahr weniger Strategien. In den anderen Sprachen nehmen die Werte ebenso ab, wenn nur das erste mit dem dritten Jahr verglichen wird. Auf Deutsch werden jedoch im zweiten Jahr mehr Strategien verwendet als im ersten und auf Spanisch im dritten Jahr mehr als im zweiten. Im dritten Jahr privilegiert Peter die Approximation. Was das Verhalten gegenüber einem ein- oder mehrsprachigen Gesprächspartner betrifft, konnten im ersten Jahr keine Unterschiede diesbezüglich festgestellt werden. Erst im zweiten Jahr verlangt der Achtjährige mehrmals nach Hilfe und dies geschieht jeweils beim mehrsprachigen Gesprächspartner. Im dritten Jahr hingegen scheint es diesbezüglich wiederum keinen Unterschied zu geben. Peter verwendet keine Code-Switchings in seinen Erzählungen, dafür zweimal ein Calque, dies tritt in beiden Fällen in der mehrsprachigen Erzählsituation auf.

### 3.6.5. Laura - Erstes Jahr (5 ;0 - 5 ;6)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Imitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- und nachher he he he</li> <li>- und so Gsüüüüüüüüüü</li> <li>- isch er gu bisi macha und hett er Huuuuuuu (streckt sich).</li> <li>- und nett er äso gmacht ting ting ting der da (zeigt auf das Bild)</li> <li>- und tü tü tü bsung äso und tschupä äso ufächo</li> <li>- und nachher Buh buh</li> <li>- ding ding</li> </ul>	1DM1; 1.7 1DM1; 1.26 1DM2; 1.2 1DM2; 1.25 1DM2; 1.26 1DP2; 1.27 1DP2; 1.34
Allgemeiner Begriff	<ul style="list-style-type: none"> <li>- und nachher hett er ä sones Züg gno id Händ</li> <li>- nachher hett er äso es Züg gno</li> </ul>	1DM1; 1.16 1DM1; 1.25
Omission	und nachher hett sie Tee gmacht / und nachher isch sie gang gu ihm geh / und nachher hett er's i Tee inä tua / und nachher nett er's gno ids Mul wider	1DM2; 1.7-10

Bei Laura, der jüngsten Teilnehmerin der Studie, finden sich im ersten Jahr in den Erzählungen auf Deutsch sehr viele Imitationen von Lauten und Gesten. Ebenso zeigt das Mädchen häufig auf die Bilder, um das, was sie erzählt, zu unterstreichen. Ansonsten sind nur wenige andere Kompensationsstrategien auszumachen.

#### B Französisch

Strategie	Aussage	Ort
direktes Verlangen nach Hilfe	en premier il était dans sa maison/ il avait pris le mmmm hem comment ça s'appelle	1FM1; 1.1/2
Imitation	et puis après lui il il (- - -) il faisait aïe (schreit und reisst die Hände hoch)	1FM1; 1.13
Allgemeiner Begriff	là il avait trouvé tout ça il avait fait la tête/ et il avait monté ça	1FM1; 1.17/18
Allgemeiner Begriff	ça il l'avait pris pour faire du hula hoop	1FM1; 1.27

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	il disait un mach quelque chose à la maman	1FM2; 1.20
Approximation und Repetition	et puis (- - -) après iiiiiiiiii avait (- - -) le téléphone sonnait / en même temps q'la q'la q'la (- - -) casserole	1FP1; 10/11
Calque	(le docteur) a pris son coffre (vs. sa valise)	1FP2; 1.26
Imitation	après il y est allé comme ça / cr cr (macht die Geste, als ob sie krieche) par terre	1FP2; 1.35/36

In ihren Erzählungen auf Französisch zeigt Laura ebenfalls oft auf die entsprechenden Bilder, sie tut dies allerdings weniger häufig als auf Deutsch, ebenso imitiert sie weniger Laute und Gesten. Im ersten Jahr der Aufnahmen wurde das Mädchen auf Französisch eingeschult, in dieser Zeit übernimmt - laut der Eltern - Französisch die Rolle der dominanten Sprache. Dies kann allenfalls als Erklärung für diesen quantitativen Unterschied dienen. Was den Gesprächspartner betrifft, kann kein unterschiedliches Verhalten beobachtet werden, in einer Erzählung verlangt sie direkt nach Hilfe, dies geschieht beim monolingualen Gesprächspartner. Die Verwendung von allgemeinen Begriffen (*ça, quelque chose*) ist hier die am häufigsten verwendete Strategie.

Interessant scheint mir die Stelle in 1FM2; 1.20. Da will Laura wohl zuerst *machin* sagen, besinnt sich dann und verwendet *quelque chose*. Es ist durchaus möglich, dass sie dies bewusst tut, weil *machin* umgangssprachlich ist und in dieser Situation nicht unbedingt angemessen wäre. Dies würde bedeuten, dass die Fünffjährige ihr Vokabular der Gesprächssituation anpasst.

### C Spanisch

Strategie	Aussage	Ort
Abbruch	la mamá lavaba los pies / se fue a (- -) a pues ejem / le dijo que también se lavaba los pies	1SM1; 1.1-3
Imitation	y hizo así (reibt sich den Bauch) / lo quitó	1SM1; 1.5/6
Verbal strategy marker	después ejem (- - -) ejem (- - -) / ejem pues después (- - -) ya no me acuerdo / es eso entonces (- - -) ejem / uno estaba en la cama	1SM1; 1.9-12
Imitation und Paraphrase	hizo así toc toc (macht Geste) donde había ensalada	1SM1; 1.14
Omission	después uno hizo chis/ y y puso a la basura	1SM1; 1.23/24
Indirektes Verlangen nach Hilfe	después el e (- -) estaba ehem (- - -) / como se dice ahí ejem ups (- -) leer un / estaban eh como se dice leer un libro como/ y después los bebés lloraron	1SM1; 1.28-31
Imitation	- fue uhum hizo así (wiegt sich hin und her) - después hizo PIngu así en la nieve (wischt mit dem Arm)	1SM1; 1.32 1SP1; 1.27 sowie: 1SP2; 1.3 +1.7+ 1.8 + 1.28 + 1.33/34



Strategie	Aussage	Ort
Direktes Verlangen nach Hilfe	toco la mamá y dijo bien y y y y fue a tomar (- - ) a tr (- - ) / a poner el té y ehm (- - ) como se dice (zeigt auf das Bild)	1SM2; 1.10-13
Verbal strategy marker	- quería no quería ehm (- - ) después ehm (- - - ) ya no me acuerdo - y después se fue y tomo té y mmmmmm/ y después ya no me acuerdo	1SP1; 1.7 1SP2; 1.9/10
Imitation	- encontró un tambor y hizo bum bum bum - después hizo (tut so als ob sie weine) - -después le hizo knock knock y le hizo nininini y tomó	1SP1; 1.14 1SP1; 1.16 1SP1; 1.23
allgemeiner Begriff	y después se cayó algo encima	1SP1; 1.25
Calque	después se cayó sobre el señor de nieve	1SP1; 1.26
Allgemeiner Begriff und Approximation	y después acá (- - - ) ehm (- - - ) acá salir un (- - - ) le mostró su mamá la cosa/ y después salió una inyección el doctor	1SP2; 1.26/27

Im Vergleich zu den Erzählungen auf Deutsch und auf Französisch treten bei Laura in den Produktionen auf Spanisch mehr Kompensationsstrategien auf. Wie schon auf Deutsch gebraucht sie auffallend oft paralinguistische Hilfsmittel in Form von Gesten und Lauten. Manche Passagen sind für den Zuhörer nur mit Hilfe der Bilder zu verstehen. Dreimal sagt das Mädchen *ya no me acuerdo*, als ihr eine lexikalische Einheit nicht zur Verfügung steht. Dies könnte so interpretiert werden, dass sie denkt, es sei "besser", wenn man sagt *ich erinnere mich nicht mehr*, als *ich weiss nicht, wie man das sagt*. Zweimal verlangt sie nach Hilfe, einmal direkt und einmal indirekt, dies wiederum bei einem monolingualen Gegenüber. Es kann also weiterhin kein Unterschied im Verhalten gegenüber einem mehrsprachigen oder monolingualen Gesprächspartner identifiziert werden.

Zusammenfassend ist die Imitation von Lauten oder Gesten die am häufigsten verwendete Strategie von Laura im ersten Jahr. Code-Switchings kommen in keiner Erzählung vor. Jedoch hingegen zwei Calques mit Material aus der deutschen Sprache.

### 3.6.6. Laura - Zweites Jahr (6 ;4 - 6 ;6)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	Und nachher hett er wellä öppis machä	1DM1; 1.29
Paraphrase	nachher isch d'Mama chu gu luägä / und hett sie gseit Oh isch zoberscht obä (die Rede ist vom Thermometer)	1DM2; 1.23/24
Approximation	und nachher hett sie gseit (- ) chum tu da uf em Stüähli sitzä/und nachher hett er ufem ufem Sitz gumpet (vs. Sessel)	1DP1; 1.8/9

Im zweiten Jahr treten bei Lauras Erzählungen auf Deutsch nur vereinzelte Kompensationsstrategien auf, die den Erzählfluss praktisch nicht behindern. Imitationen gibt es hier keine.

## **B Französisch**

Strategie	Aussage	Ort
Approximation (?)	il a vu son ami (vs. l'otarie)	2FM1; 1.5
Approximation (?)	après ils ont vu des maisons cassées en neige (vs. iglou)	2FM1; 1.8
Paraphrase	- sa maman elle est arrivée elle a vu le thermomètre/ et elle a vu que c'était tout en haut dans le rouge - la maman elle est venue regarder/ et puis elle a vu que c'était tout en haut	2FM2; 1.16/17 2FP2; 1.24/25
Approximation	en premier il y avait le papa/ qui était assis par terre/ et il a pondu un œuf (vs. couver)	2FP1; 1.1-3
Paraphrase Approximation	il y avait (- - -) il y avait (- - -) le / le téléphone qui sonnait/ et puis hem la la casserole qui (- - -) qui était trop chaude	2FP1; 1.12-15

Auch in den Erzählungen auf Französisch treten bei Laura im zweiten Jahr nur wenige Kompensationsstrategien auf. Ebenso finden sich keine Imitationen von Lauten oder Gesten mehr. Es kann auch darüber diskutiert werden, ob die Paraphrasen oder Approximationen unbedingt als solche interpretiert werden müssen. Damit meine ich, dass es in den oben aufgeführten Passagen nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob es sich um Kompensationsstrategien handelt oder nicht.

Interessant ist, dass Laura in beiden Sprachen, also auf Deutsch und auf Französisch, die gleiche Formulierung verwendet, um zu sagen, dass beim Fiebermesser, die Anzeige ganz nach oben steigt:

2FP2 1.24/ 25 : *la maman elle est venue regarder/ et puis elle a vu que c'était tout en haut*

1DM2; 1.23/24: *nachher isch d'Mama chu luägä/ und hett sie gseit Oh isch zoverscht obä*

Diese Umschreibungsstrategie wird also unabhängig von der jeweiligen sprachlichen Kompetenz verwendet.

## **C Spanisch**

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	y las dos chiquitas primero una ja jalo/quería hacer caer una cosa	2SM1; 1.10/11
Paraphrase	después ehm el el hermanito le le eh agarraba la (- - -)/ la (- - ) un un como un recipiente	2SM1; 1.13/14
Approximation	y después hizo chis/ y le cambio la la (- - -) los pantalones (vs. Windel)	2SM1; 1.19/20
Approximation	le quería hacer una inyección (vs. poner)	2SM2; 1.17
Indirektes Verlangen nach Hilfe	y ehm rodo sobre su (- - -) suuu ehm (- - -) su (fragender Blick)	2SP1; 1.8/9
Selbstkorrektur	después el papa fue a a comprar algo un juguete/ un peluche para la hermanita	2SP1; 1.17/18

In Lauras Erzählungen des zweiten Jahres auf Spanisch finden sich ebenfalls nur wenige Kompensationsstrategien, die wirklich als solche eindeutig zu bestimmen sind. Einmal bittet die Sechsjährige mit einem fragenden Blick nach Hilfe, dies geschieht bei einem mehrsprachigen Gesprächspartner. Diesbezüglich konnten in den beiden anderen Sprachen keine Unterschiede festgestellt werden. Relational zur Textlänge setzt Laura auf Spanisch (0.8%) und Französisch (0.79%) ungefähr gleich viele Wortfindungsstrategien ein. Auf Deutsch sind es mit 0.27% noch weniger. Damit werden es in allen Sprachen weniger Strategien verwendet als im ersten Jahr.

Im Allgemeinen sind die Produktionen von Lauras zweitem Jahr besser verständlich als die des ersten Jahres. Dies liegt unter anderem daran, dass die Imitation von Gesten und Lauten, die im ersten Jahr sehr häufig war, im zweiten Jahr nicht mehr vorkommt. Dies kann allenfalls auf das Alter von Laura zurückgeführt werden. Im Gegensatz dazu haben die Zwillinge allerdings in diesem Alter die Imitation noch sehr oft verwendet.

### 3.6.7. Laura - Drittes Jahr (7 ;3 - 7 ;6)

#### A Deutsch

Strategie	Aussage	Ort
Allgemeiner Begriff	und nett er wellä öppis mit erä Maschinä machä	3DM1; 1.9
Paraphrase	und der Doktor nett glueget und mit der Maschine macht was hett er wellä machä	3DM1; 1.27
Approximation	nachher hett der Pingu wieder uf dem Sitz gumpet (vs. Sessel)	3DP1; 1.11

Im dritten Jahr treten in Lauras Erzählungen auf Deutsch wiederum nur vereinzelt Kompensationsstrategien auf, auch behindern sie den Erzählfluss keineswegs.

#### B Französisch

Strategie	Aussage	Ort
Imitation	après le phoque il sort et il fait BOUAH	3FM1; 1.14
Approximation (?)	en premier il y avait le papa de Pingu qui était assis par terre/ et puis après il y avait fait un œuf/ et il (- - -) il (- - -) couvait	3FP1; 1.1-3
Approximation	et puis après il y avait le téléphone qui sonnait/ en même temps qu'il y avait la casserole qui était trop chaude	3FP1; 1.5/6
Selbstkorrektur	puis après il y avait (- -) le petit canard/ le petit bébé qui avait cassé un peu la coquille de l'œuf	3FP1; 1.11/12
Calque	après le docteur il dit à la maman attendez il regarde dans son coffre (vs. sa valise)	3FP2; 1.27

In den Erzählungen auf Französisch tritt nun wieder eine Imitation auf, diese kann aber nicht

eindeutig als Strategie identifiziert werden, um fehlenden Wortschatz zu kompensieren, sondern eher als Stilmittel, um die Erzählung lebendiger zu gestalten.

### C Spanisch

Strategie	Aussage	Ort
Approximation	y quiere hacer caer una maceta que esta sobre la mesa (vs. florero)	3SM1; 1.22
Allgemeiner Begriff	después el bebé que lloraba va en la cocina/ y mueve la (- -) un algo	3SM1; 1.25/26
Approximation	y después el papá (- -) va sobre la carriola (vs. atropellar)	3SP1; 1.9
Selbstkorrektur	y después se cae sobre el bon muñeco de nieve	3SP1; 1.34
Paraphrase	el rojo sube hasta arriba/ y la mamá va a ver y dice/ QUE todo arriba y llama al doctor	3SP2; 1.14-16

Ebenso wie in den Erzählungen auf Deutsch und Französisch finden sich in denjenigen auf Spanisch nur wenige Kompensationsstrategien. Was das Verhalten gegenüber dem Zuhörer betrifft, konnten auch hier keine Unterschiede identifiziert werden.

### 3.6.8. Übersicht Laura alle drei Jahre

In der folgenden Tabelle werden nochmals alle in den drei Sprachen verwendeten Strategien aufgezeigt:

*Tabelle 7 Übersicht Laura alle Strategien*

Strategie	J1D	J1F	J1S	J1T	J2D	J2F	J2S	J2T	J3D	J3F	J3S	J3T	Total
Abbruch			1	1									1
Paraphrase			1	1	1	2	1	4	1		1	2	7
Approximation		1	1	2	1	4	2	7	1	2	2	5	14
Allgemeiner Begriff	2	3	2	7	1		1	2	1		1	2	11
Eigenkreation													
Calque		1	1	2						1		1	3
Code-Switching													
Murmeln													
Omission	1		1	2									2
Wiederherstellung													
Selbstkorrektur							1	1		1	1	2	3

Strategie	J1D	J1F	J1S	J1T	J2D	J2F	J2S	J2T	J3D	J3F	J3S	J3T	Total
Repetition		1		1									1
Imitation	7	2	5	14						1		1	15
Verbal strategy marker			4	4									4
Direktes oder indirektes Verlangen nach Hilfe		1	2	3			1	1					4
Insgesamt pro Sprache	10	9	18		3	6	6		3	5	5		
Prozentual zur Textlänge	1.25 %	1 %	2.63 %		0.27 %	0.79 %	0.8 %		0.00 2 %	0.35 %	0.36 %		

Laura ist das einzige Kind, bei dem in allen drei Sprachen, in jedem Jahr relational zur Textlänge immer weniger Strategien eingesetzt werden. Auffällig ist vor allem die Anzahl verwendeter Imitationen, die vom ersten zum zweiten Jahr von 14 auf null sinkt. Im ersten Jahr ist Laura zwischen 5;0 und 5;6 Jahre alt und im zweiten 6;4 bis 6;6. Laut Harleys Studie (1992) ist die Imitation von Lauten und Gesten eine Kompensationsstrategie, die in diesem Alter häufig auftritt. Laura scheint sich allerdings im zweiten Jahr schon von diesen paralinguistischen Hilfsmitteln verabschiedet zu haben.

Die Approximation ist die Strategie, die im dritten Jahr privilegiert wird. Was die einzelnen Sprachen betrifft, so verwendet Laura im ersten Jahr in den Erzählungen auf Spanisch am meisten Kompensationsstrategien, im zweiten und dritten Jahr verwendet sie auf Deutsch weniger Strategien, als in den anderen beiden Sprachen und dies obwohl Französisch ihre dominante Sprache ist.

### 3.6.9. Peter und Laura im Vergleich

Beim Vergleich von Peter und Laura stellt man fest, dass die Paraphrase, die Approximation und die Verwendung eines allgemeinen Begriffs diejenigen Strategien sind, die die Geschwister am häufigsten benutzen. Die beiden erstgenannten waren ebenfalls die am häufigsten verwendeten Strategien bei Neil und Ben. Beide Kinder verwenden im ersten Jahr auf Spanisch mehr Strategien als in den anderen beiden Sprachen. Im zweiten und dritten Jahr kommen bei Laura ungefähr gleich viele Strategien auf Französisch und Spanisch zum Einsatz. Ihr Bruder Peter verwendet im zweiten Jahr auf Deutsch die meisten Kompensationsstrategien, im dritten Jahr ist dies wiederum auf Spanisch der Fall. Der Junge wendet zahlreiche Approximationen an, so wurde bereits bei Neil und Ben darauf hingewiesen, dass auch ein monolingualer Sprecher Approximationen einsetzen kann, es handelt sich

also nicht unbedingt um ein Defizit, das exklusiv bei Mehrsprachigen auftritt. Auffällig ist, dass die jüngere Laura im zweiten und dritten Jahr deutlich weniger häufig Kompensationsstrategien anwendet als ihr älterer Bruder und auch als alle anderen Kinder.

### **3.7. Die Evolution der Kompensationsstrategien illustriert anhand eines Beispiels**

Wir werden nun anhand eines Beispiels beobachten, wie sich Kompensationsstrategien von Sprache zu Sprache und im Verlauf der drei Jahre ändern können. Dies anhand einer Szene der Episode “Pingu sagt, er sei krank” und der Art und Weise wie diese von Neil, dem ältesten Teilnehmer, in Worte gefasst wird. Da er eines Morgens keine Lust hat, aufzustehen und in die Schule zu gehen, behauptet der Pinguin in dieser Geschichte, er sei krank. Die Mutter und der herbeigerufene Arzt bemerken jedoch die Täuschung und beschliessen ihrerseits, dem Jungen einen Streich zu spielen. Pingu beobachtet die beiden durch das Schlüsselloch und sieht, wie der Arzt eine grosse Spritze aus seiner Tasche zieht, die er angeblich bei seinem Patienten anwenden will. Aus Angst vor der Spritze versteckt Pingu sich unter seinem Bett und als die Mutter und der Arzt das Kinderzimmer wieder betreten, können sie den kleinen Pinguin nirgends finden.

In dieser Episode ist die Spritze ein zentrales Element, da Pingu aus Angst vor ihr beschliesst, sein Spiel aufzugeben und doch zur Schule geht. Die Szene, die hier näher betrachtet wird, ist diejenige in der der Arzt der Mutter erklärt, er werde Pingu eine Spritze geben. Das Wort *Spritze* ist spezifisch und daher ist es möglich, dass die Kinder dieses Wort nicht unbedingt in allen drei Sprachen kennen.

#### **Neil, Jahr 1 (9 ;2 - 9 ;7)**

1EM2, 1.16	they were gonna give him a shot
1EP2, 1.15-19	the doctor came and said that he didn't have anything / but then Pingu was eh hem (- - -) watching (- - -) / and then they came back in / Pingu they can't find him / because he was in (- -) he was under his bed
1FM2, 1.17-23	et puis le docteur il est arrivé / et puis il lui a dit qu'il n'avait rien (- -) / et puis après (- -) après ils ont parlé un moment / et puis Pingu il écoutait / et puis après quand ils sont rentrés dans la chambre / ben ils savaient pas où Pingu il était / mais il était sous le lit
1FP2, 1. 19-26	et puis le docteur il revient / et puis il dit que Pingu il a rien / après euh(-)il / après(-)il ils(-)ils sont en train de se parler / après et puis Pingu il écoute à la porte / et puis il regarde / après quand c'est quand la maman et le docteur est revenu / ben il était s sous le lit
1SM2, 1.20-29	el doctor venio a la casa de Pingu / y el dijo que que no tenía nada / y después ejem (- -) y después / después Pingu hacía como si había est (- -) / como si no se sentía bien / y después (- -) y después (- -) la mamá habló con el doctor / y Pingu escuchó / y después después la mamá y el doctor vinio en la habitación / pero Pingu no estaba en su cama / estaba debajo de su (- -) de su (- -) cama
1SP2, 1.14-19	y después el doctor vino y el dijo que no tenía nada / después el doctor y la mamá estaban ejem / estaban reglando en la cocina / y después el el estaba mirando para el hueco de la puerta / y después cuando ellos vino / ejem Pingu estaba debajo de la almohada euh debajo de la cama

Während Neil in 1EM2 die Szene meines Erachtens erwartungsgemäss beschreibt, erwähnt er die Spritze in EP2, sowie in den Passagen auf Französisch und Spanisch mit keinem Wort. Die Pausen, Verzögerungslaute oder das Wiederholen des Personalpronomens, wie es in den Produktionen auf Französisch zu beobachten ist, lassen jedoch vermuten, dass er sich bewusst ist, dass er hier etwas Grundlegendes auslässt. In je einer Produktion auf Französisch und Spanisch erwähnt der 9-Jährige, dass Pingu „etwas sieht“, er präzisiert aber nicht, worum es sich handelt. Für einen Zuhörer, der die Geschichte nicht kennt, ist es jedoch nicht unbedingt erkennbar, dass hier ein Element fehlt. Aus dieser Sichtweise gelingt es dem Jungen, dass Aussenstehende nicht merken, dass er lexikalische Lücken hat.

### **Neil, Jahr 2 (10 ;6 - 10 ;10)**

2EM2, 1.9-12	then she called the doctor and ehm (hustet) / the doctor said he was gonna use a ( - - ) a / something Pingu that didn't like/ so Pingu hid under his bed
2EP2, 1.7-10	then his mum called the doctor / and the doctor was going to ( - - ) hem ( - - ) inject some ( - - ) medicine in Pingu's arm / and then ( - - ) when Pingu was looking through the door hole / and he saw it so he hid under his bed
2FM2; 1.15-18	après la maman et le docteur ils parlent / Pingu il écoute à la porte / et puis il entend qu'ils vont utiliser une seringue / alors il euh il se cache sous son lit
2FP2 ; 1.15-16	et puis il voit qu'ils vont utiliser une seringue / alors il se cache sous le lit
2SM2, 1.9-10	el doctor viene y el dice que / que tiene que dar medicina a Pingu pero a Pingu no le gusta
2SP2, 1.9-13	entonces después su mamá llama al doctor / ah eh ( - - ) el doctor ( - - ) / el doctor tiene una idea de lo que va a hacerlo / y Pingu euh ( - - ) tenía miedo de que le euh ( - - ) inyecta algo en el brazo no sé

Im Gegensatz zum ersten Jahr wird die Passage, in der die Spritze erscheint im zweiten Jahr von Neil nicht mehr einfach ignoriert, sondern er umschreibt dieses Element auf unterschiedliche Art und Weise. Auf Englisch benutzt er Paraphrasen. Das Husten kann so interpretiert werden, dass der Junge es verwendet, um Zeit zu gewinnen. Auf Französisch benutzt der 10-jährige zwar nicht das erwartete „*faire une piqûre*“, sondern „*utiliser une seringue*“. Diese Formulierung ist zwar weniger geläufig, hinsichtlich des ersten Jahres ist dieser Ausdruck jedoch viel präziser. Dies trifft ebenso auf die Passagen auf Spanisch zu. Während Neil in 2SM2 eine sehr allgemeine Ausweichstrategie benutzt, versucht er in 2SP2 zu umschreiben, was passiert. Er kann jedoch die Nomen *jeringa* / *inyección* nicht mobilisieren und das Verb *inyectar* nur annäherungsweise.

Nebst dem bereits erwähnten Husten greift Neil wiederum auf die Verwendung von Verzögerungslauten, sowie die Wiederholung von einzelnen Elementen wie Artikeln zurück, um Zeit zu gewinnen.

### Neil, Jahr 3 (11;5 - 11; 8)

3EM2, 1.9:	the doctor came and he said he would give him an injection
3EP2, 1.9:	the doctor came and he said he would give him an injection
3FM2, 1.10:	et le docteur eh ben il veut lui faire une piqûre
3FP2, 1.9-10	le docteur il vient / et il veut lui donner une piqûre
3SM2, 1.9-10	pero después el doctor dijo que iba a darle un medicamento / que a Pingu no le gustaba
3SP2, 1.8-9	y euh el doctor dijo que iba a dijo que iba a euh a hacer una euh / una inyección a euh Pingu

Im dritten Jahr benutzt Neil auf Englisch und Französisch keine Kompensationsstrategie mehr, um die Szene zu beschreiben. Auf Spanisch hingegen, verwendet er in 3SM2 noch einmal dieselbe Formulierung, wie schon im zweiten Jahr (2SM2). Solche analogen Formulierungen können also Jahr für Jahr wiederholt werden. In 3SP2 kann Neil trotz anfänglichem Zögern das gesuchte Wort aktivieren.

Nachdem Neil im ersten Jahr (mit einer Ausnahme in 1EM2) das Element der Spritze einfach weggelassen hat, verwendet er im zweiten Jahr in fast allen Fällen Paraphrasen, um die Szene zu umschreiben. Im dritten Jahr benutzt der 11-Jährige nur noch in einer Passage auf Spanisch eine Paraphrase. Auf Englisch, Französisch und einer Produktion auf Spanisch beschreibt Neil diese Stelle ohne auf eine Kompensationsstrategie zurückgreifen zu müssen. Es ist also in allen Sprachen ein deutlicher Fortschritt von Jahr zu Jahr zu beobachten. Dies macht sich auch daran bemerkbar, dass der Junge im dritten Jahr ausser in einem Fall auf Spanisch keine Verzögerungslaute oder Wortwiederholungen mehr einsetzt.

### **3.8. Zusammenfassung des Kapitels**

Im vorgehenden Beispiel wird illustriert, inwiefern sich die Kompensationsstrategien, die die Kinder in ihren Nacherzählungen verwenden, von Sprache zu Sprache und im Verlauf der untersuchten Zeitspanne unterscheiden und entwickeln können. Wie so oft bei Untersuchungen zum Sprachverhalten zeigen sich auch hier grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern. Während beispielsweise bei Ben, Neil, Laura und Peter ab ungefähr sieben Jahren die Imitation nur selten oder gar nicht (mehr) als Strategie eingesetzt wird, kommt diese bei Ana und Elsa auch noch im Alter von (8;11) Jahren zum Einsatz, wenn auch seltener.

Ferner ist es nicht bei allen Kindern klar erkennbar, dass in einer Sprache deutlich mehr oder weniger Strategien verwendet werden, um fehlenden Wortschatz zu kompensieren, als in den beiden andern. Bei Ben und Neil ist dies zwar vor allem in den ersten beiden Jahren der Fall, wo in den Produktionen



auf Spanisch, ihrer schwächsten Sprache, deutlich mehr Strategien identifiziert werden können als in den anderen beiden Sprachen. Bei den anderen vier Kindern kann indes keine solch deutliche Tendenz beobachtet werden.

In vielen, aber nicht in allen Fällen, verringert sich mit zunehmendem Alter die Anwendung der Kompensationsstrategien relational zur Textlänge. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass sich die Kompetenzen in allen drei Sprachen verbessern, oder aber, dass die Kinder lernen, mit lexikalischen Lücken umzugehen, etwa indem diese auf subtile, für den Zuhörer kaum merkbare Weise umgangen werden. Andererseits nimmt bei Ben und Neil der Einsatz der Strategien in der Schulsprache Französisch leicht zu, und auch Peter verwendet auf Spanisch nach einem Rückgang vom ersten zum zweiten Jahr, im dritten Jahr wieder mehr Kompensationsstrategien. Bei Elsa ist dies in allen drei Sprachen der Fall und auch bei ihrer Schwester Ana nimmt der Einsatz der Strategien nur bei der Schulsprache Deutsch ab. Überhaupt verwenden die Zwillinge mehr Kompensationsstrategien als die anderen Kinder. Dies wird in der folgenden Tabelle deutlich. Sie illustriert, wie viele Kompensationsstrategien relational zur Textlänge je nach Kind und Alter identifiziert werden konnten.

Tabelle 8 Kompensationsstrategien nach Alter und Kind

Alter	Neil	Ben	Ana	Elsa	Peter	Laura
5-6 Jahre						1.63%
6-7 Jahre			2.79%	3.77%		0.62%
7-8 Jahre		0.83%	2.5%	2.26%	1.57%	0.24%
8-9 Jahre		0.71%	2.81%	2.82%	1.05%	
9-10 Jahre	1.03%	0.71%			0.77%	
10-11 Jahre	1.47%					
11-12 Jahre	0.72%					

Eine Abnahme der Kompensationsstrategien muss indessen nicht zwingend als Entwicklungsmerkmal interpretiert werden. So können Selbstkorrekturen und Paraphrasen in der Sprachproduktion auch mit der Zunahme des narrativen Gestaltungswillens der Kinder einhergehen.

Ein weiteres Merkmal bei der Verwendung der Kompensationsstrategien ist, dass es Strategien zu geben scheint, die von den älteren Kindern bevorzugt werden, es sind dies die Paraphrase und die Approximation. Bei Ana und Elsa kommt zu diesen beiden Mitteln noch die Verwendung eines allgemeinen Begriffs hinzu.

Das wohl überraschendste Resultat ist schliesslich, dass die Kinder ihr Verhalten nicht oder nur in wenigen Fällen ändern, je nachdem, ob der Gesprächspartner monolingual oder mehrsprachig ist. So treten Code-Switchings oder Calques nicht nur in der plurilingualen Situation auf. Vielleicht kann

dies einerseits damit erklärt werden, dass es sich in der vorliegenden Erzählsituation nicht um eine klassische Gesprächssituation handelt. Der Zuhörer ist passiv und das Kind weiss, dass es nur bedingt auf dessen Hilfe zählen kann. Andererseits wurde doch erwartet, dass die Kinder mehr codeswitchen oder um Hilfe fragen, wenn sie einem Mehrsprachigen gegenüber sitzen. Dass sie das nur bedingt oder gar nicht tun, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Kinder sehr normativ zu sein scheinen. Überhaupt kommen Code-Switchings selten vor. Ben, Peter und Laura greifen gar nie auf dieses Mittel zurück, Neil tut dies nur einmal im ersten Jahr. Bei Ana und Elsa kommt der Sprachwechsel hingegen öfters vor. Bei Ana ist es sogar die häufigste Strategie im ersten und zweiten Jahr. Es ist dies nicht das erste und letzte Mal, dass sich die Zwillinge anders verhalten oder entwickeln als die anderen vier Kinder.

Zwei Strategien, bei denen bei vier der sechs Kinder ein Unterschied hinsichtlich des Gesprächspartners festgestellt werden kann, sind das direkte oder indirekte Verlangen nach Hilfe und die Tatsache, dass der Studienteilnehmer deutlich ausspricht, sie oder er wisse nicht, wie man etwas sagt. Diese beiden Strategien kommen deutlich häufiger zum Einsatz, wenn der Zuhörer mehrsprachig ist. Der Gesprächspartner, von dem die Kinder wussten, dass er jeweils nur die Sprache beherrscht, in der sie die Geschichte erzählen sollten, wechselte von Sprache zu Sprache und in einigen Fällen von Jahr zu Jahr. Zu diesen Wechseln kam es, weil es sich bei ihnen immer um Personen handelte, die nicht in Fribourg wohnhaft sind und die zum Zeitpunkt der Aufnahmen bei einer der drei involvierten Familien zu Besuch waren. Der mehrsprachige Zuhörer hingegen war immer ein und dieselbe Person. Dies kann möglicherweise erklären, dass die Kinder mit diesem im Verlaufe der Zeit vertrauter waren und ihn deshalb eher um Hilfe baten. Es ist aber auch vorstellbar, dass die Kinder von einem Mehrsprachigen mehr Verständnis erwarten, dass lexikalische Lücken auftreten. Die Ausnahme bilden hier Ben und Laura. Während der erste in keinem Fall nach Hilfe verlangt, tut Laura dies nur im ersten Jahr und in der monolingualen Gesprächssituation. Den *verbal strategy maker* verwenden Laura und Ben nur im ersten Jahr auf Spanisch. Sie tun dies ebenfalls beim monolingualen Zuhörer. Hierbei anzumerken ist jedoch auch, dass diese beiden Strategien – im Gegensatz zu anderen - bei allen sechs Kindern nicht oft zum Einsatz kommen.

## Kapitel 4: Entwicklung des Wortschatzes

### 4.1. Einleitung

In diesem Kapitel geht es darum zu beschreiben, wie sich der von den Kindern verwendete Wortschatz entwickelt. Nebst der Länge der Erzählungen wird die lexikalische Reichhaltigkeit unter zwei Aspekten beobachtet. Zum einen wird die lexikalische Breite (*lexical diversity*) untersucht, d.h. wie viele unterschiedliche Wörter in den Erzählungen benutzt werden. Zum anderen wird ein Blick darauf geworfen, wie elaboriert die lexikalischen Mittel sind, die die Kinder einsetzen (*lexical sophistication*).

Die Wortschatzvarianz wird anhand des Guiraud-Index behandelt, die *lexical sophistication* der Kindertexte anhand einer Frequenzanalyse. Um den Guiraud-Index (Guiraud, 1954) zu berechnen, wurden alle von den Kindern verwendeten Wörter miteinbezogen, sobald sie erkennbar waren, auch wenn beispielsweise ein Verb falsch flektiert, oder eine Präposition nicht der Norm der Zielsprache entsprechend eingesetzt war. Bei der Frequenzanalyse wurden ausschliesslich die von den Kindern verwendeten Nomen und Verben analysiert. Dieser Entscheid wurde einerseits aus arbeitsökonomischen Gründen getroffen, andererseits scheinen hier Wortschatzeinheiten wie beispielsweise Konnektoren weniger geeignet, um ein möglichst detailliertes Bild der Entwicklung zu erhalten. So limitieren sich gerade Konnektoren vor allem bei den jüngeren Kindern fast ausschliesslich auf "und". Zudem handelt es sich um mündliche Erzählungen, wo der Erzähler weniger Gelegenheit hat, Konnektoren gezielt und variiert einzusetzen, wie dies bei einer schriftlichen Produktion der Fall wäre.

Ein weiterer Grund für diese Wahl ist, dass es sich bei den Verben und Nomen, im Gegensatz zu Funktionswörtern, um offene Wortklassen (oder auch «Inhaltswörter», vgl. dazu Szagun (2010:14)) handelt, deren Erwerb aufwändiger ist, da potenziell endlos. Zu den Inhaltswörtern gehören auch Adjektive; diese wurden bei der Frequenzanalyse jedoch nicht berücksichtigt, da sie in den hier untersuchten Erzählungen praktisch fehlen. Schliesslich steht hinter der Entscheidung, für die Frequenzanalyse nur die Verben und Nomen zu berücksichtigen, auch die Idee, dass damit sprachspezifische Eigenheiten, die es mit sich bringen, dass eine Wortklasse mehr oder weniger oft vorkommt, und die die Resultate beeinflussen könnten, limitiert werden. So treten auf Spanisch beispielsweise weniger Personalpronomen auf als im Französischen oder Deutschen. Denn Spanisch als Pro-Drop-Sprache (oder Nullsubjektsprache) erlaubt es, dass in bestimmten syntaktischen Konstruktionen das Pronomen nicht realisiert werden muss, weil das Verb durch Person und Numerus flektiert wird.

## **4.2. Textlänge**

Zwar sagt die Länge einer Produktion nur bedingt etwas über deren Qualität aus. Um jedoch ein möglichst komplettes Bild der Entwicklung des Wortschatzes der untersuchten Kinder zu erhalten, erscheint es wichtig, die Textlänge ebenfalls zu berücksichtigen.

Um die Tokens, also die Gesamtzahl der Wörter in den jeweiligen Geschichten zu zählen, wurden Wiederholungen herausgenommen, die das Kind machte, um Zeit zu gewinnen. Setzte ein Teilnehmer die Wiederholung allerdings als Stilmittel ein, so wurden sie beibehalten. Ebenso entfernt wurden Verzögerungslaute, unvollständige Wörter und unkorrekte Ausdrücke, die das Kind danach selber korrigierte.

Die verschiedenen Filme, die die Studienteilnehmer nacherzählen müssen, haben eine Dauer von 5 Minuten und 10 bis 20 Sekunden. Dies erlaubt es, die Textlängen aller Nacherzählungen untereinander zu vergleichen, obwohl natürlich nicht in jeder Geschichte gleich viele Handlungen passieren.

### **4.2.1. Hypothesen zur Textlänge**

Bei schriftlichen Produktionen ist zu erwarten, dass ältere Kinder längere Texte produzieren, da ihre Schreibkompetenzen mit zunehmendem Alter besser werden, denn anfänglich haben Kinder beispielsweise noch motorische Probleme beim Schreiben. Analog dazu kann erwartet werden, dass Kinder mit zunehmendem Alter auch längere mündliche Texte produzieren (s. z.B. Schmidlin, 1999:199). Allerdings ist es ebenso möglich, dass grosse individuelle Unterschiede zwischen den Kindern bestehen.

Eine weitere Hypothese ist, dass in der jeweiligen Schulsprache die längsten Erzählungen produziert werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Schulsprache die dominanteste Sprache ist und somit auch die, in welcher der Wortschatz der Kinder am grössten ist. Grössere lexikalische Sicherheit sollte dazu führen, dass sich das Kind beim Erzählen wohlfühlt. Zudem sind es sich die Studienteilnehmer wohl eher gewohnt, Geschichten in ihrer Schulsprache zu erzählen, da dies zum schulischen Alltag gehört. Allerdings kann die Länge der Produktionen in den verschiedenen Sprachen nur bedingt untereinander verglichen werden, da typologische Unterschiede zwischen den Sprachen die Textlänge beeinflussen können. Es ist mir ebenfalls bewusst, dass es die geringe Anzahl von Probanden nicht erlaubt, allgemein gültige Schlüsse hinsichtlich der Textlänge zu ziehen.

### **4.2.2. Resultate zur Textlänge**

Bevor die Resultate besprochen werden, wird noch einmal kurz zur Erinnerung die Situation der Geschwisterpaare erklärt:

**Ana und Elsa** sind Zwillinge, ihre Mutter spricht mit ihnen Schweizerdeutsch, Familiensprache ist jedoch Spanisch, die Erstsprache des Vaters. Die Mädchen wohnen in einem frankophonen Dorf und absolvierten dort einen französischsprachigen Kindergarten. Die Primarschule besuchen sie allerdings auf Deutsch, diese befindet sich nicht im Wohnort der Familie. Die Mädchen gehen in die gleiche Klasse. Zu Studienbeginn sind sie 6;5 Jahre alt und gehen in die erste Primarklasse, bei Studienende befinden sich Ana und Elsa im Alter von 8;11 Jahren.

**Laura und Peter** wohnen in einem frankophonen Dorf und gehen dort zur Schule. Ihre Mutter spricht Schweizerdeutsch mit ihnen, Familiensprache ist jedoch Spanisch, was auch die Erstsprache des Vaters ist. Bei Studienbeginn ist Laura 5;0 und Peter 7;0 Jahre alt, bei Studienende ist das Mädchen 7;6 und ihr Bruder 9;5.

Bei **Ben und Neil** ist die Familiensprache Englisch, was der Erstsprache der Mutter entspricht. Die Geschwister wohnen in einem frankophonen Dorf und gehen ebenfalls dort zur Schule, der Vater spricht mit ihnen Spanisch. Ben ist während der Studie zwischen 7;4 und 9;10 Jahre alt, sein Bruder Neil zwischen 9;2 und 11;8.

Obwohl die Filmvorlagen der Nacherzählungen alle eine vergleichbare Länge haben, hat es sich herausgestellt, dass die Längen der Erzählungen von Kind zu Kind sehr unterschiedlich sind. So erzählt Laura im Alter von sieben Jahren mit 458 Wörtern die längste Geschichte und Neil im Alter von elf Jahren mit nur 61 Tokens die kürzeste. Zur Illustration, wie unterschiedlich die Kinder die Erzählungen gestalten, werden hier die längste und die kürzeste Narration eingefügt. Der Zufall wollte es, dass es sich bei den beiden Erzählungen um dieselbe Erzählsituation und Geschichte handelt.

### **Die längste Geschichte oder mit viel Liebe zum Detail:**

#### **Laura (7;5) 3SM1 Pingu als Babysitter. Erzähldauer: 4:48 Minuten**

primero Pingu estaba en su casa con su mamá después su mamá se lavaba los pies y Pingu estaba jugando después su mamá le dice Pingu ven a lavarte los pies después vamos con mi amiga después va Pingu a lavarse los pies después tiene una mancha sobre la panza y dice su mamá Pingu lávate tu mancha aquí sobre tu panza después se lava la mancha después dice bueno Pingu ven conmigo con mi amiga después viene después su amiga la mamá de Pingu dice toca a la puerta después abre la amiga de la mamá de Pingu la puerta y dice Hola entran después entran los dos y después hablan un poco juntas y Pingu ve los bebés después se sienta en una silla después viene un señor abren la puerta y dice por favor pueden venir rápido y después dice si la amiga de la mamá de Pingu después la mamá de Pingu le dice a Pingu vas a dar la comida y así a los bebés nosotros nos vamos cuida los bebés después se van las mamás y después están en su cama los bebés después un bebé empieza a llorar y el otro se va y quiere hacer caer una maceta que esta sobre la mesa después dice Pingu no no no después va con el bebé y dice está bien está bien después el bebé que lloraba va en la cocina y mueve la un algo después dice Pingu no no no después otra vez levanta el bebé después le dice no Pingu después y van en su cama y empiezan a llorar después los pone en sus sillas Pingu pone los bebés en sus sillas y después pues les da comida da comida a uno después el otro llora y va a dar la comida al otro y el otro llora muchas veces así después otra vez da comida y después ya acabaron de comer y después uno hace chis entonces le cambia el pañal al bebé y después le pone un nuevo pañal y los pone y ve al otro si también hizo chis y no hizo y después dice muy bien después los pone en su cama y

después pues les dice duerman bien después él va a leer un libro y lloran entonces otra vez viene y les mueve un poco la cama después otra vez lloran otra vez mueve la cama otra vez lloran otra vez mueve la cama después tiene una idea toma un hilo lo amarra a la cama y a su pie después lloran y después mueve su pie se mueve la cama después lee y otra vez mueve su pie cuando lloran y después se duerme y las mamás vienen y se ríen

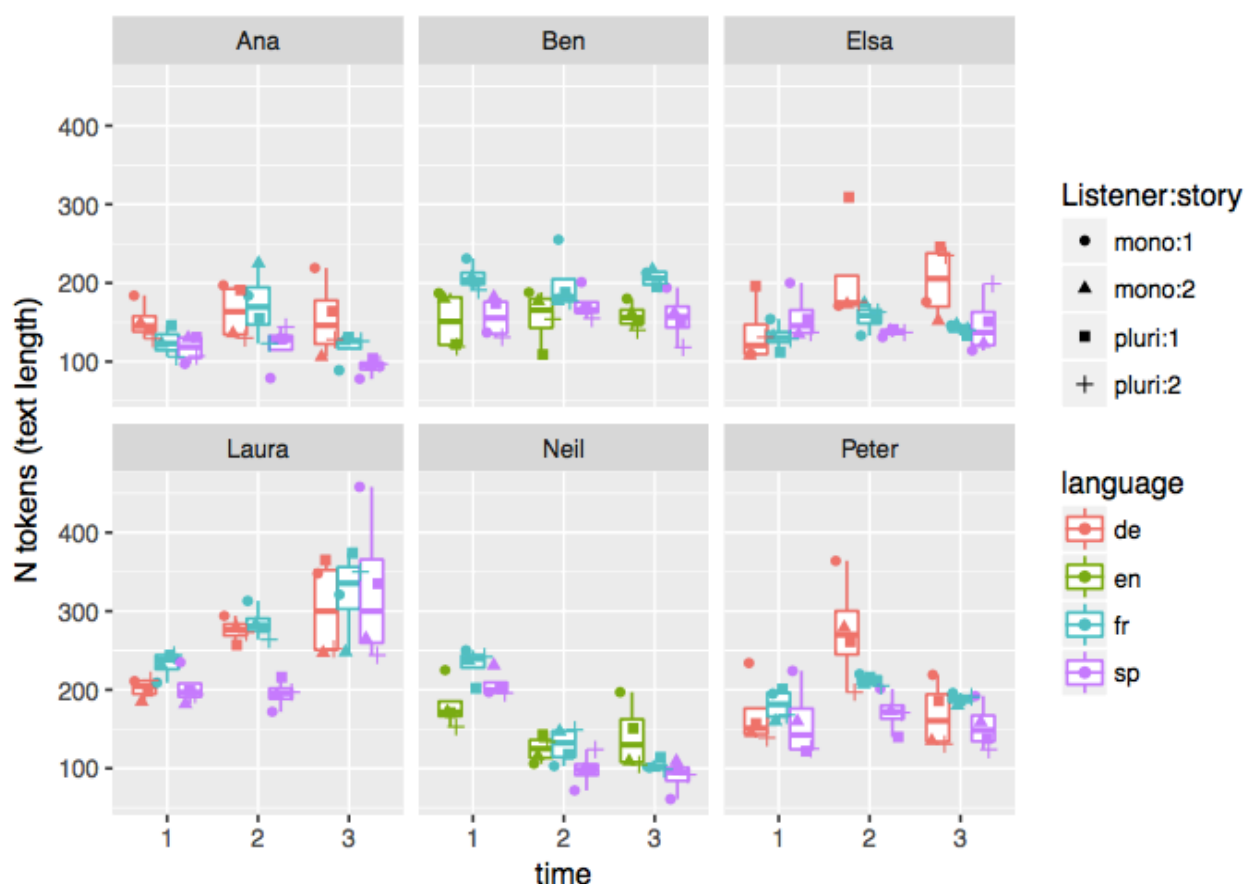
### Die kürzeste Geschichte oder kurz und bündig:

#### Neil (11;8) 3SM1 Pingu als Babysitter. Erzähldauer: 1:12 Minuten

Pingu estaba iba a guardar los bebés y pero cuando llego los bebés estaban llorando y estaban cogiendo las tocando las cosas calientes entonces Pingu les puso en la silla para comer y estaban comiendo pero después tenían que cambiarlos y había después los puso en la cama pero no se dormían entonces los hizo dormir con su pie y ya

In der folgenden Grafik wird die Textlänge pro Kind, Erzählung, Jahr und Sprache dargestellt.

Abbildung 1 Textlänge pro Kind, Erzählung, Jahr und Sprache



Die erste Hypothese, dass ältere Kinder auch längere Geschichten erzählen, kann nicht in jedem Fall bestätigt werden. Bei Neil, dem ältesten Teilnehmer, werden die Narrationen von Jahr zu Jahr in allen Sprachen immer kürzer, zudem produziert er, mit einigen Ausnahmen im ersten Jahr, allgemein die kürzesten Texte. Laura hingegen, die jüngste Teilnehmerin, produziert allgemein die längsten

Erzählungen. Auch sonst ist es nicht eindeutig, dass die Geschichten mit zunehmendem Alter länger werden, dies trifft nur in einigen Fällen zu.

Es wurde erwartet, dass die Kinder in ihrer Schulsprache jeweils die längsten Geschichten produzieren. Dies ist mehrmals der Fall. Im ersten Jahr trifft es bei Ana, Laura, Peter, Ben und Neil zu. Im zweiten Jahr bei Laura, Elsa, Ben und Neil und im dritten Jahr bei Ben, Peter, Ana und Elsa. Bei Elsa verläuft die Entwicklung auf Deutsch wie erwartet: die Geschichten werden in ihrer Schulsprache mit zunehmendem Alter immer länger. Zudem sind die Produktionen im ersten Jahr, das dem Zeitpunkt entspricht, zu dem das Kind auf Deutsch eingeschult wurde, auf Spanisch noch etwas länger. Im zweiten und dritten Jahr werden jedoch die Erzählungen auf Deutsch ausführlicher als diejenigen in den beiden anderen Sprachen. Dies könnte ebenfalls darauf hindeuten, dass sich mit der Einschulung die Deutschkompetenzen von Elsa verbessern.

Bei den anderen Kindern entsteht jedoch ein weniger eindeutiges Bild, was die Textlänge betrifft. Manchmal stagnieren die Werte in einer Sprache von einem Jahr zum andern. Allerdings muss auch erwähnt werden, dass es nicht unbedingt als Fortschritt betrachtet werden muss, wenn die Nacherzählungen länger werden. Gerade im oben aufgeführten Beispiel von Laura wird ersichtlich, dass das Kind sehr viele Details erwähnt und die Produktion Repetitionen enthält. Eine Geschichte auf das Wesentliche zu reduzieren und etwas synthetisch zusammenzufassen sind ebenfalls Kompetenzen, die sich mit zunehmendem Alter entwickeln. Andererseits sind die Produktionen von Neil, dem ältesten Teilnehmer, wiederum sehr kurz. Eine mögliche Erklärung, warum Neils Geschichten immer kürzer werden, wird weiter unten im Teil zur Frequenz geliefert.

Die Erzählsituation, also ob der Zuhörer mono- oder plurilingual war, wird hier nicht berücksichtigt. Es ist jedoch denkbar, dass die Kinder je nachdem, ob sie den jeweiligen Zuhörer besser oder weniger gut kannten, sich mehr oder weniger wohl gefühlt haben. Dies kann die Textlänge ebenso beeinflussen.

### **4.3. Lexikalische Breite**

#### **4.3.1. Methodik**

Es wird allgemein davon ausgegangen, dass eine Sprachproduktion, die einen hohen Anteil von Wortwiederholungen beinhaltet, «auf eine niedrigere Sprachfähigkeit schliessen lässt» (Daller, 1999:121) und umgekehrt. Lexikalische Vielfalt ist eine Komponente, die in Studien der Spracherwerbsforschung häufig untersucht wird. Oftmals wird die Type-Token-Ratio (TTR) eingesetzt, um diese zu berechnen. Dabei wird die Anzahl unterschiedlicher Wörter eines Textes, also

die *Types*, durch die Gesamtzahl der produzierten Wörter (*Tokens*) geteilt. Je höher die Type-Token-Ratio ist, desto geringer ist das Mass an Wortwiederholungen. Allerdings nimmt die Type-Token-Ratio mit zunehmender Textlänge ab, da in einem längeren Text die Wahrscheinlichkeit abnimmt, dass fortlaufend neue Wörter hinzukommen. Aus diesem Grund wird die Zuverlässigkeit der TTR häufig in Frage gestellt (z.B. Richards, 1987). Allerdings sind alle bisher bekannten Messmethoden zur lexikalischen Vielfalt von der Textlänge abhängig, und bisher wurde noch keine Methode gefunden, mit der Texte unterschiedlicher Längen zuverlässig miteinander verglichen werden können. Treffers-Daller et al. (2016:4) setzen die Suche nach einer solchen Methode sogar mit der nach dem heiligen Gral gleich. Deshalb scheint es hier wichtig, die lexikalische Breite nicht als einzige Variable einzusetzen, wenn es darum geht, die Produktionen der Kinder zu beurteilen.

Zur Berechnung der lexikalischen Vielfalt wurde hier der Guiraud-Index beigezogen (Types/Wurzel Tokens). Forscher, die lexikalische Diversität untersuchen, sind sich nicht immer einig, was ein *Type* ist. Mehr Informationen dazu finden sich beispielsweise in Treffers-Daller et al. (2016: 6f), die untersucht haben, inwiefern die Messeinheit (Wort, Lemma oder Wortfamilie) die Messungen der lexikalischen Diversität beeinflusst. Für die vorliegende Studie wurden alle flektierten Formen von Verben oder Nomen als ein *Type* gezählt.

Der Guiraud-Index gilt als eine der Alternativen zur TTR. Er korreliert zwar ebenfalls mit der Länge eines Textes (vgl. Malvern et al., 2004), allerdings haben Jarvis (2002) und Daller et al. (2003) gezeigt, dass der Guiraud-Index für Texte von bis zu 300 Wörtern ein stabiles Mass darstellt. Einige Erzählungen von Laura aus dem dritten Jahr beinhalten etwas mehr als 300 Wörter, die übrigen Produktionen liegen jedoch unter diesem Wert.

#### **4.3.2. Hypothesen zur lexikalischen Breite**

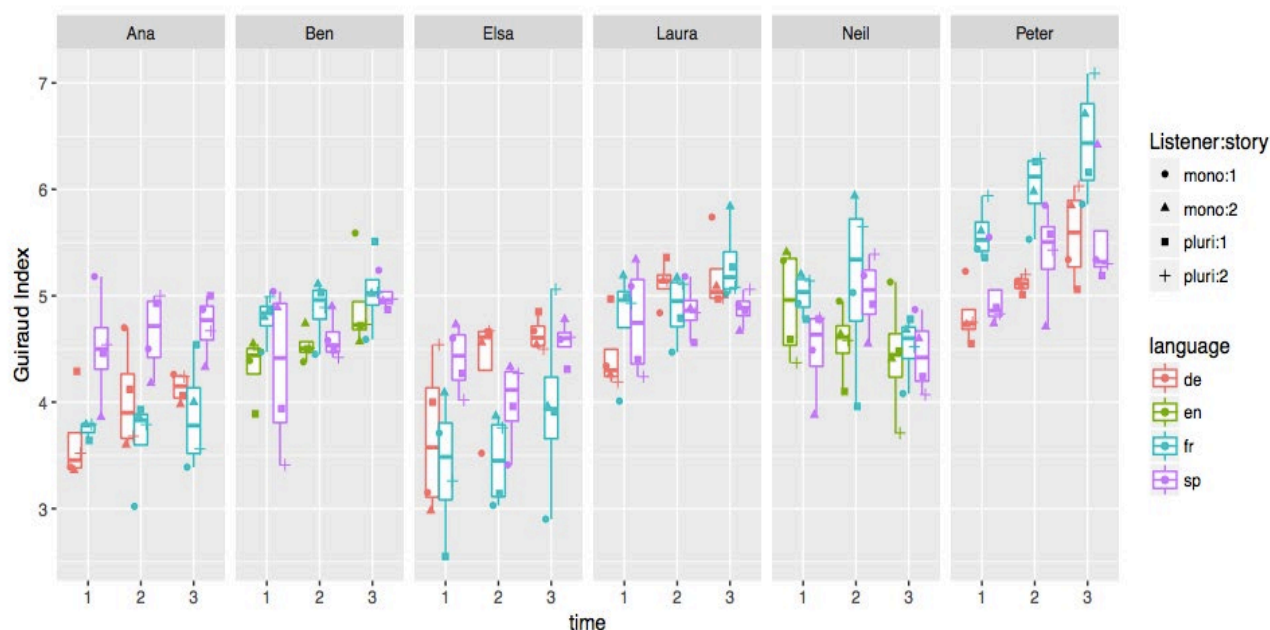
Es wird erwartet, dass die lexikalische Vielfalt der Erzählungen zumindest in der Schulsprache der Kinder von Jahr zu Jahr zunimmt. Was die anderen Sprachen betrifft, so soll deren Entwicklung einfach beobachtet werden. Es wird jedoch angenommen, dass deren Verlauf bei der Schwester oder dem Bruder des Kindes ähnlich ist und dass in der jeweiligen Schulsprache die höchsten Werte erreicht werden. Allerdings sind auch hier Vorsicht geboten beim Vergleich der Sprachen untereinander. Typologische Unterschiede zwischen den involvierten Sprachen können die Resultate beeinflussen. Aus diesem Grund wird der Fokus auf die Entwicklung der einzelnen Sprachen gelegt.

#### **4.3.3. Resultate**

In der folgenden Grafik werden die Resultate der Guiraud-Indexe dargestellt, die für die Erzählungen der Kinder berechnet wurden.



Abbildung 2 Guiraud-Index



In der Grafik sind die Werte jeder einzelnen Geschichte eingetragen. In den folgenden Tabellen werden die Resultate zur einfacheren Vergleichbarkeit jeweils pro Geschwisterpaar, Jahr und Sprache aufgeführt.

## Ana und Elsa

Tabelle 9 Guiraud-Index Ana und Elsa

	FrJ1	FrJ2	FrJ3	SpJ1	SpJ2	SpJ3	DeJ1	DeJ2	DeJ3
<b>ANA</b>	3.74	3.65	3.87	4.51	4.65	4.72	3.64	4.03	4.14
<b>ELSA</b>	3.41	4.53	3.96	4.41	3.99	4.57	3.67	4.35	4.64

Bei Ana und Elsa, den Zwillingen, die eine deutschsprachige Schule besuchen, steigt der Guiraud-Index der Schulsprache von Jahr zu Jahr, was den Erwartungen entspricht. Allerdings sind bei Ana die Werte der Schulsprache tiefer als diejenigen auf Spanisch. Im ersten Jahr wäre dieses Verhältnis damit zu erklären, dass die Mädchen zu diesem Zeitpunkt gerade erst auf Deutsch eingeschult wurden; hier ist auch bei Elsa der Wert auf Spanisch höher. Doch während im zweiten und dritten Jahr Elsas Werte auf Deutsch diejenigen auf Spanisch erwartungsgemäss übersteigen, ist dies bei Ana nicht der Fall. Die Werte auf Spanisch nehmen bei Ana von Jahr zu Jahr zu, bei Elsa nimmt jedoch die durchschnittliche Varianz des Wortschatzes auf Spanisch vom ersten zum zweiten Jahr ab. Im dritten Jahr steigt sie wieder. Auf Französisch ist bei beiden Mädchen der Guiraud-Index tiefer als in den anderen beiden Sprachen. Nach Aussage der Mutter ist Französisch die schwächste Sprache der Zwillinge, allerdings nehmen auch hier die Werte im dritten Jahr zu.

## Laura und Peter

Tabelle 10 Guiraud-Index Laura und Peter

	FrJ1	FrJ2	FrJ3	SpJ1	SpJ2	SpJ3	DeJ1	DeJ2	DeJ3
<b>Laura</b>	4.78	4.89	5.3	4.77	4.87	4.88	4.44	5.12	5.2
<b>Peter</b>	5.59	6.01	6.46	5	5.39	5.56	4.82	5.11	5.57

Lauras und Peters durchschnittliche Guiraud-Indexe steigen in allen Sprachen von Jahr zu Jahr. Peter hat in seiner Schulsprache Französisch deutlich die höchsten Werte. Bei der jüngeren Laura fallen die Unterschiede zwischen den Sprachen weniger deutlich aus, auch wenn im dritten Jahr der höchste durchschnittliche Wert ebenfalls in der Schulsprache Französisch auftritt. Peters Werte sind allgemein höher als diejenigen seiner Schwester. Dies kann damit erklärt werden, dass der Junge zwei Jahre älter ist.

## Ben und Neil

Tabelle 11 Guiraud-Index Ben und Neil

	FrJ1	FrJ2	FrJ3	SpJ1	SpJ2	SpJ3	EnJ1	EnJ2	EnJ3
<b>Ben</b>	4.78	4.87	5.04	4.32	4.6	5	4.33	4.53	4.9
<b>Neil</b>	5.01	5.15	4.52	4.49	5.01	4.45	4.93	4.57	4.43

Auch bei Ben nehmen die Werte in allen Sprachen von Jahr zu Jahr zu. Bei Neil ist dies nicht der Fall. Auf Französisch und Spanisch nehmen seine Werte zwar vom ersten zum zweiten Jahr zu, im dritten nehmen sie jedoch wieder ab. Auf Englisch gibt es eine Abnahme von Jahr zu Jahr zu verzeichnen. In den Geschichten auf Französisch, der Schulsprache, weist Neil ebenso wie sein Bruder die höchste lexikalische Vielfalt auf. Interessanterweise sind die Werte aller Sprachen bei Neil im ersten Jahr vergleichbar mit denjenigen von Ben im dritten Jahr, wo sich die beiden Brüder im gleichen Alter befinden.

Abschliessend kann erwähnt werden, dass bei allen Kindern – mit Ausnahme von Neil – die Produktionen im Verlauf der drei Jahre in der jeweiligen Schulsprache lexikalisch abwechslungsreicher werden, was sich in einem höheren Guiraud-Index niederschlägt. Ebenso liegen die Werte der Schulsprache bei Ben, Neil und Peter in allen drei Jahren über denen der anderen Sprachen. Bei den Mädchen ist dies nur teilweise der Fall. Auffallend ist, wie bereits erwähnt, dass bei Ana Spanisch über alle drei Jahre den höchsten Guiraud-Index aufweist, obwohl das Mädchen die Schule auf Deutsch besucht. Auf eine positive Entwicklung der lexikalischen Vielfalt in allen Sprachen und bei allen Kindern, ausser beim ältesten Neil, deutet die Tatsache, dass die Guiraud-Indexe überall steigen, wenn die Resultate vom ersten mit denen vom dritten Jahr verglichen werden.

Lexikalische Breite zeigt, wie variantenreich der verwendete Wortschatz einer Produktion ist. Allerdings sind Messwerte wie die TTR oder der Guiraud-Index nur quantitativer Natur und sagen nicht aus, wie elaboriert der verwendete Wortschatz ist. Daller et al. (2003:203) erklären: «Both aspects [lexical variation and «rareness»] of lexical richness are related since it can be assumed that greater lexical variation will lead to a greater use of less frequent words.» Meara & Bell (2001:6) zeigen mit dem Vergleich der beiden Sätze: «the man saw the woman» und «the bishop observed the actress», dass Masse wie TTR oder Guiraud keinen Unterschied zwischen den beiden Aussagen machen, obwohl der zweite aus elaborierteren Wörtern besteht als der erste. Laut Vermeer (2000) kann dieses Problem, zumindest teilweise, gelöst werden, indem beim Untersuchen der Wortschatzentwicklung die Schwierigkeit oder Frequenz der verwendeten Wörter miteinbezogen wird. Dieser Aspekt, also die *lexical sophistication*, wird im nachfolgenden Teil untersucht.

#### **4.4. Lexikalische Frequenz**

*Lexical sophistication* wird oftmals dadurch untersucht, dass der Anteil seltener Wörter in einer Produktion berechnet wird. Dazu bemerken Meara & Bell (2001:9): «people with big vocabularies are more likely to use infrequent words than people with smaller vocabularies». Allerdings weisen die Autoren ebenfalls darauf hin, dass noch definiert werden muss, was «schwierige» und somit Wörter mit tiefen Frequenzen sind. Auf der Suche nach einem geeigneten und vor allem in allen untersuchten Sprachen verfügbaren Instrument, um die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder zu evaluieren, kam die Idee auf, die Frequenzmessung der Nomina und Verben zu verwenden. Wird der Wortschatz in einer Sprache grösser, so ist davon auszugehen, dass der Sprecher mehr Begriffe verwendet, die seltener sind und somit eine tiefere Frequenz haben. Infolgedessen werden im ersten Teil dieses Kapitels die durchschnittlichen Frequenzen der Verben und Nomina berechnet, welche die Kinder in ihren Erzählungen verwenden. Es wird beobachtet, wie sich diese Frequenzen von Jahr zu Jahr und von Sprache zu Sprache entwickeln. Bonvin et al. (2018) haben diese Methode ebenfalls in einer Längsschnittstudie zur lexikalischen Vielfalt in Textproduktionen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund angewendet. Allerdings stellt sich berechtigterweise die Frage, ob dieses Instrument überhaupt geeignet ist für das hier vorliegende Korpus. Diese Frage wird ebenfalls diskutiert.

##### **4.4.1. Theoretische Grundlagen zur lexikalischen Frequenz**

Studien mit und über lexikalische Frequenz kommen hauptsächlich aus dem Bereich der experimentellen Psychologie. Dort ist Wortfrequenz eine der wichtigsten Variablen bei Studien zu

Erinnerungsvermögen und Wortverarbeitungszeiten. Damit ist die Zeit gemeint, die es braucht, um zu entscheiden, ob ein Gebilde von Buchstaben ein existierendes Wort ergibt oder nicht (Baayen, Feldman, & Schreuder, 2006; Balota, Cortese, Sergent-Marshall, Spieler, & Yap, 2004; Keuleers, Diependaele, & Brysbaert, 2010; Yap & Balota, 2009). Trotz der Wichtigkeit dieser Variable gab es über die Qualität der gängigen Messinstrumente lange Zeit nur wenige Studien. So weisen Brysbaert und New (2009) in ihrer Literaturübersicht über lexikalische Frequenz darauf hin, dass sich zahlreiche Forschungsarbeiten zu diesem Thema auf die Frequenzmessung von Kučera & Francis (1967) stützen. Deren Studie basiert allerdings auf einem relativ kleinen und alten Korpus und wurde vielerorts kritisiert. Neben Kučera & Francis (1967) gibt es für Englisch noch vier weitere, eher klassische Wortfrequenzmessungslisten: Celex (Baayen, Piepenbrock, & van Rijn, 1995), Zeno et al. (Zeno, Ivens, Millard, & Duvvuri, 1995), HAL (Balota et al., 2007; Burgess & Livesay, 1998) und das British National Corpus (Leech, Rayson, & Wilson, 2001).

In den letzten Jahren haben neuere Studien gezeigt, dass die bisher gebrauchten Frequenzlisten oftmals unzulänglich sind. In diesen Studien wurde die Gültigkeit der Schätzungen von lexikalischer Frequenz empirisch untersucht, indem sie mit Wortverarbeitungszeiten in Verbindung gebracht wurde (Balota et al., 2004; Brysbaert & New, 2009; Burgess & Livesay, 1998; Cai & Brysbaert, 2010; Ferrand, New, Brysbaert, Keuleers, Bonin, Meot, Augustinova, & Pallier, 2010; Keuleers, Brysbaert, & New, 2010; New, Brysbaert, Veronis, & Pallier, 2007; Zevin & Seidenberg, 2002).

In ihrer Studie über die Qualität dieser Messmethoden zeigen Brysbaert und New (2009; vgl. auch New, Brysbaert, Veronis, & Pallier, 2007), dass lexikalische Frequenz, die auf Untertiteln von Filmen und Serien basiert, bessere Resultate erzielen als Messmethoden, die auf geschriebenen Daten beruhen. Dieses neue, auf Untertiteln basierende Messinstrument wurde *SUBTLEX frequencies* genannt. Dessen bessere Leistung wurde bisher auch für Chinesisch (Cai & Brysbaert, 2010), Niederländisch (Keuleers, Brysbaert, & New, 2010), Griechisch (Dimitropoulou, Dunabeitia, Aviles, Corral, & Carreiras, 2010) und Spanisch (Cuetos, Glez-Nosti, Barbon, & Brysbaert, 2011) unter Beweis gestellt. Folgende Aspekte der Wortfrequenzmessung werden als relevant für deren Qualität eingestuft:

Die erste Variable ist die Grösse des Korpus; je grösser die Korpora, desto zuverlässiger werden die Werte der Wörter, vor allem diejenigen mit besonders niedriger Frequenz. Brysbaert & New (2009) sowie Keuleers et al. (2010) haben allerdings gezeigt, dass die Grösse ab einem Korpus von mehr als 20 bis 30 Millionen Wörtern keine Vorteile mehr bringt. Bei solchen grösseren Korpora wird eher die Sprachebene der Quellen ausschlaggebend.

Die zweite Variable ist genau diese Sprachebene. Um ein möglichst realitätsnahes Bild der alltäglichen mündlichen Sprache zu bekommen, empfehlen Brysbaert und New (2009) drei Quellen, um lexikalische Frequenz einzuschätzen. Als erste geeignete Quelle gelten Untertitel von beliebten

Filmen und Serien, denn deren Sprache ist in weitem Sinne repräsentativ für die des alltäglichen Gebrauchs. Als zweite interessante Quelle werden Bücher für Kinder auf Primar- und Sekundarstufe empfohlen (vergl. Zeno et al., 1995, für Englisch). Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass viele Menschen diese Bücher in ihrer Schulzeit gelesen haben; andererseits haben früh erworbene Wörter einen Vorteil gegenüber solchen, die später gelernt wurden, wenn es darum geht sie zu verarbeiten (vgl. dazu Izura, Pérez, Agallou, Wright, Marin, Stadthagen-Gonzalez & Ellis, 2010; Monaghan & Ellis, 2010; Stadthagen-Gonzales, Bowers & Damian, 2004). Schlussendlich sind Frequenzen, die auf viel gelesenen Zeitungen, Zeitschriften und Internetforen beruhen, ebenfalls zuverlässig.

Die Aktualität der Daten ist nebst der Korpusgrösse und der Sprachebene die dritte Variable, die die Qualität einer lexikalischen Frequenzliste mitbestimmt. Sprache verändert sich ständig, es entstehen neue Wörter und andere wiederum werden immer weniger gebraucht. Wortfrequenzlisten sollten aus diesem Grund so oft wie möglich aktualisiert werden.

New et al. (2007) haben beobachtet, dass Wortfrequenzen französischer Sprache, die aus Film- und Fernsehuntertiteln stammen, Worterkennungszeiten besser vorhersagen als Frequenzen basierend auf geschriebenen Texten oder solchen aus dem Internet. Für die hier vorliegende Studie wurden eben diese Frequenzlisten verwendet, denn obwohl es bei den Erzählungen der Kinder nicht um die lexikalische Verarbeitung unbekannter Wörter geht, soll analysiert werden, inwiefern sich der Wortschatz der beteiligten Kinder entwickelt. Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus einer mündlichen Quelle und es ist deswegen naheliegend, Frequenzlisten zu benutzen, die nicht nur auf schriftlichen Quellen beruhen. New et al. (2007) gehen davon aus, dass geschriebene Sprache nicht unbedingt der alltäglichen Sprache der Menschen entspricht. Dies, weil Autoren die geschriebene Sprache eher pflegen, indem sie eine differenziertere Ausdrucksweise benutzen, was wiederum dazu führt, dass viele gängige, häufig gebrauchte Wörter unterschätzt und Wörter, die im alltäglichen Leben weniger verbreitet sind, überschätzt werden. Ebenso besteht in der geschriebenen Sprache die Tendenz, lexikalische Varianz zu übertreiben, um Wortwiederholungen zu vermeiden, was wiederum in der gesprochenen Sprache weniger der Fall ist. Schlussendlich liefern Brysbaert et al. noch ein weiteres, nicht zu verachtendes Argument, warum es hier angebracht ist die Untertitel-Frequenzlisten zu gebrauchen: “because children are more likely to watch television than to read books, subtitles may better capture language use in childhood than written sources” (2011:28).

Aus den Gesprächen mit den Eltern der Kinder, die an dieser Studie teilgenommen haben, ging hervor, dass Film und Fernsehen oftmals als Mittel eingesetzt werden, um den Kindern eine gewisse Quantität von Input in jenen Sprachen bereitzustellen, für die im alltäglichen Leben das Risiko besteht, dass diese zu kurz kommen. De Houwer (2009:99) allerdings erklärt, dass Fernsehen nur einen kleinen Effekt auf die Sprachentwicklung von Kindern habe. Dabei muss betont werden, dass

es sich in De Houwers Studien um jüngere Kinder handelt, als die dieser Studie. Allerdings erwähnten besagte Eltern ebenso, dass ihre Kinder mit zunehmendem Alter oftmals Videospiele oder den Konsum von Videokanälen dem Fernsehen vorziehen; vor allem bei Videospielen ist der sprachliche Input oftmals minim.

Schlussendlich wurden für diese Studie die *SUBTLEX*-Listen (sowie *Lexique 3* für Französisch, siehe weiter unten) ebenfalls aus pragmatischen Gründen verwendet, denn sie sind im Internet frei und somit völlig kostenlos zugänglich und zudem einfach zu handhaben.

#### **4.4.2. Ergänzungen zu den Wortfrequenzlisten der Sprachen Englisch, Deutsch, Spanisch und Französisch**

Bevor hier die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder näher betrachtet wird, folgt eine kurze Übersicht über die Situation der Messinstrumente zu lexikalischer Frequenz in den einzelnen hier behandelten Sprachen.

##### **Englisch**

Da die Mutter von Ben und Neil US-Amerikanerin ist, und die beiden Jungen bis im Alter von drei respektive fünf Jahren in den USA gelebt haben, war es naheliegend, *SUBTLEX-US* zu verwenden, also die Wortfrequenzen basierend auf amerikanisch-englischen Untertiteln. Daneben existiert eine auf britisch-englischen Untertiteln basierende *SUBTLEX-UK*-Liste.

##### **Deutsch**

Die erste bekannte Wortfrequenzliste auf Deutsch wurde von Kaeding (1897/1898) erstellt (vgl. dazu Bontrager, 1991). Sie basierte auf einem Korpus von 11 Millionen Wörtern. Diese Liste wurde aber nach Angaben von Brysbaert et al. (2011:11) nicht für innovative Studien benutzt. Erst kurz nach der Publikation von Thorndike und Lorge (1944) Liste von lexikalischer Frequenz für Englisch wurde die erste Studie über den Einfluss von lexikalischer Frequenz von Howes und Solomon (1951) gemacht.

Studien zu lexikalischer Frequenz auf Deutsch begannen nach der Publikation der deutschen Celex-Wortfrequenzliste vom Max-Planck-Institut von Nijmegen (Baayen, Piepenbrock, & van Rijn, 1995; <http://celex.mpi.nl/>). Diese Liste basierte auf einem Korpus von 5,4 Millionen Wörtern aus geschriebenen Texten (Zeitungen, Bücher) und 600 000 Tokens von transkribierten Dialogen.

Als Alternative zur Celex-Frequenzliste gibt es das Leipzig-Wortschatz-Lexikon (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>). Dessen Korpus beinhaltete anfänglich 4.2 Millionen Wörter, wird jedoch konstant mit neuem Material erweitert. Diese Liste diente als Basis für ein deutsches Frequenz-Wörterbuch (Jones & Tschirner, 2006). Im Jahr 2007 umfasste das Korpus 30 Millionen

Wörter (Biemand, Heyer, Quasthoff, & Richter, 2007). Kürzlich kam noch die Datenbank dlexDB von der Universität Potsdam und der Berlin-brandenburgischen Akademie der Wissenschaften dazu ([www.dlexdb.de](http://www.dlexdb.de)) (Heister et al., 2011).

Als Teil des Projekts Google Ngram Viewer stellt Google lexikalische Frequenzen für Deutsch zur Verfügung, die auf Worthäufigkeiten im digitalisierten Google-Books-Korpus basieren (<http://ngrams.googlelabs.com/>). Ein interessanter Aspekt dieser Datenbank ist, dass die Frequenzen nach Publikationsjahren der Bücher geordnet sind.

Brysbaert et al. (2011) haben die *SUBTLEX*-Frequenzliste für Deutsch erstellt. Dafür wurden Untertitel von 4610 Filmen und Fernsehserien verwendet, was ein Korpus von 25.4 Millionen Wörtern ergibt.

### **Spanisch**

Obwohl Spanisch eine der weltweit meistverbreiteten Sprachen ist und somit auch viele Forschungsarbeiten in und über diese Sprache durchgeführt werden, gab es lange nur zwei spanische Wortfrequenzlisten. Diese wurden mithilfe von eher kleinen Korpora von geschriebenen Texten erstellt. Die erste Liste wurde von Alameda und Cuetos (1995) veröffentlicht und basiert auf einem Korpus von 2 Millionen Wörtern. Diese stammen aus Texten (Romane, Zeitungen und Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften), die zwischen 1978 und 1993 publiziert wurden. Die zweite Liste *LEXESP* wurde von Sebastian, Martí, Carreiras, und Cuetos (2000) zusammengestellt. Es handelt sich dabei um eine Erweiterung der Alameda & Cuetos-Liste. Sie wurde aus einem Korpus von 5 Millionen Wörtern zusammengestellt, die aus geschriebenen Texten stammen, die zwischen 1978 und 1995 veröffentlicht wurden. Es handelt sich dabei mehrheitlich um Romane und Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften.

Inspiziert von Arbeiten in anderen Sprachen haben Cuetos et al. (2011) eine neue Wortfrequenzliste zusammengestellt: *SUBTLEX-EXP*, basierend auf einem Korpus von 41.5 Millionen Wörtern von Untertiteln aus Filmen und Serien zwischen 1990 und 2009.

Cuetos et al. (2011:141) weisen darauf hin, dass viele Forscher ursprünglich misstrauisch eingestellt waren gegenüber Wortfrequenzlisten, die auf Filmuntertiteln basieren, und dass deren Zuverlässigkeit erst durch empirische Studien bewiesen werden musste. So könnte man diesen Daten vorwerfen, dass die behandelten Themen USA-lastig seien; zudem handelt es sich nicht immer um wortgetreue Übersetzungen des im Original Gesagten. Ebenso gibt es erhebliche Unterschiede, inwieweit die Bevölkerung der jeweiligen Länder daran gewöhnt ist, Filme in der Originalversion mit Untertiteln zu sehen. Trotzdem: "In all languages tested, subtitle frequencies outperform text-based word frequencies" (Cuetos und al. 2011:141).

## **Französisch**

*Brulex* (Content, Mousty et Radeau, 1990) war die erste computergestützte lexikalische Datenbank für Französisch. *Brulex* beinhaltet 35 746 lexikalische Einheiten aus dem Wörterbuch *Petit Robert* und ihre Frequenzen nach dem *TLF* (Trésor de la langue française) (Imbs, 1971-1994). Diese Frequenzen beinhalten 26 Millionen Wörter und basieren auf einem Korpus von literarischen Texten aus den Jahren 1919 bis 1964.

*Manulex* und *NOVLEX* sind zwei neuere Datenbanken (Lambert et Chesnet, 2001); im Gegensatz zu *Brulex* findet man darin auch flektierte Verbformen. Sie basieren auf Schulmaterial für Kinder der Primarstufe (*Novlex*: CE2, 41 7000 Wörter; *Manulex*: CP-CM2, 1.9 Millionen Wörter).

Noch etwas neuer ist *Morphalou* (Romary, Salmon-Alt et Francopoulo, 2004); diese Datenbank beinhaltet 539 413 Formen sowie Informationen über Morphosyntax. Allerdings fehlen darin zusammengesetzte Wörter wie *pomme de terre*. *Vocolex* ist eine weitere Datenbank, die statistische Informationen über Ähnlichkeiten zwischen Wörtern der französischen Sprache liefert. *MHATLex* (Pérennou et Calmès, 2000) wiederum ist kostenpflichtig und enthält 81 000 Lemmata und 854 000 flektierte Formen sowie ihre phonologischen Repräsentationen, morpho-syntaktische Informationen sowie Frequenz.

New und al. (2001 und 2004) haben *Lexique 1* und *Lexique 2* erarbeitet, um eine möglichst aktuelle Frequenzliste zu bekommen. Beide Frequenzlisten wurden aus einer Auswahl von nach 1950 publizierten Texten erstellt, die aus dem Text-Korpus *Frantext* stammen.

Gernsbacher (1984) argumentiert, dass Frequenzen, die nur auf geschriebenen Texten basieren (wie eben die von *Brulex* oder *Lexique 1* und *2*), keine guten Indikatoren seien, da sie die Auftretenshäufigkeit in der gesprochenen Sprache nicht berücksichtigen. Ebenso kritisiert sie die fehlende Aktualität der Texte.

*Lexique 3* wurde ausgearbeitet, um die Nutzungsbeschränkungen der zwei vorherigen Datenbanken aufzuheben. Neu können nun beispielsweise die Frequenzen von Komposita oder auch von homographen Formen (z.B. *je danse* vs. *la danse*) abgelesen werden. Für *Lexique 3* wurden ebenfalls Untertitel von Filmen und Fernsehserien verwendet. Diese Vorgehensweise hat Vorteile, die weiter oben schon erklärt wurden.

Genauere Details zum Korpus, das für die Version 3.40 und weitere Versionen von *Lexique* verwendet wurde, finden sich im Artikel von New et al. (2007).

### **4.4.3. Frequenzen von Verben und Nomina**

Um die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder in ihren drei Sprachen und über die drei Jahre genauer zu beobachten, wurden die durchschnittlichen Frequenzen der von ihnen verwendeten Nomina und Verben untersucht. In Boxplot-Diagrammen werden jeweils für jedes Kind und jede



Sprache einmal die Frequenzen der verwendeten Verbformen und einmal die der Nomina Jahr für Jahr dargestellt.

Für die Erstellung der Frequenzen der französischen Verben und Nomen in den Pingu-Erzählungen wurde die Frequenz des Lemmas (pro Million Vorkommen) nach dem Filmuntertitel-Korpus verwendet (freqlemfilms). Dabei wurde die Suchmaschine verwendet, die online zur Verfügung steht, basierend auf der Version *Lexique 3.80*. Für die anderen Sprachen (Deutsch, Englisch und Spanisch) wurden die *SUBTLEX*-Listen konsultiert. Da diese Listen keine Angaben zur Lemma-frequenz zur Verfügung stellen, wurden in diesen Sprachen alle von den Kindern benutzten Formen von Nomen und Verben aufgelistet und anschliessend deren durchschnittliche Frequenz berechnet. Dafür wurde die Frequenz pro Million Wörter verwendet (SUBTLwf); es handelt sich damit um einen standardisierten Wert, der von der Korpusgrösse unabhängig ist.

Zwei der Kinder, Laura und Peter, erzählen ihre Geschichten jeweils in ihrem schweizerdeutschen Dialekt. Die von ihnen verwendeten Nomen und Verben wurden auf Standardsprache “übersetzt”. Diese Entscheidung wurde getroffen, da keine Frequenzlisten von schweizerdeutschen Wörtern existieren. Es ist mir bewusst, dass dabei ein verzerrtes Bild entstehen kann, da eine Übersetzung auch immer einen gewissen Anteil von subjektiver Interpretation mit sich bringt, die wiederum das Schlussresultat beeinflussen kann. So wird beispielsweise von Peter anstelle des Präsens oftmals das Hilfsverb *tun* und der Infinitiv verwendet (z.B. *Der Pingu tut schlafä*). In diesen Fällen wurde die entsprechende Präsensform verwendet (*schläft*).

Bei den Erzählungen auf Deutsch haben die Kinder in den meisten Fällen das Perfekt als Erzählzeit gewählt. Die einzige Ausnahme ist dabei Peter, der, ausser in einem Fall im ersten Jahr, seine Geschichten alle im Präsens erzählt. Ana wiederum wählt in einer Erzählung im ersten Jahr einmal das Präsens. Bei den Erzählungen im Perfekt wurden einzig die Frequenzen der Partizipien gezählt, die verwendeten Formen der Auxiliarverben (*ist, sind, hat, haben*) wurden nicht miteinbezogen.

Es kam auch vor, dass von den Kindern falsche Verbformen verwendet wurden; diese wurden korrigiert und deren Wert mitberechnet. Zur Kontrolle wurden anfangs beide Werte berechnet, derjenige ohne, und derjenige mit den korrigierten Formen. Da der Unterschied der beiden Werte nur minim ist, wird hier nur derjenige mit den korrigierten Formen dargestellt. Mehr Informationen zu unkorrekten Formen gibt es im Kapitel fünf.

Was die Nomina betrifft, wurden allfällige Eigennamen wie *Pingu* und *Pinga* weggelassen, ebenso wie verwendete Wörter, die nicht der Zielsprache entsprechen, in der das Kind die Geschichte erzählen sollte. Es kam auch vor, dass es für gewisse Wörter keine Angaben zu deren Frequenz gab;

das ist beispielsweise so für das spanische Wort *carriola*, für Kinderwagen. In Spanien und einigen andern hispanophonen Ländern existiert dieses Wort nicht, in Mexiko ist es allerdings gang und gäbe. So wurde *carriola* auch von Ana, Elsa, Laura und Peter verwendet, deren Vater Mexikaner ist. Ein anderes erwähnenswertes Beispiel ist das Wort *Trottinett*. In einer der Geschichten, die die Kinder auf Spanisch erzählen sollten, spielt ein Trottinett eine zentrale Rolle. Dieses Objekt errang in den letzten Jahren in der Schweiz eine grosse Beliebtheit und ist mittlerweile im Leben eines Kindes oftmals genauso präsent wie ein Fahrrad. Laut Aussagen der Eltern besitzen die an der Studie teilnehmenden Kinder auch ein solches Gerät und benutzen dafür den Namen *Trottinett* ebenfalls, wenn sie Spanisch sprechen, da kein Übersetzungsäquivalent vorhanden ist. In Mexiko beispielsweise existiert zwar das *patín del diablo*, ist aber weitaus weniger geläufig als das Trottinett hier in der Schweiz. Das Wort Scooter, das auf Deutsch in der Schriftsprache benutzt wird, wird meines Wissens im alltäglichen Gebrauch in der Schweiz generell nicht verwendet.

#### **4.4.4. Hypothese zur Entwicklung der Wortfrequenz**

Bei monolingualen Primarschulkindern ist davon auszugehen, dass sich deren Wortschatz mit steigendem Alter ständig vergrössert. Die durchschnittliche Frequenz der von ihnen verwendeten Wörter sollte also von Jahr zu Jahr sinken, da Kinder - so ist zumindest anzunehmen - mit zunehmendem Wortschatz immer mehr Wörter verwenden, die spezifischer und seltener sind, also solche, die eine tiefe Frequenz besitzen.

Wie verhält sich das bei Mehrsprachigen? Wird die durchschnittliche Frequenz der verwendeten Nomina und Verben in allen Sprachen von Jahr zu Jahr tiefer? Oder gibt es allenfalls Stagnationen oder sogar Sprachen, bei denen die Frequenz steigt? Für diese Studie wird von der Hypothese ausgegangen, dass die lexikalische Reichhaltigkeit in der Sprache, in der die Kinder eingeschult sind, von Jahr zu Jahr zunimmt und somit die Frequenzen sinken. Aber sinken sie auch in den anderen Sprachen mit zunehmendem Alter?

Eine zweite Hypothese ist, dass beim einzelnen Kind jeweils eine ähnliche Entwicklung zu beobachten ist wie bei der Schwester oder dem Bruder. Natürlich kann diese Entwicklung aufgrund des unterschiedlichen Alters anders verlaufen, jedoch wird zumindest bei den Zwillingen eine ähnliche Entwicklung erwartet. Weiter wird davon ausgegangen, dass die älteren Kinder durchschnittlich tiefere Frequenzen aufweisen als deren jüngere Geschwister.

Im Folgenden werden die Resultate pro Geschwisterpaar und Sprache beschrieben, anschliessend folgen ein Erklärungsversuch und die Interpretation der Resultate.

## Legende:

Die Frequenzen der Lemmata (für Französisch) und der Wortformen (für Deutsch, Englisch und Spanisch) gelten pro Million Wörter, Kommastellen wurden weggelassen.

Fqz: Frequenz

$\sigma$ : Standardabweichung

VF: Verben Französisch

NF: Nomen Französisch

VS: Verben Spanisch

NS: Nomen Spanisch

VD: Verben Deutsch

ND: Nomen Deutsch

VE: Verben Englisch

NE: Nomen Englisch

J1V: Jahr 1 Verben

J1N: Jahr 1 Nomen

X arithmetisches Mittel

■ Jahr 1

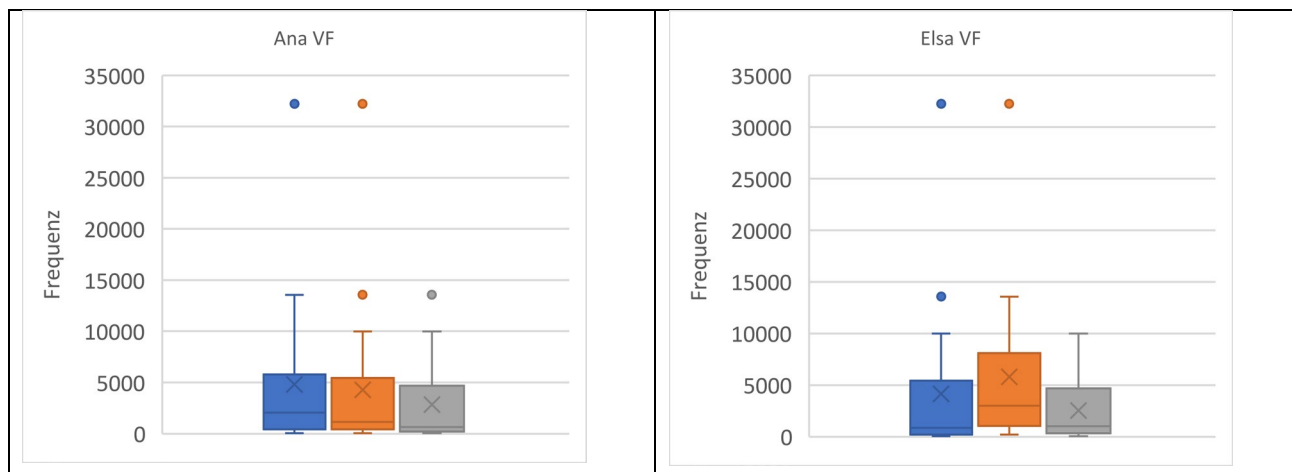
■ Jahr 2

■ Jahr 3

### 4.4.5. Die Zwillinge Ana und Elsa

#### A. Ana und Elsa Französisch.

Abbildung 3 Boxplots Frequenzen Ana und Elsa Französisch



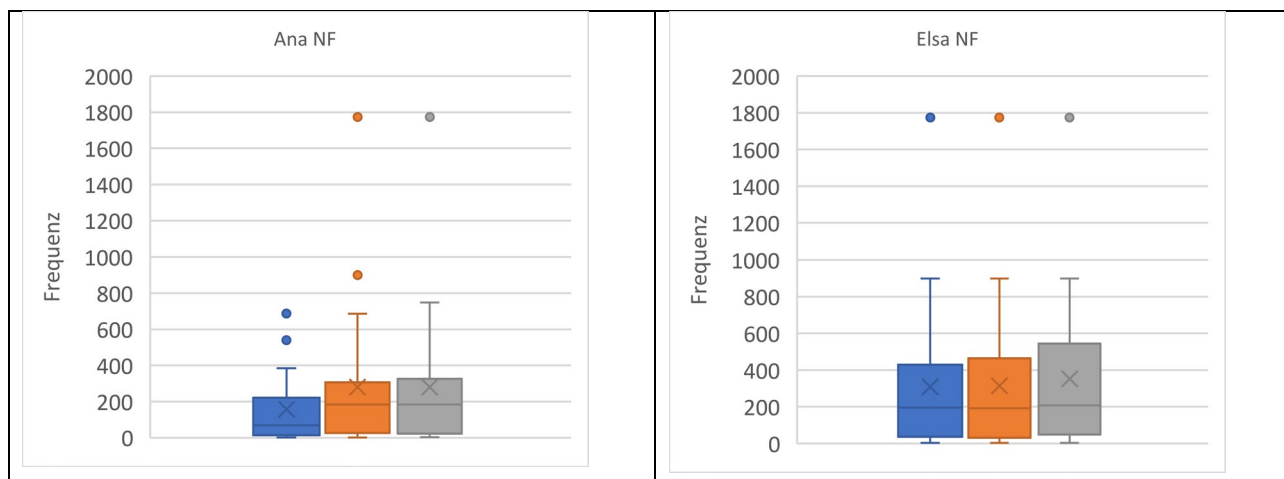


Tabelle 12 Frequenzen Verben / Nomen Französisch Ana und Elsa

	<b>J1 V 6;5-6;7</b>		<b>J2 V 7;7-7;9</b>		<b>J3 V 8;8-8;11</b>		<b>J1 N 6;5-6;7</b>		<b>J2 N 7;7-7;9</b>		<b>J3 N 8;8 -8;11</b>	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Ana</b>	4826	7465	4293	7250	2850	3804	157	188	280	397	279	416
<b>Elsa</b>	4160	7311	5808	8034	2547	2980	309	415	314	422	351	443

Die durchschnittliche Frequenz der Verben, die Ana in ihren Erzählungen auf Französisch benutzt, nimmt vom ersten zum zweiten Jahr nur leicht ab. Vom zweiten zum dritten Jahr ist diese Abnahme markanter. Die Entwicklung verläuft hier wie erwartet: die durchschnittliche Frequenz nimmt mit zunehmendem Alter ab. Bei den Nomina, die Ana benutzt, ist jedoch eine Zunahme der durchschnittlichen Frequenz vom ersten zum zweiten Jahr zu beobachten, vom zweiten zum dritten Jahr stagnieren die Werte.

Bei Elsa nimmt die durchschnittliche Frequenz der Verben vom ersten zum zweiten Jahr zu, um dann im dritten Jahr markant abzusinken; sie kommt damit auf einen vergleichbaren Stand wie ihre Schwester. Was die Nomina betrifft, so verändert sich deren Frequenz vom ersten zum zweiten Jahr kaum, im dritten Jahr nimmt sie leicht zu.

Wenn nur die Werte des ersten mit denen des dritten Jahres verglichen werden, so ist die Entwicklung beider Schwestern vergleichbar: Die durchschnittliche Frequenz sinkt für die Verben deutlich, bei den Nomen ist jedoch eine Zunahme zu verzeichnen. Bei den Verben liegen die Werte der beiden Schwestern im ersten und im dritten Jahr nah beieinander. Bei den Nomina weist Elsa durchgehend eine höhere durchschnittliche Frequenz auf als ihre Schwester.

## **B. Ana und Elsa Spanisch**

■ Jahr 1

■ Jahr 2

■ Jahr 3

Abbildung 4 Boxplots Frequenzen Ana und Elsa Spanisch

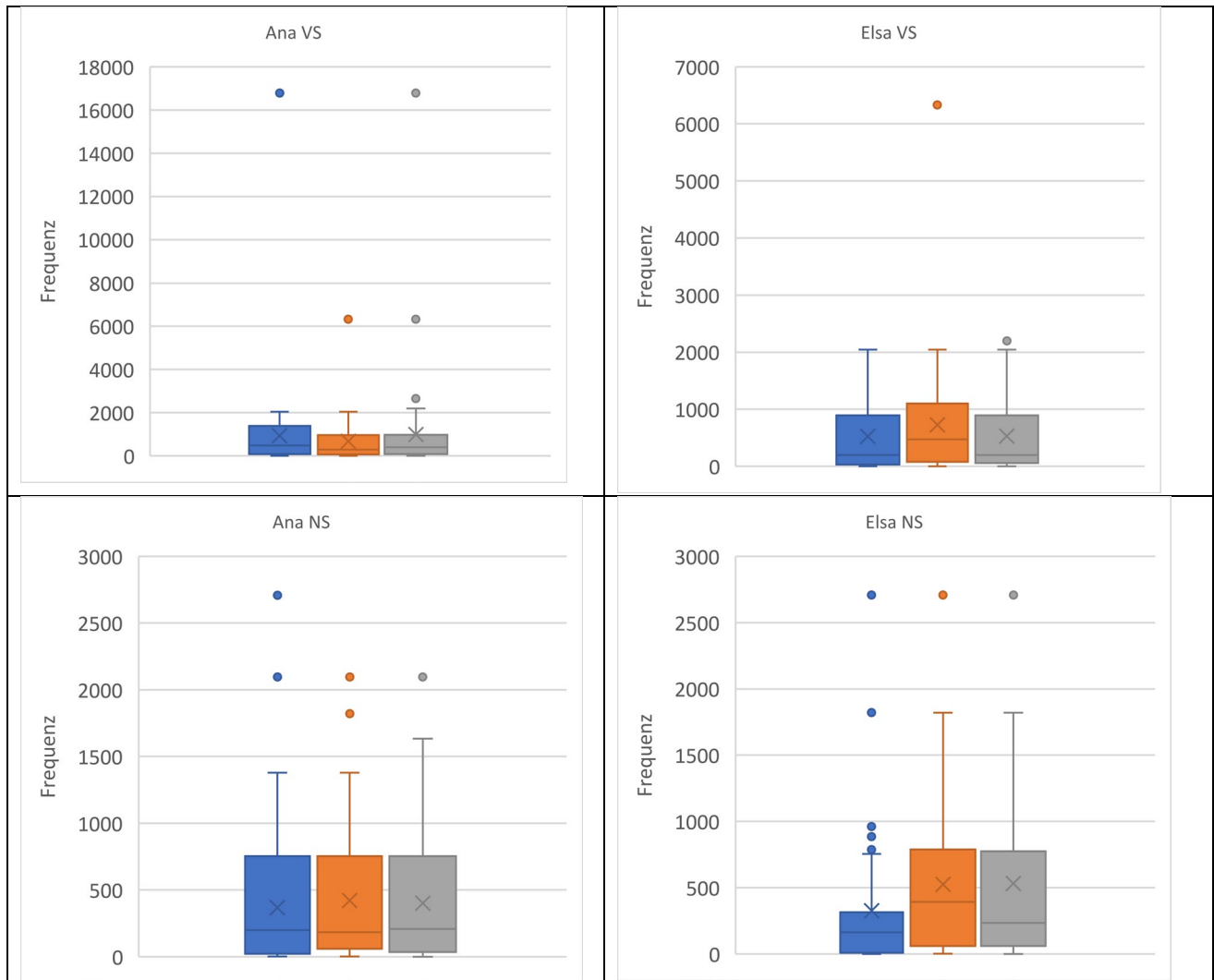


Tabelle 13 Frequenzen Verben / Nomen Spanisch Ana und Elsa

	J1 V		J2 V		J3 V		J1 N		J2 N		J3 N	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Ana</b>	940	2172	679	955	984	1974	368	549	420	538	399	462
<b>Elsa</b>	521	615	727	945	526	645	325	519	524	541	531	660

Im Fall der Boxplots der spanischen Verben wurde hier ausnahmsweise nicht dieselbe Skala für die beiden Mädchen verwendet. Bei Ana tritt im ersten und im dritten Jahr je ein Ausreisser mit einer Frequenz von 16779 auf. Es handelt sich dabei um die Verbform *es*.

Bei Ana fällt die durchschnittliche Frequenz der verwendeten Verbformen in den Erzählungen auf Spanisch vom ersten zum zweiten Jahr, danach nimmt sie allerdings wieder zu und ist schlussendlich sogar leicht höher als im ersten Jahr. Bei den Nomina nimmt der Wert im zweiten Jahr zu, danach fällt er im dritten Jahr wieder, allerdings bleibt er über dem Wert des ersten Jahres.

Bei Elsa steigt die durchschnittliche Frequenz der Verben vom ersten zum zweiten Jahr, sie fällt dann aber im dritten Jahr wieder auf einen vergleichbaren Wert mit dem ersten Jahr. Bei den Nomina steigt die durchschnittliche Frequenz vom ersten zum zweiten Jahr und bleibt dann praktisch stabil. Werden die durchschnittlichen Werte vom ersten und vom dritten Jahr verglichen, so gibt es – mit Ausnahme der Nomina bei Elsa – bei den Zwillingsschwestern nur kleine Veränderungen. Dies könnte darauf hinweisen, dass ihr Wortschatz in Spanisch während dieser Periode eher stagniert.

### C. Ana und Elsa Deutsch

■ Jahr 1      ■ Jahr 2      ■ Jahr 3

Abbildung 5 Boxplots Frequenzen Ana und Elsa Deutsch

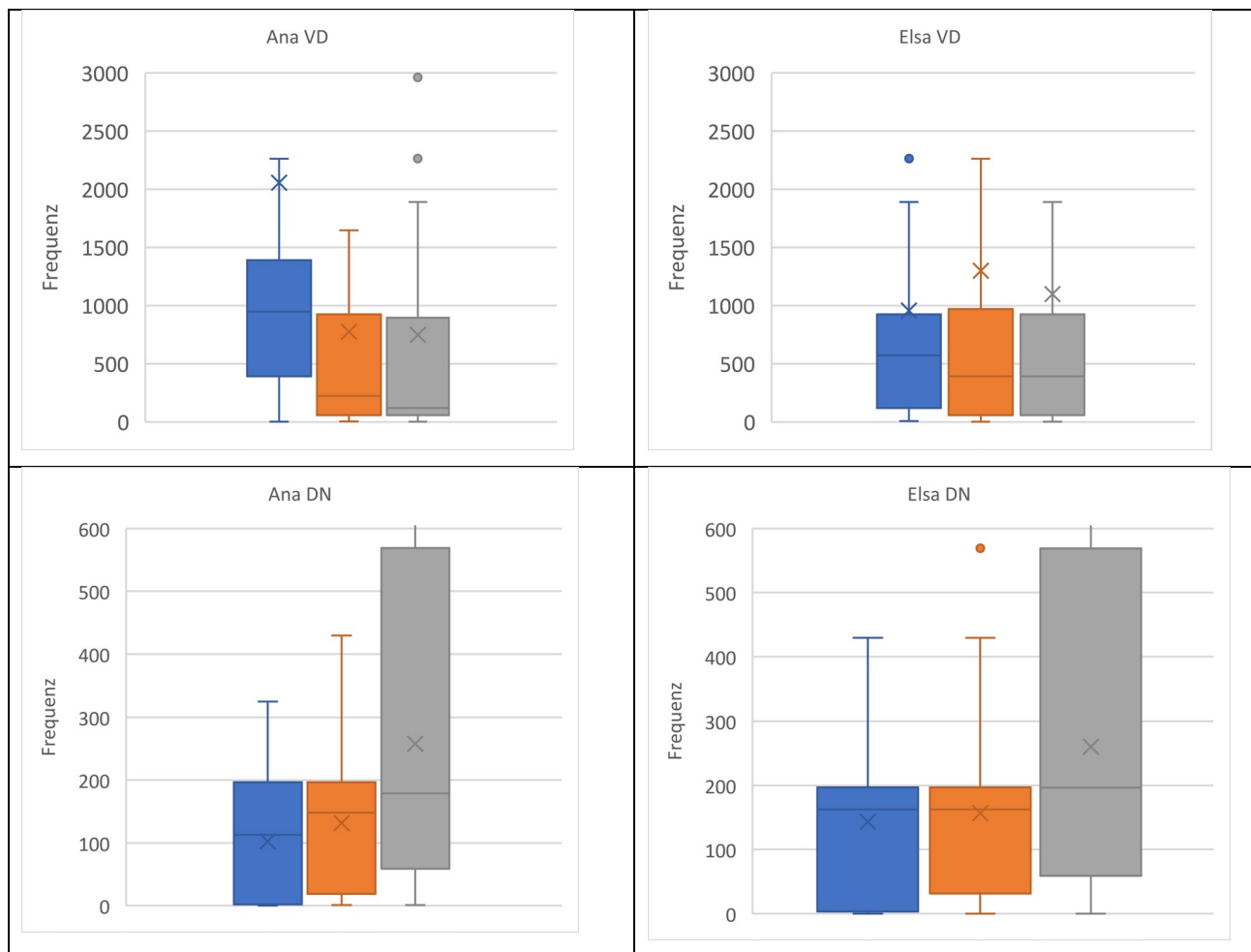


Tabelle 14 Frequenzen Verben / Nomen Deutsch Ana und Elsa

	J1 V		J2 V		J3 V		J1 N		J2 N		J3 N	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Ana</b>	2054	4359	775	2096	748	2043	102	88	131	109	258	232
<b>Elsa</b>	956	2262	1298	2250	1096	2215	143	123	156	121	260	223

Bei Deutsch, der Schulsprache der Mädchen, nehmen die durchschnittlichen Frequenzen entgegen der Erwartungen nicht überall ab. Bei Ana ist bei den Verben zwar vom ersten zum zweiten Jahr eine deutliche Abnahme zu beobachten und auch vom zweiten zum dritten Jahr sinkt der Wert noch leicht. Bei den Nomina allerdings nimmt die durchschnittliche Frequenz von Jahr zu Jahr zu. Bei Elsa steigt der Wert der Verben vom ersten zum zweiten Jahr, im dritten Jahr sinkt er wieder. Bei den Nomina steigen die Werte von Jahr zu Jahr, wie bei ihrer Zwillingsschwester. Diese Entwicklung steht im Gegensatz dazu, dass beim Zuhören der Eindruck entsteht, die beiden Mädchen machen von Jahr zu Jahr Fortschritte in ihrer Schulsprache und erzählen ihre Geschichten immer besser. Ein möglicher Erklärungsversuch für diese auffällige Entwicklung findet sich in Kapitel 4.4.8.

#### 4.4.6. Laura und Peter

##### A . Laura und Peter Französisch

■ Jahr 1      ■ Jahr 2      ■ Jahr

Abbildung 6 Boxplots Frequenzen Laura und Peter Französisch

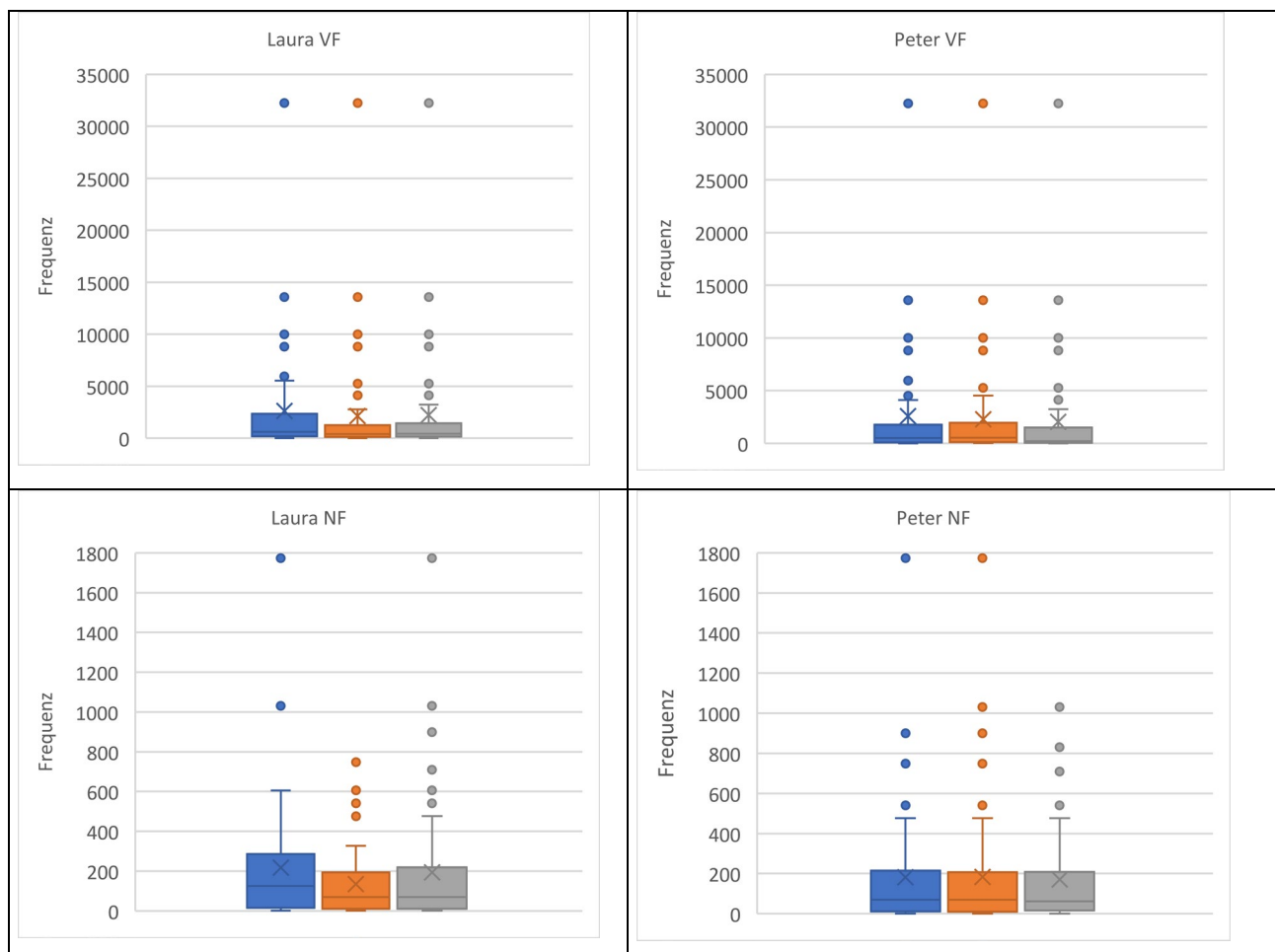


Tabelle 15 Frequenzen Verben / Nomen Französisch Laura und Peter

	<b>J1 V</b> L: 5;0-5;6 P: 7;0-7;5		<b>J2 V</b> L: 6;4-6;6 P: 8;3-8;5		<b>J3 V</b> L: 7;3-7;6 P: 9;3-9;5		<b>J1 N</b>		<b>J2 N</b>		<b>J3 N</b>	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Laura</b>	2630	5616	2135	5086	2214	5141	216	333	134	167	193	313
<b>Peter</b>	2562	5687	2273	5186	2036	4802	181	312	182	319	171	236

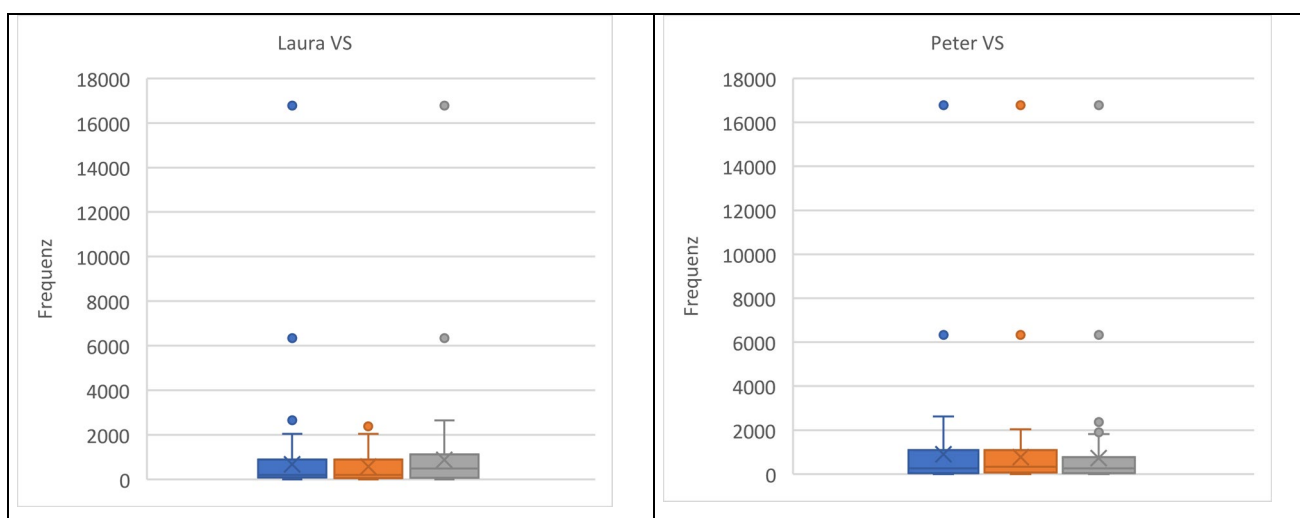
Die durchschnittliche Frequenz der Verben auf Französisch nimmt bei Laura vom ersten zum zweiten Jahr ab, im dritten Jahr nimmt sie wieder leicht zu, ohne jedoch den Wert vom ersten Jahr zu überschreiten. Bei den Nomina ist die gleiche Entwicklung zu beobachten.

Bei Peter sinkt die durchschnittliche Frequenz der Verben kontinuierlich von Jahr zu Jahr. Bei den Nomina bleibt der Wert vom ersten zum zweiten Jahr praktisch stabil, im dritten Jahr sinkt die durchschnittliche Frequenz leicht. Werden nun die Werte vom ersten mit denen vom dritten Jahr verglichen, so ist bei beiden Geschwistern überall eine Abnahme der durchschnittlichen Lemma-Frequenz zu beobachten. Dies wurde auch so erwartet, da Französisch die Schulsprache dieser Kinder ist. Obwohl Peter zwei Jahre älter ist, und die von ihm verwendeten Nomen und Verben im ersten und im dritten Jahr eine durchschnittlich tiefere Frequenz aufweisen als die seiner Schwester, liegen die Werte der beiden Geschwister nicht weit auseinander.

## **B. Laura und Peter Spanisch**

■ Jahr 1      ■ Jahr 2      ■ Jahr 3

Abbildung 7 Boxplots Frequenzen Laura und Peter Spanisch





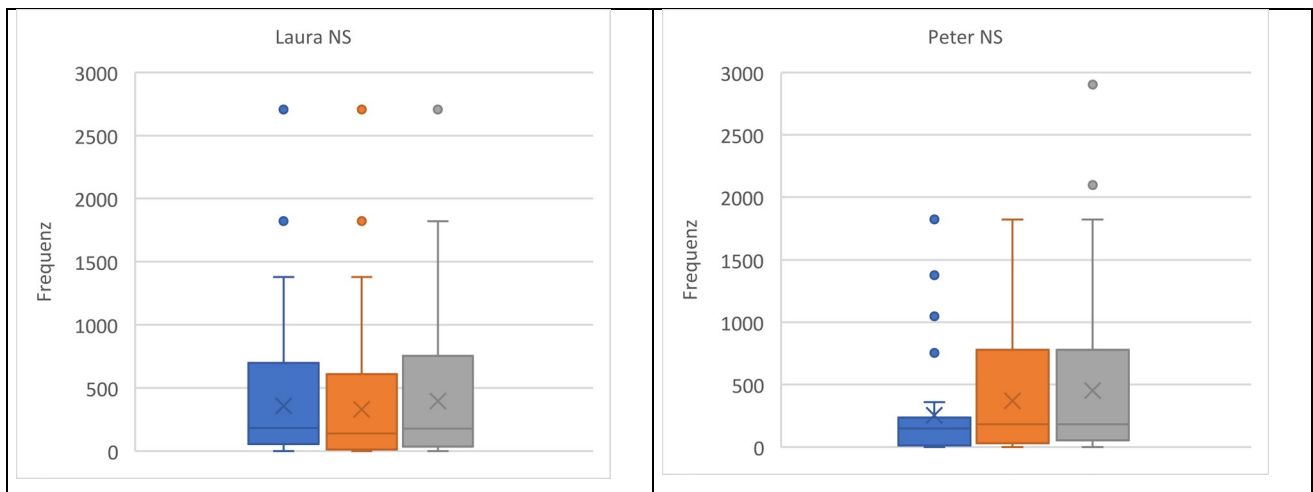


Tabelle 16 Frequenzen Verben / Nomen Spanisch Laura und Peter

	J1 V		J2 V		J3 V		J1 N		J2 N		J3 N	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Laura</b>	669	1417	566	681	876	1739	357	459	330	477	396	536
<b>Peter</b>	906	2208	768	1543	732	1715	255	359	369	446	452	587

Bei den Erzählungen auf Spanisch nimmt bei Laura die Frequenz der Verben vom ersten zum zweiten Jahr ab, steigt dann im dritten Jahr aber wieder an – dies sogar auf einen Wert, der über dem des ersten Jahres liegt. Bei den Nomina ist eine ähnliche Entwicklung zu beobachten, der Anstieg der durchschnittlichen Frequenz vom zweiten zum dritten Jahr ist allerdings nicht so stark wie derjenige der Verbformen.

Bei Peter nimmt die Frequenz der verwendeten Verben zwar von Jahr zu Jahr ab, vom zweiten zum dritten Jahr allerdings ist diese Abnahme nur noch gering. Bei den Nomina hingegen steigt die Frequenz von Jahr zu Jahr. Beim Vergleich der Werte des ersten und dritten Jahres nehmen diese bei Laura sowohl bei den Verben als auch bei den Nomina zu. Bei Peter ist bei den Verben eine Abnahme, bei den Nomen jedoch eine Zunahme zu verzeichnen.

Im ersten Jahr sind die Werte der Nomina bei Peter wie erwartet tiefer als die seiner Schwester, bei den Verben ist dies allerdings nicht der Fall. Im zweiten Jahr weist die jüngere Laura in beiden Fällen tiefere Zahlen auf. Im dritten Jahr hat Peter bei den Verben eine tiefere durchschnittliche Frequenz, bei den Nomen ist es wiederum Laura.

### C. Laura und Peter Deutsch

■ Jahr 1

■ Jahr 2

■ Jahr 3

Abbildung 8 Boxplots Frequenzen Laura und Peter Deutsch

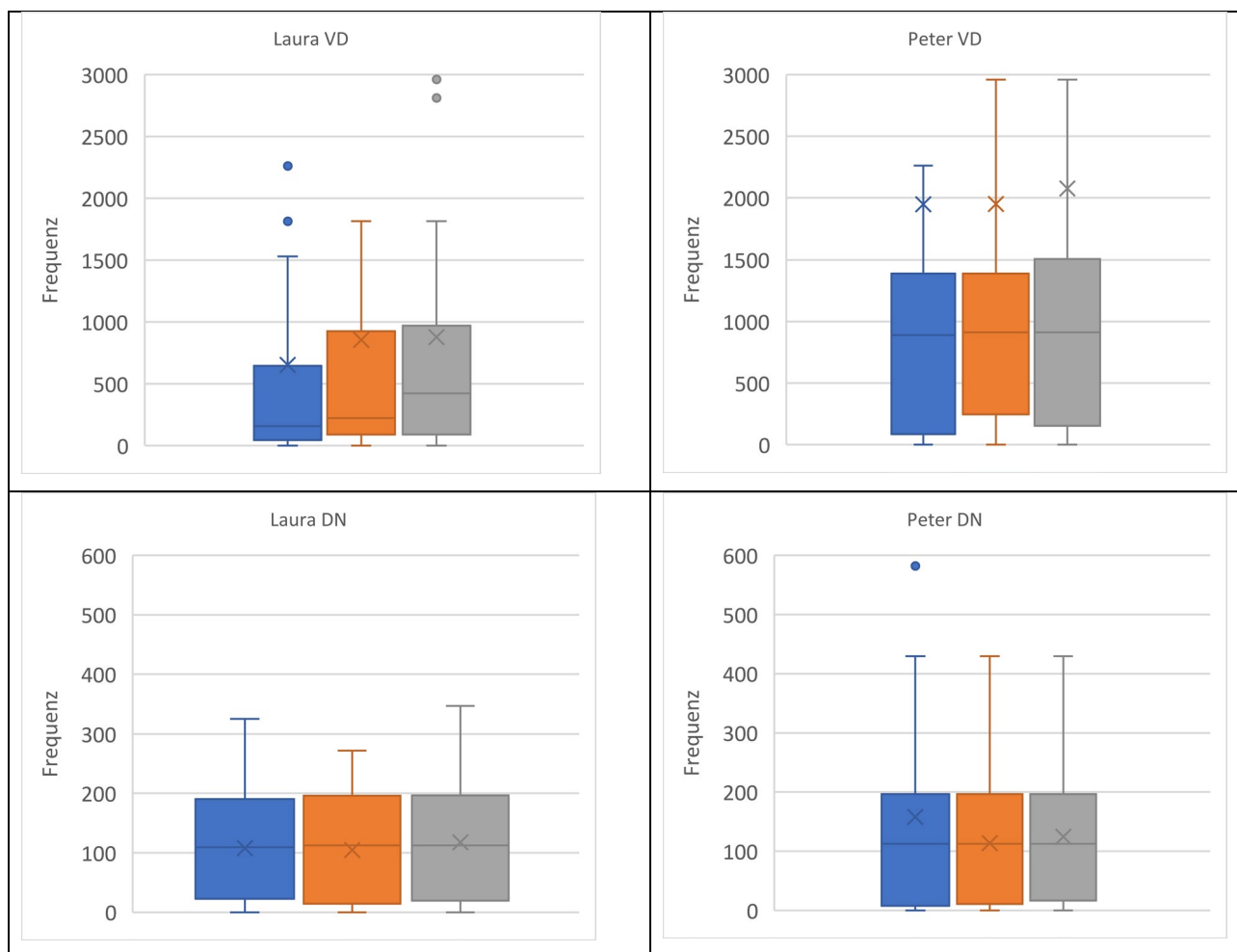


Tabelle 17 Frequenzen Verben / Nomen Deutsch Laura und Peter

	J1 V		J2 V		J3 V		J1 N		J2 N		J3 N	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Laura</b>	652	1839	855	1814	878	2048	107,89	81	104,62	83	117,48	86
<b>Peter</b>	1948	4350	1951	4341	2076	4381	157,74	322	113,64	97	124,4	112

Auf Deutsch nimmt die durchschnittliche Frequenz der Verben bei Laura von Jahr zu Jahr zu. Bei den Nomina nimmt sie vom ersten zum zweiten Jahr leicht ab, vom zweiten zum dritten Jahr steigt sie allerdings wieder an. Die Werte ändern sich jedoch nur gering.

Bei Peter bleiben die Werte seiner verwendeten Verbformen stabil, im dritten Jahr ist eine leichte Zunahme zu verzeichnen. Die durchschnittlichen Frequenzen der Nomina nehmen vom ersten zum zweiten Jahr ab, im dritten nehmen sie wieder leicht zu. Beim Vergleich der Werte vom ersten und vom dritten Jahr nehmen diese bei Peter überall ab, bei Laura ist dies nicht der Fall. Ihre Werte

nehmen zwar zu, die Unterschiede sind jedoch nicht allzu gross. Bei den Werten der Verbformen ist zu beobachten, dass Laura deutlich tiefere Frequenzen aufweist als ihr älterer Bruder. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Peter das Präsens als Zeitform gewählt hat, um seine Geschichten nachzuerzählen, Laura hingegen das Perfekt. Partizip 2-Formen haben eine tiefere Frequenz als Verbformen im Präsens, was sich direkt auf die Spannbreite der verwendeten Verbformen auswirkt. Die Werte zwischen den Geschwistern können hier also nicht direkt verglichen werden.

#### 4.4.7. Ben und Neil

##### A. Ben und Neil Französisch

■ Jahr 1      ■ Jahr 2      ■ Jahr 3

Abbildung 9 Boxplots Frequenzen Ben und Neil Französisch

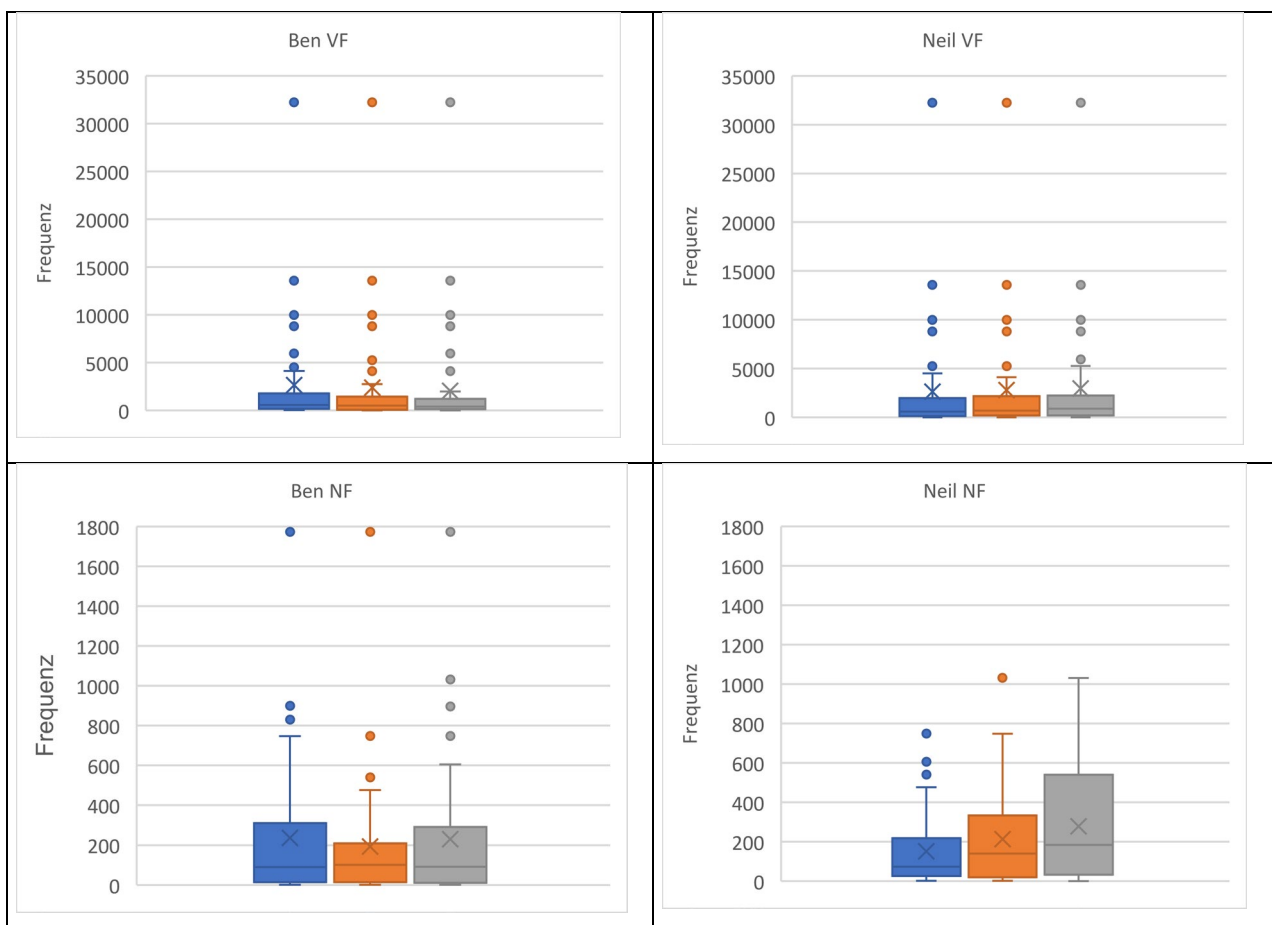


Tabelle 18 Frequenzen Verben / Nomen Französisch Ben und Neil

	<b>J1 V</b> <b>B:7;4-7;10</b> <b>N:9;2-9;7</b>		<b>J2 V</b> <b>B:8;9-9;10</b> <b>N:10;6-10;10</b>		<b>J3 V</b> <b>B:9;7-9;10</b> <b>N:11;5-11;8</b>		<b>J1 N</b>		<b>J2 N</b>		<b>J3 N</b>	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Ben</b>	2660	5814	2382	5562	2042	5275	236	348	193	323	230	342
<b>Neil</b>	2628	5668	2782	5799	2962	6163	151	173	212	251	278	317

Bei Ben nehmen, wie das bei der Schulsprache zu erwarten war, die Frequenzen der von ihm verwendeten Verbformen von Jahr zu Jahr ab. Dies, obwohl er im ersten Jahr seine Geschichten in der Vergangenheit erzählt und in den beiden darauffolgenden Jahren das Präsens wählt. Bei den Nomina gibt es ebenfalls eine Abnahme vom ersten zum zweiten Jahr, allerdings steigen dann die Werte im dritten Jahr fast wieder auf das Niveau des ersten Jahres.

Bei Bens Bruder Neil nehmen die Frequenzen erstaunlicherweise sowohl bei den Nomina als auch bei den Verben von Jahr zu Jahr zu. Bei den Nomina ist diese Entwicklung noch deutlicher als bei den Verben. Teilweise kann dies damit erklärt werden, dass Neil seine Geschichten im ersten Jahr in der Vergangenheit erzählt, während er im zweiten und dritten Jahr das Präsens wählt. Auch hat Neil, ausser bei den Nomina im ersten Jahr, keine tiefere durchschnittliche Frequenz als sein jüngerer Bruder.

## **B. Ben und Neil Spanisch**

■ Jahr 1      ■ Jahr 2      ■ Jahr 3

Abbildung 10 Boxplots Frequenzen Ben und Neil Spanisch

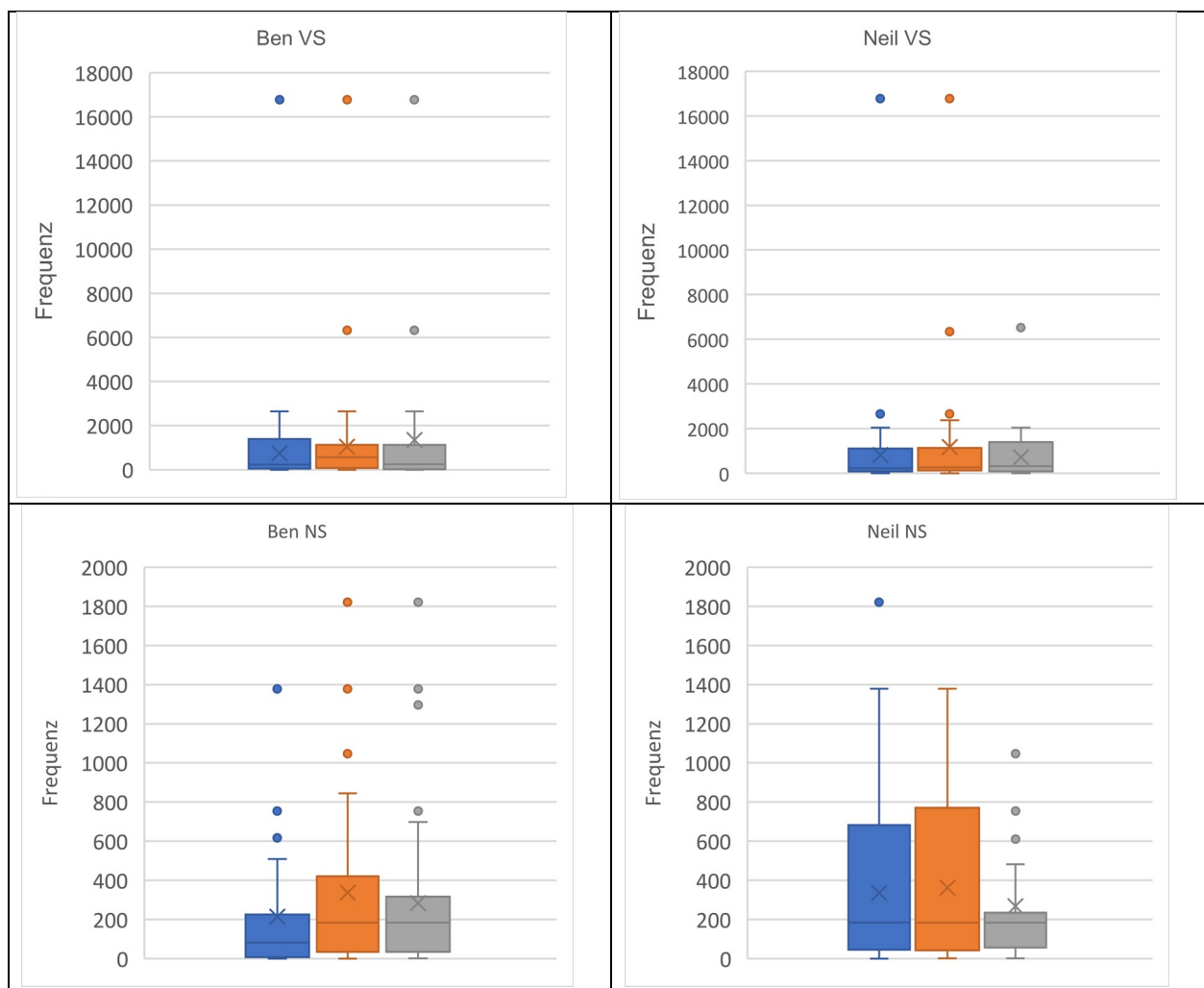


Tabelle 19 Frequenzen Verben / Nomen Spanisch Ben und Neil

	J1 V		J2 V		J3 V		J1 N		J2 N		J3 N	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
<b>Ben</b>	745	1613	1041	1841	1347	3386	213	313	337	385	283	345
<b>Neil</b>	810	1829	1169	2322	717	926	335	388	363	404	268	292

Bei Ben steigen die Werte der Frequenzen der verwendeten Verben auf Spanisch wider Erwarten von Jahr zu Jahr. Bei den Nomina ist vom ersten zum zweiten Jahr eine Zunahme zu verzeichnen, im dritten Jahr sinkt der Wert wieder, ohne allerdings das Niveau des ersten Jahres zu erreichen. Bei Bens Bruder Neil steigen die Werte der Verben ebenfalls vom ersten zum zweiten Jahr. Im dritten Jahr sinken diese unter den Wert des ersten Jahres. Bei den Nomina ist die gleiche Entwicklung zu beobachten.

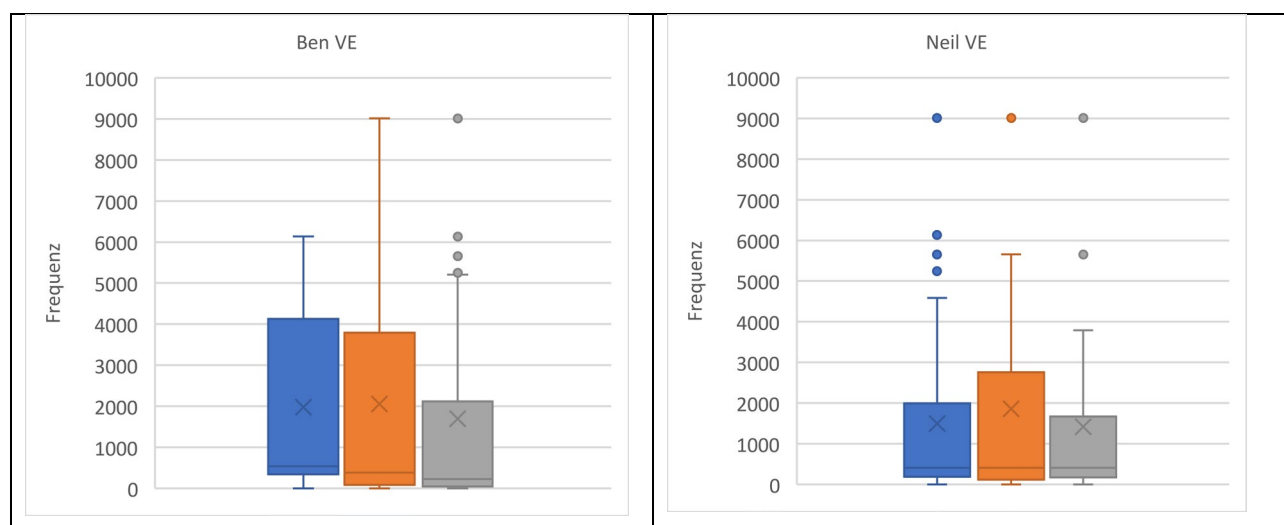
Wenn man nun die Werte des ersten mit denen des dritten Jahres vergleicht, so nehmen diese bei Neil sowohl bei den Verbformen als auch bei den Nomina ab. Bei Ben trifft das Gegenteil zu, obwohl beim Zuhören das Gefühl entsteht, er erzähle die Geschichten von Jahr zu Jahr besser, so wie das auch bei Ana und Elsa auf Deutsch der Fall war.

Ben hat im ersten sowie im zweiten Jahr tiefere durchschnittliche Frequenzen als sein älterer Bruder, im dritten Jahr ändert sich jedoch dieses Verhältnis.

### C. Ben und Neil Englisch

■ Jahr 1
 ■ Jahr 2
 ■ Jahr 3

Abbildung 11 Boxplots Frequenzen Ben und Neil Englisch



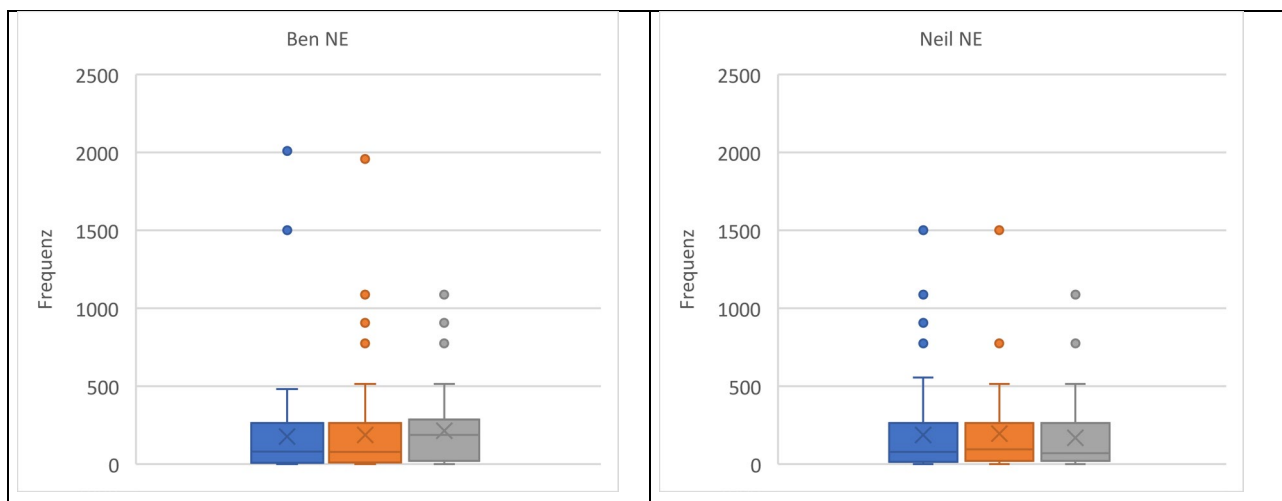


Tabelle 20 Frequenzen Verben / Nomen Englisch Ben und Neil

	J1 V		J2 V		J3 V		J1 N		J2 N		J3 N	
	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$	Fqz	$\sigma$
Ben	1976	2245	2059	2952	1700	2772	178	285	188	266	214	227
Neil	1500	2095	1862	2652	1416	2023	187	250	195	273	169	216

Auf Englisch nimmt die durchschnittliche Frequenz der von Ben und Neil verwendeten Verben vom ersten zum zweiten Jahr leicht zu, im dritten Jahr sinkt sie allerdings wieder, und dies unter den Wert des ersten Jahres. Bei den Nomina steigt der Wert bei Ben von Jahr zu Jahr leicht an. Bei seinem Bruder Neil steigt deren Wert vom ersten zum zweiten Jahr, sinkt dann im dritten Jahr wieder und zwar auf den tiefsten Stand. Wenn nun also einzig die Werte des ersten mit denen vom dritten Jahr verglichen werden, so ist – ausser bei den Verben von Ben – überall eine Abnahme der durchschnittlichen Frequenz zu beobachten.

Werden die zwei Brüder unter sich verglichen, so weist der ältere, wie es zu erwarten war, bei den Verben durchgehend eine tiefere Frequenz auf als sein Bruder. Bei den Nomina allerdings ist dies nur im dritten Jahr der Fall.

#### 4.4.8. Diskussion der Resultate

##### A. Die Schulsprache

Hinsichtlich der oben aufgeführten Resultate kann gesagt werden, dass die Entwicklung der *lexical sophistication* der Kinder weniger deutlich ausfällt, als dies erwartet wurde. Vor allem bei der jeweiligen Schulsprache wurde erwartet, dass die durchschnittliche Frequenz der verwendeten Nomina und Verben von Jahr zu Jahr abnimmt. Dies ist jedoch nicht überall der Fall. Auch wenn

beim Zuhören der Eindruck entsteht, dass gewisse Kinder in gewissen Sprachen von Jahr zu Jahr Fortschritte machen, ist dies hier nicht deutlich ersichtlich. Werden nur die Werte vom ersten mit denen des dritten Jahres verglichen, so nehmen bei Ben, Laura und Peter die durchschnittlichen Frequenzen der verwendeten Nomina und Verben in der Schulsprache ab. Im zweiten Jahr gibt es jedoch teilweise Zunahmen.

Was Neil betrifft, konnte bei ihm hinsichtlich der Textlänge die Tendenz beobachtet werden, dass seine Geschichten von Jahr zu Jahr kürzer wurden. Da diese relativ kurzen Geschichten stark resümiert sind, werden darin nur wenige Details erwähnt, was die Wahrscheinlichkeit verringern könnte, eine hohe lexikalische Varianz und *sophistication* zu haben. Ebenso wurde beobachtet, dass der Guiraud-Index in den Produktionen von Neil mit zunehmendem Alter nicht in allen Fällen ansteigt, sondern sinkt. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist es möglich, dass die Pingu-Geschichten nicht dem Alter von Neil entsprechen und er deshalb einen gewissen Unmut zeigte, wenn es darum ging, die Episoden nachzuerzählen. Auf jeden Fall entsteht beim Zuhören der Eindruck, der Junge wolle diese lästige Aktivität so schnell wie möglich beenden. Dies könnte diese teilweise überraschenden Resultate erklären.

Bei den Zwillingen Ana und Elsa allerdings ist es schwieriger, eine allfällige Erklärung für die Zunahme der durchschnittlichen Frequenz in deren Schulsprache zu finden. Die Frequenz der verwendeten Verben nimmt bei Ana vom ersten zum dritten Jahr ab; bei Elsa ist zwar keine Abnahme zu verzeichnen, der Wert vom dritten Jahr liegt jedoch nur leicht über dem des ersten Jahres. Bei den Nomina allerdings nehmen die Werte bei beiden Mädchen, nach nur kleinen Veränderungen vom ersten zum zweiten Jahr, im dritten Jahr deutlich zu.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der hier vorliegenden Erzählsituation um ein künstlich erzeugtes Szenario. Es ist also durchaus vorstellbar, dass sich die gesamte sprachliche Entwicklung der Kinder anders verhält. Die Frage scheint jedoch in der Tat berechtigt, warum diese unerwartete Entwicklung bei den Nomina bei Ana und Elsa im dritten Jahr auftritt. Die Zwillingenmädchen wurden zu Beginn der Studie auf Deutsch eingeschult. Zu diesem Zeitpunkt ist laut der Mutter Spanisch die dominante Sprache. Es wird jedoch erwartet, dass mit der Einschulung Deutsch diese dominante Rolle übernimmt oder zumindest, dass sich die Kompetenzen der Zwillinge in dieser Sprache verbessern. Beim Zuhören entsteht der Eindruck, die Mädchen erzählten im zweiten und dritten Jahr die Geschichten „besser“ als im ersten. Bei den Verben kann diese Entwicklung wie bereits erwähnt, teilweise so beobachtet werden: Die Werte sinken wenigsten bei Ana von Jahr zu Jahr. Bei den Nomina allerdings wird deren Spannweite im dritten Jahr viel breiter. Betrachtet man nun diejenigen Nomina, die eine hohe Frequenz aufweisen, so stellt man fest, dass es sich dabei vor allem um ein Nomen handelt, das besonders häufig auftritt: *Mutter*. Die Differenz der Werte zwischen den ersten beiden und dem dritten Jahr ist damit zu erklären, dass beide Mädchen in den ersten beiden Jahren

durchgehend *Mama* benutzen anstelle von *Mutter*. *Mama* hat mit 196,79 eine tiefere Frequenz als *Mutter* mit 568,96. Ebenso tritt bei den Mädchen im dritten Jahr erstmals *Vater* (654,79) anstelle von *Papa* (148,23) auf. Da diese Wörter eine höhere Frequenz haben und – in den doch relativ kurzen Narrationen – häufig benutzt werden, schlägt sich dies in einer höheren durchschnittlichen Frequenz nieder. Ebenso verwenden die Zwillingmädchen vor allem im ersten Jahr in vielen Fällen ein Pronomen und keine Nominalform, um die Protagonisten zu bezeichnen, und da nur die Frequenz der Nomina und der Verben betrachtet werden, hat dies keinen negativen Einfluss auf die Resultate.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht ist es sinnvoll, beispielsweise während dem Schulunterricht den Kindern beizubringen, sie sollten das allgemeinere, neutralere *Mutter* und *Vater* gegenüber dem doch umgangssprachlichen *Mama* und *Papa* bevorzugen. Und somit ist es als Fortschritt anzusehen, dass die Zwillinge im dritten Jahr den standardisierten Begriff dem eher informellen vorziehen. Man könnte sogar noch weitergehen und behaupten, dass dieser Wechsel eine gewisse Reife zeigt; das Kind benutzt nicht mehr den Begriff, den es auch in der Intimität der Familie benutzt, sondern zeigt einen gewissen Abstand und die Fähigkeit, die Wortwahl der Situation anzupassen. Peter und Laura im Gegenzug, welche die deutsche Sprache nur im familiären Rahmen sprechen, verwenden in den Erzählungen aller drei Jahre die Begriffe *Mama* und *Papa*.

## **B. Die Geschwister im Vergleich**

### **Ana und Elsa**

Bei den Zwillingen wurde erwartet, dass deren Entwicklung ähnlich verlaufen würde. Das heisst, dass bei beiden Mädchen die durchschnittlichen Frequenzen entweder sinken, stagnieren oder steigen. Vergleicht man nur die Werte des ersten mit denen des dritten Jahres, so ist tatsächlich in den meisten Fällen die gleiche Entwicklung zu beobachten. In Französisch steigen die Werte der Nomina, diejenigen der Verben sinken allerdings. In Spanisch gibt es bei den Nomina eine leichte Zunahme, die Werte der Verben bleiben stabil. In Deutsch nehmen die Werte der Nomina zu, bei den Verben verläuft die Entwicklung jedoch nicht gleich. Dies betrifft vor allem das erste Jahr, wo Ana eine deutlich höhere durchschnittliche Frequenz aufweist als Elsa. Dieser Unterschied kann dadurch erklärt werden, dass Elsa in allen drei Jahren für die Geschichten auf Deutsch Vergangenheitsformen als Erzählzeit gewählt hat. Ana hingegen erzählt die Geschichten im ersten Jahr im Präsens, im zweiten und dritten Jahr wählt sie ebenfalls Vergangenheitsformen. Dies erklärt teilweise den Unterschied im ersten Jahr.

### **Laura und Peter**

Bei Laura und Peter zeigt der ältere Bruder wider Erwarten nicht immer tiefere Frequenzen als seine zwei Jahre jüngere Schwester. Werden einzig die Resultate des ersten und des dritten Jahres



verglichen, so verläuft die Entwicklung der Geschwister in der Schulsprache Französisch ähnlich. Weiter ist bei den Nominalformen im zweiten und dritten Jahr bei beiden eine Stagnation zu beobachten. Bei Laura allerdings sinken die Werte der Nomina sowie auch der Verbformen jeweils sehr deutlich vom ersten zum zweiten Jahr. Bei Studienanfang befindet sich Laura gerade am Ende des ersten Kindergartenjahres, die Aufnahmen des zweiten Jahres finden statt, als sie das zweite Kindergartenjahr beendet. Allenfalls ist diese deutliche Entwicklung damit zu erklären, dass das Mädchen, das bis zur Einschulung noch mehrheitlich Schweizerdeutsch und Spanisch gesprochen hat, durch den Besuch des frankophonen Kindergartens in dieser Sprache deutlich sichtbare Fortschritte gemacht hat.

Auf Deutsch liegt bei den Verben die durchschnittliche Frequenz vom älteren Peter immer deutlich unter derjenigen von Laura. Dies ist, wie weiter oben bereits erwähnt, auf die unterschiedlich gewählten Zeitformen zurückzuführen. Bei den deutschen Nomina ist die Entwicklung der Geschwister vergleichbar.

Auch bei den Verbformen auf Spanisch sind zumindest in den ersten beiden Jahren die durchschnittlich tieferen Frequenzen bei Laura mit der Wahl der Erzählzeit zu erklären. Eine Gemeinsamkeit ist, dass die Werte in den ersten beiden Jahren bei den Geschwistern eher stagnieren. Bei den spanischen Nominalformen bleiben die durchschnittlichen Frequenzen ebenso eher stabil. Diese allfälligen Unterschiede können mit dem Altersunterschied der Geschwister erklärt werden.

### **Ben und Neil**

Ebenso wie bei Laura und Peter weist bei den Brüdern Ben und Neil der ältere entgegen der Erwartungen nicht durchgehend eine tiefere Frequenz auf als der jüngere. Dies ist auf Englisch nur bei den Verben sowie bei den Nomina im ersten und zweiten Jahr der Fall. Ein allfälliger Grund dafür wurde weiter oben erwähnt.

Auf Spanisch liegen die Werte von Ben in den beiden ersten Jahren unter denen seines Bruders. Dieses Verhältnis invertiert sich allerdings im dritten Jahr. In der Schulsprache Französisch liegen die Werte von Neil nur im ersten Jahr unter denen seines Bruders, im zweiten und dritten Jahr ist das umgekehrt.

Als Gemeinsamkeit ist zu beobachten, dass bei den Nomina auf Englisch, den Verbformen auf Spanisch für beide Brüder und bei den Verben auf Englisch für Neil sowie den Verbformen auf Spanisch für Ben vom ersten zum zweiten Jahr eine Zunahme und dann im dritten Jahr wieder eine Abnahme der durchschnittlichen Frequenz stattfindet.

#### **4.4.9. Nomen und Verben mit besonders tiefen Frequenzen**

Werden die verwendeten Frequenzlisten etwas genauer betrachtet, so fällt auf, dass es Wörter gibt, die eine eher niedrige Frequenz aufweisen, also als selten betrachtet werden können, die jedoch in der alltäglichen Kindersprache relativ häufig vorkommen. Beispiele wären das Verb *aufräumen* oder die Nomen *Rutschbahn* und *Trampolin* (letzteres ist ein seit einigen Jahren sehr häufig anzutreffendes Sport- und Spielgerät in Schweizer Gärten). Es ist anzunehmen, dass diese Wörter eine niedrige Frequenz haben, weil sie in der alltäglichen Sprache der Erwachsenen nicht so häufig gebraucht werden wie im Alltag der Kinder.

Wiederum können Phänomene wie Calques unerwartete Ergebnisse hervorbringen. So verwenden die Kinder in ihren Erzählungen auf Spanisch mehrmals das Verb *telefonar*. Zwar existiert ein Verb *telefonar* in der spanischen Sprache, ist aber - zumindest in Mexiko - alles andere als gang und gäbe. Es wird nur äusserst selten gebraucht und hat deshalb auch mit 0,55 eine sehr tiefe Frequenz. Es ist anzunehmen, dass die Kinder *telefonar* (anstelle dem üblichen *hablar por teléfono* oder *llamar por teléfono*) abgeleitet vom französischen *téléphoner* verwenden. Diese Hypothese wird dadurch bekräftigt, dass die Betroffenen nicht die richtige Form *telefonar* sondern *telefonar* verwenden.

Ebenso verwendet Ben im zweiten Jahr in einer der Erzählungen auf Spanisch das Wort *pupitre*. Dieses Wort existiert zwar, ist aber äusserst selten und es ist anzunehmen, dass es sich auch hier um ein Calque aus dem Französischen handelt. Allerdings treten solche Phänomene nur vereinzelt auf und sollten das Resultat nur geringfügig beeinflussen.

Wir gehen hier von folgender Annahme aus: Je besser jemand eine Sprache spricht, desto grösser wird sein Wortschatz, was wiederum heisst, dass die Anzahl der verwendeten Wörter steigt, deren Frequenz besonders tief ist. Wir wollen nun diejenigen Verben und Nomen der Erzählungen genauer betrachten, die eine besonders tiefe Frequenz aufweisen. Damit soll das Bild der Entwicklung des Wortschatzes, das im vorherigen Kapitel entstanden ist, etwas detaillierter betrachtet werden. Es geht nun darum, zu beobachten, welches Kind in welcher Sprache besonders viele oder wenige Wörter mit einer tiefen Frequenz verwendet und wie sich deren Anzahl von Jahr zu Jahr verändert.

Dafür wurde pro Sprache eine Tabelle mit denjenigen Verbformen und Nomina erstellt, deren Frequenz (pro Million) unter dem Wert 2 liegt. Zum Vergleich: Das Nomen *Baby* hat auf Deutsch eine Frequenz von 326,66 und das Wort *Tee* einen Wert von 59,05; *Trampolin* wiederum hat eine Frequenz von 1,14. Diese Tabellen finden sich im Anhang.

## A. Deutsch

Werden die verwendeten Nomina mit einer relativ niedrigen Frequenz näher betrachtet, so ist es auffällig, dass viele unter ihnen im alltäglichen Leben eines Kindes in der Schweiz wohl doch häufig auftreten dürften. Es finden sich da etwa Nomen wie *Trampolin*, *WC*, *Schneemann* oder *Plüschtier*.

Da die SUBTLEX-Frequenzlisten aber nicht exklusiv auf Kindersprache basiert sind, sollten diese niedrig frequentierten Wörter meiner Ansicht nach hier nur bedingt als “selten” betrachtet werden. Dies relativiert wie bereits erwähnt das Resultat der durchschnittlichen Frequenzen allenfalls.

Bei den meisten Verbformen mit einer Frequenz unter 2 handelt es sich um Formen des Partizips II, also kann davon ausgegangen werden, dass wenn ein Kind seine Geschichte in einer Vergangenheitsform erzählt, dies dazu führt, dass es auch eine durchschnittlich tiefere Frequenz aufweist. Dies ist beispielsweise ersichtlich, wenn man die Werte von Peters Verbformen auf Deutsch mit denen seiner jüngeren Schwester vergleicht. Peter erzählt seine Geschichten im Präsens, Laura im Perfekt. Deshalb weist Laura durchwegs eine tiefere durchschnittliche Frequenz auf, als ihr Bruder.

In der folgenden Tabelle ist ersichtlich, welches Kind in welchem Jahr auf Deutsch wie viele Nomen (N) oder Verbformen (V) mit einer Frequenz unter 2 benutzt:

	Ana N	Ana V	Elsa N	Elsa V	Laura N	Laura V	Peter N	Peter V
<b>J1</b>	5	1	4	0	3	4	7	3
<b>J2</b>	3	0	2	0	5	5	5	2
<b>J3</b>	1	2	3	1	6	3	4	2

Ana und Elsa verwenden beide im Vergleich mit Laura und Peter wenige Verben mit einer Frequenz unter zwei und dies, obwohl Deutsch die Schulsprache der Zwillingsmädchen ist. Dieser Unterschied kann auch nicht mit einem eventuellen Altersunterschied erklärt werden, denn Laura ist fast zwei Jahre jünger und Peter nur sechs Monate älter als Ana und Elsa.

Wie dies schon bei der durchschnittlichen Frequenz beobachtet wurde, nehmen auch hier die Werte wider Erwarten im Verlauf der Jahre nicht in jedem Fall zu. Dies ist nur bei Anas und Elsas Verben sowie bei Lauras Nomen der Fall.

## **B. Englisch**

Die auf Englisch auftretenden Nomina mit einer Frequenz unter zwei betreffen, wie schon in Deutsch, meistens Substantive wie *lollipop*, *trampoline* oder *igloo*, die in der Alltagssprache von Kindern wohl häufiger verwendet werden, als in der Erwachsener. Es treten nur vier Verbformen mit einer Frequenz unter 2 auf und davon betreffen zwei die dritte Person Singular im Präsens (*falls*, *scolds*).

In der folgenden Tabelle ist ersichtlich, welches Kind in welchem Jahr auf Englisch wie viele Nomen (N) oder Verbformen (V) mit einer Frequenz unter 2 benutzt:

	Ben N	Ben V	Neil N	Neil V
<b>J1</b>	2	0	2	3
<b>J2</b>	3	0	1	0
<b>J3</b>	2	1	4	1

Ben verwendet in den ersten beiden Jahren keine Verbformen mit einer Frequenz unter zwei, beim älteren Neil hingegen sind es im ersten Jahr gleich deren drei. Bei den Nomina bleibt die Anzahl bei Ben konstant. Bei Neil ist zuerst eine Abnahme, dann jedoch eine Zunahme zu beobachten.

### C. Spanisch

Bei den Nomina auf Spanisch befinden sich ebenfalls viele Ausdrücke, die recht häufig von Kindern gebraucht werden dürften, wie etwa *chupete* oder *chis*. Zudem gibt es mehrere Diminutive, die ebenfalls der Kindersprache zugeordnet werden könnten<sup>6</sup>. Bei zwei der 13 identifizierten Formen handelt es sich um Plurale.

Mit *manita* (anstelle von *hermanita*) bei Ana und Elsa und *chis* (anstelle von *pipi*) bei Laura und Peter handelt es sich um umgangssprachliche Wörter, dies erklärt ihre relativ tiefe Frequenz. Wie *chis* werden von einigen Kindern weitere der Fäkalsprache zuzuordnende Wörter verwendet, wie *pipi*, *pi* und *caca*. Da diese jeweils eine höhere Frequenz als 2 haben, werden sie in der Tabelle nicht aufgeführt, es ist jedoch interessant zu beobachten, dass diese Ausdrücke nur von den jüngeren Kindern gebraucht werden. Je älter die Kinder werden, desto häufiger verwenden sie entweder Ausdrücke wie *er geht auf die Toilette*, oder ignorieren die Episoden, in denen sie auf skatologische Ausdrücke zurückgreifen müssten.

Unter den Verbformen auf Spanisch mit besonders tiefer Frequenz befinden sich auffallend viele Formen des *Pretérito Indefinido*.

In der folgenden Tabelle ist ersichtlich, welches Kind in welchem Jahr auf Spanisch wie viele Nomen (N) oder Verbformen (V) mit einer Frequenz unter 2 benutzt:

	Ana N	Ana V	Elsa N	Elsa V	Laura N	Laura V	Peter N	Peter V	Ben N	Ben V	Neil N	Neil V
<b>J1</b>	1	1	4	1	2	5	4	2	2	2	2	1
<b>J2</b>	0	0	0	2	3	9	2	3	3	1	1	2
<b>J3</b>	1	2	2	4	4	2	2	3	1	1	1	2

---

<sup>6</sup> Dies wird im Operationsprinzip B von Slobin (1973: vergl. dazu Szagun 2010: 49) erläutert, das besagt, dass die phonologische Form von Wörtern systematisch verändert werden kann. Somit werden Verkleinerungsformen früh erlernt.

Ana verwendet weniger Verbformen und Nomen mit einer Frequenz unter zwei als die anderen Kinder. Auffallend sind die vielen Formen bei Laura, denn sie ist die jüngste Teilnehmerin der Studie, und so wäre zu erwarten gewesen, dass bei ihr altershalber weniger Formen mit einer tiefen Frequenz auftreten als bei den älteren Kindern. Allerdings ist in den meisten Fällen trotz zunehmendem Alter keine deutliche Zunahme auszumachen.

#### **D. Französisch**

Wie das schon in den anderen Sprachen zu beobachten war, handelt es sich bei den Nomina auf Französisch ebenfalls um Wörter, die in der Kindersprache recht häufig sind, wie beispielsweise *igloo*, *cerceau*, *luge* oder *tobbogan*.

Da es sich bei den Formen auf Französisch um Lemmata handelt, wurde bei den Verben nicht 2 als Grenzwert genommen, sondern 5. Lemmata haben eine höhere Frequenz als einzelne Wortformen, deshalb werden von den Kindern auf Französisch auch nur wenige Lemmata benutzt, die eine Frequenz unter 5 haben. Die Zwillinge Ana und Elsa, deren Schulsprache im Gegensatz zu den anderen Kindern nicht Französisch ist, verwenden kein einziges Verb unter diesem Wert.

In der folgenden Tabelle ist ersichtlich, welches Kind in welchem Jahr auf Französisch wie viele Nomen (N) oder Verben (V) mit einer Frequenz unter 5 benutzt:

	Ana N	Ana V	Elsa N	Elsa V	Laura N	Laura V	Peter N	Peter V	Ben N	Ben V	Neil N	Neil V
<b>J1</b>	2	0	0	0	2	1	2	0	2	0	2	0
<b>J2</b>	2	0	0	0	1	1	4	0	2	3	3	1
<b>J3</b>	0	0	0	0	3	1	3	4	2	2	4	1

Im Gegensatz zu den Resultaten in den anderen Sprachen, ist auf Französisch bei allen Kindern ausser bei Ana und Elsa eine Zunahme der Anzahl verwendeter Nomen und Verben mit einer Frequenz unter 5 zu beobachten. Nur bei Lauras Verben und Bens Nomen bleibt die Zahl stabil. Wie gesagt, könnte dies damit zu erklären sein, dass Französisch die Schulsprache dieser Kinder ist. Bei Ana und Elsa konnte eine solche Zunahme allerdings in der Schulsprache Deutsch nur bei den Verben beobachtet werden.

#### 4.5. Illustration der Entwicklung des Wortschatzes anhand eines konkreten Beispiels

Harley (1992:169) ist in ihrer Studie zum Schluss gekommen, dass sich der Wortschatz bei L2-Lernenden graduell erweitert. Am Anfang umfasst dieser vor allem Verben und Wörter mit einem niedrigen lexikalischen Inhalt und erweitert sich immer mehr mit spezifischen Ausdrücken. Dies kann am Beispiel von Laura beobachtet werden. In der Geschichte “Pingu sagt, er sei krank”, hat der Protagonist anfangs keine Lust, in die Schule zu gehen und behauptet deshalb, er sei krank. Am Schluss der Episode beschliesst Pingu doch noch in die Schule zu gehen. Da es schon spät ist, muss er sich beeilen, rutscht dabei auf dem Schnee und landet genau an seinem Platz in der Schule. Es wird nun untersucht, wie Laura die Schlusszene beschreibt, in der Pingu an seinem Platz in der Schule landet.

##### Erstes Jahr (5 ;0 - 5 ;6)

<b>1DM2</b>	äso ufächo
<b>1DP2</b>	und isch er i sini <b>Schuäl</b> gangä
<b>1FM2</b>	après il était déjà à l'école
<b>1FP2</b>	il a glissé et hops là sur son <b>siège</b>
<b>1SM2</b>	y después ehm fue a (- -) fui fue a la <b>escuela</b>
<b>1SP2</b>	y después se fue Pingu así (streckt die Arme aus) / deslizando a la <b>escuela</b>

Im ersten Jahr wählt Laura in allen Sprachen eine ähnliche Formulierung, nämlich, dass Pingu „in die Schule geht“. Es gibt zwei Ausnahmen; die Imitation in 1DM2 und die Passage in 1FP2, wo das Mädchen etwas detaillierter wird. Allerdings verwendet sie nicht das korrekte Wort, denn *siège* bezieht sich auf einen Sitz zum Beispiel im Auto.

##### Zweites Jahr (6 ;4 - 6 ;6)

<b>2DM2</b>	und isch er i der <b>Schuäl</b> gsi
<b>2DP2</b>	isch er chu id <b>Schuäl</b>
<b>2FM2</b>	et il est arrivé sur son <b>bureau</b>
<b>2FP2</b>	la maître il a sonné la cloche et il a sauté
<b>2SM2</b>	y saltó sobre su <b>mesa</b>
<b>2SP2</b>	y saltó sobre su <b>mesa</b>

Im zweiten Jahr benutzt Laura in den Erzählungen auf Deutsch wiederum den allgemeinen Ausdruck *Schule*. Auf Spanisch präzisiert sie, dass Pingu *auf den Tisch* springt. Das entspricht zwar nicht genau dem, was in der Szene wirklich passiert, aber die Formulierung des Mädchens ist präziser, als im

ersten Jahr, wo sie nur *la escuela* erwähnt. In den beiden Narrationen auf Französisch kommt es einmal zu einem Abbruch, bei 2FM2 hingegen benutzt Laura die viel präzisere Formulierung *son bureau*, als *école* oder *siège* vom ersten Jahr.

### Drittes Jahr (7 ;3 - 7 ;6)

3DM2	und usä id <b>Schuäl</b>
3DP2	und nachher gumpt er ä sinä <b>Platz</b>
3FM2	et il saute à son <b>pupitre</b>
3FP2	et il saute sur son (- -) sur sa <b>chaise</b>
3SM2	y se va a la <b>escuela</b>
3SP2	y salta sobre su <b>silla</b>

Im dritten Jahr ist es wiederum in einer der Erzählungen auf Französisch in der Laura das spezifischste Wort benützt. Es handelt sich um: *pupitre* (Pult auf Deutsch). In Französisch läuft demnach die Entwicklung vom Begriff *école*, über *siège* und *bureau* bis hin zu *pupitre*. Auch in den anderen Sprachen ist ein Fortschritt auszumachen: zwar gebraucht sie auch auf Deutsch und Spanisch in einer Erzählung das Wort *Schule/escuela*, in der zweiten Erzählung hingegen den spezifischeren Begriff *Platz/silla*, sie geht hier jedoch einen Schritt weniger weit als mit *pupitre*. Laura besucht die Schule auf Französisch, dies erklärt wohl, weshalb sie in dieser Sprache auch den spezifischsten Wortschatz hat, um diese Szene zu beschreiben.

Wird diese Stelle bei den anderen Kindern untersucht, so kann festgestellt werden, dass diese in den meisten Fällen die Szene, in der der Pinguin an seinen Platz springt, gar nicht erwähnen, sondern den zusammenfassenden Ausdruck “er ging in die Schule” benutzen. Ana und Elsa tun dies in all ihren Erzählungen. Neil handelt die Szene in all seinen Erzählungen vom zweiten und dritten Jahr ebenfalls mit “er ging zur Schule” ab, im ersten Jahr hingegen detailliert er in fünf von sechs Fällen die Szene mit “Il a sauté à sa place/sur son siège”. Dies bestätigt, was an anderen Stellen schon beobachtet wurde: Neil erzählt mit zunehmendem Alter immer resümiertes, seine Geschichten werden immer kürzer und enthalten immer weniger Details. Neils Bruder Ben erwähnt den Vorfall ebenfalls in den meisten Erzählungen nicht, sondern erwähnt lediglich “er geht in die Schule”. Nur in drei Fällen, jeweils einmal pro Jahr wird er etwas präziser mit: 1SM2 “saltó en su silla”, in 2SM2 “salta en su pupitre” und in 3FM2 “il fait un saut à sa place”.

Peter schliesslich erwähnt im ersten Jahr ebenfalls nur, dass der Pinguin zur Schule geht. Im zweiten Jahr jedoch erklärt er in den beiden Erzählungen auf Deutsch und auf Spanisch, dass er auf seinen

Platz oder Stuhl springt. In 2FM2 benutzt er ebenfalls das Verb *atterrir*, und wiederholt dies im dritten Jahr in beiden Erzählungen auf Französisch und einer auf Spanisch.

Abschliessend kann dazu gesagt werden, dass auch hier grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern auszumachen sind. Das Beispiel von Laura illustriert jedoch, wie der Wortschatz mit zunehmendem Alter immer spezifischer werden kann.

#### **4.6. Schlussbemerkungen zur Entwicklung des Wortschatzes**

Wird nun die Entwicklung der durchschnittlichen Frequenz der verwendeten Nomina und Verben, der Anzahl Nomen und Verben mit sehr tiefen Frequenzen, des Guiraud-Index der Geschichten sowie die Textlänge der Kinder als Ganzes betrachtet, so verhalten sich die einzelnen Studienteilnehmer sehr unterschiedlich und es gibt auch unter Geschwistern nicht in jedem Fall eindeutige Gemeinsamkeiten. Allerdings zeichnet sich doch eine Tendenz ab: So deuten einerseits tiefer werdende durchschnittliche Frequenzen bei Nomina und Verben, eine Zunahme bei der Anzahl verwendeter Nomen und Verben mit besonders tiefer Frequenz andererseits, sowie eine Zunahme beim Guiraud-Index und längere Produktionen darauf hin, dass sich der Wortschatz der Kinder in der jeweiligen Schulsprache mit zunehmendem Alter erweitert. Was die anderen Sprachen betrifft, so verhält sich deren Entwicklung allerdings unterschiedlich. Die Hypothesen konnten in diesem Sinne nur teilweise bestätigt werden. Natürlich ist es durchaus vorstellbar, dass Fälle auftreten, in denen sich die Kompetenzen der Kinder von Jahr zu Jahr nicht verbessern. Dies ist besonders bei Dreisprachigen denkbar, denn sobald das Kind in eine monolinguale Schule geht, dürfte die Quantität des Inputs der Schulsprache stark dominieren, was dazu führen kann, dass die Kompetenzen in den anderen Sprachen stagnieren oder sogar zurückgehen. Auch was das Verhältnis der Geschwister betrifft, ist es nicht in jedem Fall eindeutig, dass die Kinder eine ähnliche Entwicklung durchmachen, oder dass das ältere Geschwister tiefere Frequenzen aufweist, als das jüngere.

Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass Frequenzlisten, die auf Filmuntertiteln beruhen, für Analysen von mündlichen Produktionen besonders geeignet wären. Allerdings kommen bei der Untersuchung der Daten aus den Pingu-Erzählungen gewisse Einschränkungen zu Tage, wenn es darum geht, den sprachlichen Fortschritt der hier untersuchten Kinder anhand einer Frequenzanalyse aufzuzeigen. Umso wichtiger scheint es, diese Variable nicht als einziges Messinstrument einzusetzen, um die Sprachentwicklung von Kindern zu beurteilen.

Zum einen wurde beobachtet, dass die verwendeten Zeitformen einen Einfluss auf die durchschnittlichen Frequenzen haben. Verwendet das Kind immer die gleiche Erzählzeit, beispielsweise Gegenwart, so können die Werte untereinander verglichen werden. Wechselt das Kind jedoch von einer Geschichte oder von einem Jahr zum anderen von Präsensformen zu



Vergangenheitsformen, die durchschnittlich eine tiefere Frequenz aufweisen als erstere, so beeinflusst dies die Resultate und sollte bei deren Interpretation berücksichtigt werden. Zum anderen wurde weiter oben bereits erklärt, dass gewisse Ausdrücke, die in der Kindersprache häufig sein dürften, eine niedrige Frequenz haben, weil sie in der Sprache von Erwachsenen eher selten verwendet werden.

Abschliessend kann dazu gesagt werden, dass in diesem Fall, die Messung der Frequenz nicht in allen Fällen geeignet ist, um die Entwicklung des Wortschatzes von Kindersprache zu beobachten. Denn so lernt ein (erwachsener) Sprachlernender, der sich die Sprache in einem formellen Rahmen aneignet, oft zuerst Ausdrücke, die der Standardsprache entsprechen. Kinder allerdings lernen Sprache doch allgemein zuerst in einem informellen und familiären Rahmen, wo umgangssprachliche Ausdrücke, die eine tiefere Frequenz haben, häufiger auftreten können. Bonvin et al. (2018:10) stellen sich in ihrem Aufsatz ebenfalls die Frage, ob die Methode der Frequenzmessung tatsächlich valide Aussagen über die Wortschatzentwicklung junger Menschen erlaubt:

Gewisse Wörter, die nach unserem Dafürhalten eigentlich häufig sein sollten im Input und Output von Kindern (z.B. *cache-cache* = Versteckspiel), sind im benutzten Korpus (Lexique 3) sehr wenig frequent. Da nun aber die Texte sehr kurz sind, können einzelne solcher Wörter das Frequenzmaß stark beeinflussen. (2018:10)

Als alternative Lösung schlagen die Autoren gestützt auf Jarvis (2013, 2017) vor, die Produktionen zusätzlich durch Menschen bewerten zu lassen und «aus einer Kombination dieser Bewertungen und automatischen Algorithmen zum lexikalischen Reichtum ein prädiktives Model zu berechnen » (ibid).

Nicht zuletzt zeigt die vorliegende Studie, wie wichtig es ist, eine altersgerechte und attraktive Vorlage zu verwenden, um die Spracherwerbsentwicklung von Kindern (aber natürlich auch von Erwachsenen) zu beobachten. Während die anderen Kinder erklärten, die Pingu-Geschichten lustig und unterhaltsam zu finden und sie sichtlich Spass bei der Übung des Nacherzählens hatten, zeigte der älteste Studienteilnehmer Neil (zumindest ab dem zweiten Jahr) Anzeichen dafür, dass diese Vorlage nicht mehr seinem Alter entspreche und absolvierte die Übung mit entsprechend wenig Enthusiasmus. Dies widerspiegelt sich m. E. auch in den Resultaten.

## Kapitel 5: Analyse einer Erzähleinheit

Dieses Kapitel hat zum Ziel, eine einzelne narrative Einheit zu untersuchen. Hier sollen gewisse Phänomene behandelt werden, die bei Kindern auftreten, die Geschichten in drei unterschiedlichen Sprachen erzählen, welche in den ersten beiden Kapiteln zu den Kompensationsstrategien und zur Entwicklung des Wortschatzes noch nicht erfasst worden sind.

Da nur eine einzelne Phase einer Geschichte analysiert wird, wird der Fokus auf den Gebrauch der Konnektoren, sowie der anaphorischen Verknüpfungen gelegt. Ebenso untersucht werden grammatische und lexikalische Aspekte, deren Gebrauch nicht der monolingualen Norm entsprechen. Dabei wird nicht ein bestimmtes Analyseparadigma verwendet, sondern beobachtet, inwiefern die untersuchten Passagen der narrativen Norm entsprechen und welche lexikalischen oder grammatischen Aspekte der involvierten Sprachen noch nicht erworben sind. Andererseits wird wiederum die Entwicklung der Kinder über die drei Jahre beobachtet und untersucht, ob eventuelle Parallelen zwischen den Geschwistern oder sogar unter allen sechs Kindern auszumachen sind.

Soweit wie möglich wird hier darauf verzichtet, diejenigen lexikalischen oder grammatischen Aspekte, die die Kinder in den untersuchten Passagen noch nicht erworben haben, als «Fehler», «Probleme» oder «Schwierigkeiten» zu bezeichnen. Für mich als Spracherwerbsforscherin sind diese Phänomene insofern relevant und interessant, als sie Informationen darüber geben, auf welchem Entwicklungsstand die Kinder sich in den jeweiligen Sprachen befinden oder welche Aspekte beim mehrsprachigen Erwerb resistenter sind als andere. Weiter können solche Phänomene Informationen darüber liefern, ob und wie sich die beteiligten Sprachen gegenseitig beeinflussen. Es ist durchaus faszinierend zu sehen, wie kreativ die Kinder sein können, um ihr kommunikatives Ziel zu erreichen. Allerdings bin ich nicht nur Spracherwerbsforscherin, sondern auch Sprachdozentin und Mutter. In diesen beiden Rollen ist es mir wichtig, meinen Lernenden oder Kindern eine Sprache zu vermitteln, die der monolingualen Norm entspricht. Im ersten Fall ist dies meine Rolle und ich werde gar dafür bezahlt. Im zweiten Fall bin ich bestimmt kein Einzelfall, wäre ich darüber beunruhigt, wenn zumindest der Erwerb der Schulsprache meiner Kinder nicht der allgemeinen Entwicklung entspräche. Im Gespräch mit den Eltern der an dieser Studie beteiligten Kinder wurde dies mehrmals so formuliert. Dabei berichteten diese auch, dass die Kinder noch im Vorschulalter manchmal der «Grausamkeit des Sandkastens» ausgesetzt waren und sich die Eltern anhören mussten, wie ihr Kind Bemerkungen von anderen (meist monolingualen) Kindern erhielt, im Sinne: „Mit dir spielen wir nicht, du kannst ja nicht einmal richtig Deutsch/Französisch“. Obwohl die Schweiz offiziell mehrsprachig ist und mehrsprachige Familien immer zahlreicher werden orientieren sich die meisten Menschen und auch die Schule (noch) an monolingualen Normen. Als Eltern möchte man instinktiv

seinen Kindern soweit wie möglich Probleme oder Leid ersparen. Man möchte, dass sie in der Schule erfolgreich sind und dazu gehört nun einmal auch das Beherrschen der Schulsprache. Aus dieser Sichtweise können m. E. Phänomene des Sprachkontaktes oder Abweichungen von der Norm als «Schwierigkeiten» oder «Probleme» erscheinen und auch als solche bezeichnet werden.

Verschiedene Studien der Spracherwerbsforschung haben gezeigt, dass (monolinguale) Kinder normalerweise im Alter von vier Jahren die allgemeinen grammatischen Prinzipien und Regeln ihrer Sprache beherrschen (vgl. dazu Slobin, 1985 oder Radford, 1995). Ebenso ist erwiesen, dass diese Entwicklung in den Schuljahren weitergeht; je älter die Kinder werden, desto besser beherrschen sie ihren Diskurs (Berman, 1998; Nippold 1998; Berman & Verhoeven, 2002). Im späteren Spracherwerb spielt der Bereich Narration eine wichtige Rolle (Karmiloff-Smith, 1992).

Erzählen gehört zu den sozialen Grundbedürfnissen und dient dazu, Erlebnisse und Erfahrungen zu rekapitulieren (Labov/Waletzky, 1973). Labov und Waletzky haben mündliche Erzählungen von alltäglichen Erlebnissen untersucht und dabei gezeigt, dass eine typische Narration folgende Elemente enthält: *Orientierung*, *Komplikation*, *Evaluation*, *Auflösung* und *Coda* (eine Schlussbetrachtung). Die in diesem Kapitel untersuchte Sequenz ist Teil der *Komplikation*.

In den meisten Fällen kann der Sprecher einer spontanen mündlichen Erzählung einerseits auf die Interaktion und Reaktion vom Zuhörer zählen und seine Geschichte anpassen. Andererseits muss er die Struktur mit den narrativen Elementen selber aufbauen. In der hier vorliegenden Studie jedoch ist die narrative Struktur vorgegeben, es handelt sich um eine Nacherzählung (vgl. dazu Berman und Slobin, 1994:46). Zusätzlich können sich die hier beteiligten Kinder nur sehr beschränkt auf eine mögliche Interaktion mit dem Zuhörer stützen, der laut Studienordnung eine passive Rolle einnehmen soll. Schlussendlich handelt es sich nicht um eine spontane Erzählung von etwas, das die Kinder erlebt haben, sondern einer für die Studie künstlich erzeugten Situation.

## **5.1. Theoretische Aspekte**

### **5.1.1. Organisation der Narration**

In ihrem vielbeachteten Werk *Relating Events in Narrative* (1994), das sich auf Labov und Waletzky (1973) Modell stützt, haben Berman und Slobin untersucht, wie Kinder im Alter von drei bis neun Jahren sowie Erwachsene Ereignisse in Erzählungen darstellen. Dabei haben die Autoren Unterschiede hinsichtlich deren linguistischer Konstruktion festgestellt. Sie untersuchten die narrative Struktur; die temporale Verankerung, sowie Satzverknüpfungen und die Organisation der narrativen Segmente. Als Basis für die Studie diente die sogenannte *Frog Story* (Mayer, 1969), es wurden Erzählungen in den Sprachen Deutsch, Englisch, Hebräisch, Spanisch und Türkisch

untersucht. Berman und Slobins Werk zeigt, wie sich die narrative Kompetenz entwickelt. So erwerben Kinder mit zunehmendem Alter ein immer grösseres Repertoire an linguistischen Ausdrücken, um Funktionen in einer Erzählung auszudrücken, und lernen so, den Standpunkt des Zuhörers besser zu verstehen.

Berman und Slobin haben ebenso versucht aufzuzeigen, was bei der narrativen Entwicklung sprachspezifisch ist und was als sprachübergreifend gelten kann. Im Bereich der Cross-linguistik ist das allgemeine Verstehen der Problematik einer Geschichte anzusiedeln, sowie die sprachliche Kohäsion und der thematische Zusammenhang. So werden vorerst nur einzelne Elemente aneinandergereiht, später lernen die Kinder die Geschichte zuerst lokal und schlussendlich global zu strukturieren.

Die meisten an Berman und Slobins Studie beteiligten Dreijährigen begnügen sich damit, einzelne Szenen zu beschreiben, und reihen diese ohne Verknüpfungen aneinander. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie jemand eine Geschichte erzählt, Konsequenzen auf die linguistische Form hat:

the child who is describing a picture has less need for temporal and causal subordination than the child who is situating the depicted situation in a goal-oriented plot. A major contribution of our study is to show the interactive development between particular linguistic forms and particular discourse functions (1994:17).

Im Alter von fünf Jahren ändert sich die Art und Weise zu erzählen. Die Kinder fangen an, ihre Erzählungen anders zu organisieren, etwa mit kausalen und temporalen Nebensätzen. Berman (1997) zeigt, dass die meisten Fünfjährigen bereits in der Lage sind, gut organisierte Erzählungen zu produzieren und verschiedene Perspektiven auszudrücken. Was die temporale Verankerung betrifft, so zeigen Fünfjährige im Allgemeinen klare Indizien temporaler Organisation (Berman und Slobin, 1994:66f). Bei den Satzverknüpfungen ist der Gebrauch von *“and then”* typisch für die meisten 5-Jährigen. Die einzelnen Elemente werden vorwiegend linear sequenziert. Ebenso eingesetzt werden: *“when”*, *“after”*, *“while”*, *“after that”*, *“meanwhile”*. Es handelt sich also nicht mehr nur um das Beschreiben einzelner Bilder, wie das bei den Dreijährigen der Fall war. Allerdings gäbe es nur wenige Hinweise darauf, dass die Fünfjährigen Satzverknüpfungen verwenden, die über längere Phasen des Diskurses andauern. Ferner zeigen manche Kinder in diesem Alter ein hohes Niveau, wenn es darum geht, das Gesagte zu organisieren und können Vordergründiges von Hintergründigem sprachlich abheben. Allerdings tun sie dies nur stellenweise und nicht während einer ganzen zu erzählenden Geschichte. Meistens beschreiben Kinder in diesem Alter nur, was passiert, ohne sich auf die kausalen Umstände zu beziehen, was wiederum ein Hinweis darauf sein kann, dass Fünfjährige ihre Erzählungen Stück für Stück und fortlaufend organisieren.

In einer dritten Phase, die dem Alter von fünf bis neun Jahren entspricht, lernen Kinder nicht nur lokale Bezüge herzustellen, sondern können sich auch auf weiter entfernte Einheiten beziehen. Die Struktur wird also zunehmend globaler (Berman & Slobin, 1994:32ff und 48ff).

Wie bei den anderen Altersgruppen haben Berman und Slobin (1994: 69ff) in den Narrationen der 9-Jährigen grosse Unterschiede festgestellt. So sind einige Kinder darunter in der Lage ganze Texte global zu organisieren, wie dies auch Erwachsene tun. Die meisten jedoch können nur teilweise elaborierte Ereignisse kausal oder fortlaufend miteinander verbinden. Dazu verwenden sie temporale Konnektoren wie *“then”* und *“afterwards”*, sowie kausale Konnektoren wie *“because”* und *“so”*. Der Einsatz von Relativsätzen und infiniten Verbformen zeigt, dass 9-Jährige tendenziell dazu fähig sind, lokale Hintergrundinformationen mit globalen zu verbinden. Allerdings ist dieses Verknüpfen von vordergründigen Aktionen mit hintergründigen nicht durchgehend vorhanden, und wie in allen anderen Altersgruppen gibt es grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern.

Eine weitere Beobachtung, die Berman und Slobin in den Texten der 9-Jährigen machen, ist, dass deren Produktionen sehr ähnlich sind. Die Autoren beobachten dabei zwei verschiedene Muster: entweder erzählen die Kinder märchenähnlich oder in einem Stil, der eher einer Konversation gleicht. Ein höchst stereotypisches Format sei zu beobachten, zumal viele der Erzählungen mit klassischen Formulierungen wie *“es war einmal”* anfangen. Dies sei bei Texten jüngerer Kinder und auch Erwachsener nicht der Fall. Es scheint fast schon, als hätten diese Kinder eine Idee von dem, was man von ihnen erwartet, eben auch weil sie diese Textsorte aus verschiedenen Kontexten (Familie, Schule, ...) kennen. Die Autoren bestätigen (1994:75) somit die Observationen Labovs (1972), dass 9-Jährige zwar in der Lage sind, gut organisierte Geschichten zu erzählen, sowie komplexe Syntax beherrschen. Jedoch unterscheiden sich ihre Produktionen von denen Erwachsener darin, dass sie sehr stereotypisch erzählen und somit keinen eigenen Stil haben.

In einer letzten Stufe ist der Narrator dann in der Lage, sich in die Gefühlslage der Figuren hineinzuversetzen und kann beispielsweise Angaben zur deren Motivation oder Zielen machen. Allerdings haben Berman und Slobin (1994:75) schon in der Hälfte der untersuchten Narrationen der 9-Jährigen, Kommentare über das Gefühlsleben der Aktanten gefunden. Über die Produktionen derjenigen, die keine solchen Hinweisen machen, sagen die Autoren:

9-year-olds who make no such comments tend to tell stories which are highly condensed and tightly organized around the central theme, with quite complex syntax. But their stories are dry and businesslike, with no personal flavour.

Diese Art und Weise zu erzählen konnte in der vorliegenden Studie zumindest teilweise in den Erzählungen von Neil, dem ältesten Studienteilnehmer, beobachtet werden.

### 5.1.2. Referentenfortführung/Anaphorische Verknüpfungen

Da es sich bei der hier untersuchten Stelle um eine Episode handelt, die nicht den Anfang der Geschichte darstellt, ist es naheliegend nicht die Referenteneinführung, sondern deren Fortführung zu betrachten. Je nach Sprache gibt es mehrere Möglichkeiten die Figuren einer Erzählung linguistisch zu kodieren, nachdem sie eingeführt wurden. So zeigt Bamberg (1994:224), dass es auf Deutsch drei Optionen dazu gibt: Nominalphrasen; Pronomen (Personal-, Demonstrativ-, Possessiv-, Relativ- oder Indefinitpronomen) oder eine Nullform. Dies ist in vielen anderen Sprachen ebenso der Fall. Normalerweise werden Nominalphrasen verwendet, wenn an eine Figur erinnert wird, nachdem für kurze Zeit nicht mehr von ihr die Rede war. Pronomen werden eingesetzt in einer Sequenz, in der immer von der gleichen Figur die Rede ist. Nullformen hingegen kommen nur dann zum Einsatz, wenn bestimmte syntaktische Voraussetzungen herrschen und wenn der Referent unmittelbar vorher klar etabliert wurde.

Bamberg (1994:224) zeigt zwei klare Trends, was die Entwicklung der Referentenfortführung betrifft: Einerseits kommen Nullformen mit zunehmendem Alter immer häufiger zum Einsatz und andererseits verwenden 9-Jährige viel weniger Pronomen als 3- und 5-Jährige. In 55% der vom Autor untersuchten Fälle benutzten 9-Jährige eine Nominalform. Bei jüngeren Kindern werden mehr Pronomen als Nominalformen eingesetzt, was als ‘thematic subject strategy’ (Kamiloff-Smith, 1980) bezeichnet wird (vgl. Bamberg, 1986, 1987; Kamiloff-Smith, 1981; Wigglesworth, 1992). Das heisst, dass diese Kinder die Pronomen “er” oder “sie” hauptsächlich für den Protagonisten verwenden, während andere Figuren der Geschichte mit einer Nominalform bezeichnet werden. Dies kann Verwirrung stiften, muss es aber nicht zwingend, wie folgendes Beispiel von Marslen-Wilson et al. zeigt:

Bill took his dog to the vet this morning. He injected him in the shoulder and he should be all right now. (1982:361).

Auch Schmidlin (1999:77) weist mit anderen Beispielen darauf hin, dass diese Vorgehensweise ebenso bei Erwachsenen beobachtbar ist und der Zuhörer noch andere Hilfsmittel zur Verfügung hat, etwa lexikalische, syntaktische, semantische und pragmatische, welche eine richtige Interpretation ermöglichen.

Wie Hickmann (1991:170ff) zeigt, benutzen jüngere Kinder oftmals Nominalformen zur Vermeidung von Ambiguitäten, obwohl der Referent klar wäre und sie ein Pronomen gebrauchen könnten. In dieser Hinsicht beobachtet Bamberg (1994:227), dass sogenannte *right-dislocations*, also wenn der Aktant durch ein Pronomen gekennzeichnet wird und danach nochmals mit einem Nomen genannt wird (Bsp.: aber er kam nicht, der Frosch) bei jüngeren Kindern nur sehr selten vorkommen, und mit zunehmendem Alter häufiger werden. Allerdings entsteht bei Kindern der Eindruck, als ob sie eine

*right-dislocation* verwenden, wenn der Referent nicht klar zu erkennen ist. Sie benützen diese Strategie also, um sicher zu gehen, dass sie richtig verstanden werden. Bei Erwachsenen werde die *right-dislocation* eher als Stilmittel eingesetzt. Wie sich später herausstellt, wird in den hier untersuchten Passagen auf Französisch sehr oft eine *left-dislocation* verwendet, d.h. dass auf eine Nominalform unverzüglich ein Pronomen folgt (vgl. dazu Barnes, 1985:1). Links- aber auch Rechts-Dislokationen gelten in Französisch (und anderen romanischen Sprachen) als charakteristisch bei der gesprochenen Sprache (vgl. dazu Jansen, 2015).

Im Vergleich zu den anderen Sprachen, die die hier beteiligten Kinder sprechen, bietet Spanisch im Bereich der Referentenfortführung eine Besonderheit an, diese betrifft die Verwendung der Nullformen. In Französisch, Deutsch und Englisch wird die konjugierte Verbform in den meisten Fällen von einem Personalpronomen begleitet. Dies ist auf Spanisch nicht der Fall, da deren flektierte Verbformen bereits von Person und Numerus markiert sind. Es handelt sich um eine sogenannte Pro-Drop-Sprache, was das Subjektpronomen betrifft. Jedoch gibt es auch in der spanischen Sprache Fälle von grammatischen Kontexten, die das Null-Subjekt nicht erlauben. In diesen seltenen Fällen, wo das Subjekt unklar ist, hilft oftmals der Kontext weiter, um das richtige Verständnis zu gewährleisten, in manchen Fällen jedoch muss ein Subjekt gesetzt werden. Spanischsprechende Kinder haben diesbezüglich nicht die gleichen Voraussetzungen, wie Kinder, die keine Pro-Drop-Sprache erwerben. So erklären Sebastián und Slobin:

we could conclude [...] that the Spanish-speaking child has to learn a „pro-add” language, whereas the English-speaking child has to learn when to stress or delete pronouns that are otherwise obligatory and unstressed (1994:283).

Dasselbe gilt nicht nur für Englischsprechende, sondern auch für deutsch- und französischsprachige Kinder. Somit könnten theoretisch alle Teilnehmer der vorliegenden Studie von diesem Phänomen betroffen sein. Es wird sich jedoch herausstellen, dass sich dies auf unterschiedliche Art und Weise manifestiert. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie Kinder, die mehr oder weniger gleichzeitig Null-Subjekt- und keine Null-Subjekt-Sprachen erwerben, auf diese Problematik reagieren. Monolinguale Spanischsprechende beherrschen den Gebrauch des Nullsubjekts schon „früh”: “Children that acquire Spanish and Catalan know early that their languages are null subject languages and alternate null and overt subjects from the very beginning” (Bel; 2003:9). Auch Sebastián und Slobin (1994:280f) haben den Einsatz von Nullsubjekten schon in den Produktionen der 3-Jährigen beobachtet. In Lapidus & Smith (2012) findet sich eine Übersicht der Studien, die den Gebrauch der Pronomen und Nullsubjekte in Produktion und Rezeption von spanischsprachigen Erwachsenen behandeln. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass es nur wenige Studien über den Gebrauch des Nullsubjekts von Kindern gebe (P.9). Diese zeigten jedoch bei verschiedenen Sprachen (für Spanisch siehe Barriga Villanueva, 2002), dass Kinder oftmals von einem unangebrachten Nullsubjekt Gebrauch machen,

was zu Ambiguitäten und Missverständnissen führen kann. Lapidus und Smith (2012) zeigen in ihrer Studie, dass diese Ambiguitäten im Alter von 8/9 Jahren deutlich zurück gehen und dass der Gebrauch der Nullsubjekte jedoch erst im Alter von 14/15 Jahren dem der Erwachsenen gleicht.

### **5.1.3. Entwicklung der Narration bei Mehrsprachigen**

Was die Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Mehrsprachigen betrifft, so haben Kupersmitt & Berman, 2001 und Kupersmitt, 2004 gezeigt:

the development of narrative organization and structure is largely language-independent, particularly in populations which belongs to cultures with shared narrative conventions and similar socio-cultural characteristics (Kupersmitt, 2004:401).

Kupersmitt und Berman haben die narrative Entwicklung von Zweisprachigen untersucht. Stavans (2001) wiederum hat in einer Studie die Frosch-Geschichten von dreisprachigen Kindern (Hebräisch, Englisch und Spanisch) analysiert. Bei der Entwicklung der narrativen Konstruktionen der Kinder wurden sowohl sprachspezifische Aspekte als auch Probleme des Sprachkontaktes untersucht. Stavans kommt zum Schluss, dass die Art und Weise, wie die Kinder die Beziehung zwischen Form und Funktion in jeder Sprache handhaben, ähnlich verläuft wie bei Monolingualen. Allfällige Unterschiede konnten entweder der Kompetenz des Kindes in der entsprechenden Sprache zugeordnet werden oder dem soziokulturellen Kontakt zwischen den verschiedenen Sprachen.

## **5.2. Zusammenfassung der Geschichte**

Im vorliegenden Kapitel wird eine Erzähleinheit aus der Geschichte “Pingu sagt, er sei krank” analysiert (Printscreens dieser Episode befinden sich im Anhang). Es handelt sich dabei um diejenige Geschichte, die alle Kinder in allen Sprachen und Zuhörer-Konstellationen erzählen mussten. In dieser Episode soll Pingu am Morgen aufstehen, um in die Schule zu gehen. Da er jedoch keine Lust dazu hat, behauptet er, er sei krank. Daraufhin bereitet ihm seine Mutter einen Tee zu und steckt ihm das Fieberthermometer in den Mund. Kaum dreht die Mutter ihrem Sohn den Rücken zu, steckt Pingu den Fiebermesser in den heißen Tee. Die Mutter kommt zurück und ruft, beunruhigt über das vermeintlich hohe Fieber ihres Sohnes, umgehend den Arzt. Dieser kommt, untersucht Pingu und merkt, dass diesem nichts fehlt. Er verlässt mit der Mutter den Raum und schlägt ihr augenzwinkernd vor, er werde Pingu eine Spritze machen. Der Junge späht indessen durch das Schlüsselloch und sieht, wie der Arzt eine riesige Spritze aus seiner Tasche zieht. Ängstlich versteckt er sich unter seinem Bett und als die Mutter und der Arzt das Kinderzimmer wieder betreten, können sie den kleinen Pingu nirgends finden. Als sie ihre Suche woanders fortsetzen, verschwindet Pingu durch die Tür und geht zur Schule.



Die Szene, die hier analysiert wird, ist diejenige, in der die Mutter auf das vermeintliche Kranksein ihres Sohnes reagiert und ihm Tee und Fieberthermometer bringt, woraufhin Pingu letzteres in den heißen Tee steckt. Dadurch erhitzt sich das Thermometer was im Film durch rote Farbe dargestellt ist, zudem wird dieser Farbwechsel noch mit alarmierender Musik untermalt. Untersucht werden als erstes, welche Schritte der Szene vom Kind erwähnt werden, zweitens werden die lexikalischen und grammatischen (morphologische und syntaktische) Aspekte der involvierten Sprachen diskutiert, die noch nicht erworben sind. Das Weiter wird untersucht, ob die Referenten korrekt aufrechterhalten werden und schlussendlich, welche Konnektoren das Kind benutzt.

### **5.3.Hypothesen zur Analyse der Erzähleinheit**

#### **5.3.1. Etappen**

Es wird erwartet, dass jüngere Kinder allenfalls nicht alle Elemente erwähnen, die m.E. unbedingt notwendig sind, um die analysierte Episode für den Zuhörer verständlich zu erzählen. Mit zunehmendem Alter sollten jedoch alle wichtigen Schritte der Passage erwähnt werden und dies unabhängig von der jeweiligen Sprachkompetenz.

#### **5.3.2. Lexikalische Aspekte**

Bezüglich der eventuellen lexikalischen Lücken, die auftreten dürften, wird erwartet, dass diese mit zunehmendem Alter abnehmen. Ebenso wird erwartet, dass lexikalische Lücken eher in denjenigen Sprachen auftreten, die das Kind weniger gut beherrscht, allenfalls betrifft dies besonders diejenigen Sprachen, die nicht Schulsprache sind.

Gleichermassen wird davon ausgegangen, dass die Kinder das Wort für Fieberthermometer nicht in allen Sprachen mobilisieren können, da es sich um einen Gegenstand handelt, der meistens in der Intimität der Familie (und allenfalls noch beim Arztbesuch) zum Gebrauch kommt und somit an die jeweilige Sprache gebunden ist, die in dieser Situation gesprochen wird. Es wäre also durchaus möglich, dass gewisse Kinder das jeweilige Wort für Fieberthermometer nur in der Familiensprache kennen.

#### **5.3.3. Grammatische Aspekte**

Auch in diesem Bereich wird erwartet, dass mit zunehmendem Alter in der jeweiligen Schulsprache immer weniger Abweichungen von der (monolingualen) Norm auftreten. Ebenso dürfte die Schulsprache besser beherrscht werden, als die anderen beiden Sprachen der Kinder. Die konkreten grammatischen Aspekte, die in den jeweiligen Sprachen noch nicht erworben sind, dürften je nach Sprache sehr unterschiedlich sein.

Die Absicht ist es hier, eher explorativ zu arbeiten und zu untersuchen, welche spezifischen linguistischen Mittel (noch) nicht der monolingualen Norm entsprechend beherrscht werden. Ausser bei der Schulsprache gibt es in diesem Punkt also keine spezifischen Erwartungen, was die Entwicklung der Kinder betrifft. Denn wie das schon beim Wortschatz der Fall war, ist es durchaus möglich, dass die Kompetenzen in einer (nicht Schul-) Sprache stagnieren oder sich sogar verschlechtern.

#### **5.3.4. Referentenfortführung**

Bezüglich der Referentenfortführung wird es für wahrscheinlich gehalten, dass die Beherrschung derer Regeln nicht unbedingt von den jeweiligen Sprachkompetenzen der Kinder abhängig ist. Das heisst, dass wenn ein Kind in einer Sprache die Kunst der Referentenfortführung beherrscht, es dies auch analog in den anderen Sprachen richtig macht. Eine Ausnahme dazu könnte Spanisch sein, da es sich um eine Pro-Drop-Sprache handelt (siehe weiter oben) und der Einsatz des Nullsubjekts möglicherweise von den jüngeren Kindern übergeneralisiert wird.

#### **5.3.5. Konnektoren**

Beim Einsatz der Konnektoren wird wiederum erwartet, dass dieser in der Schulsprache und mit zunehmendem Alter komplexer und vielfältiger wird. Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass ein Sprecher mit weniger ausgeprägter Sprachkompetenz einfachere Konstruktionen bevorzugt und somit beispielsweise Nebensätze vermeidet, um so den Gebrauch der Konnektoren zu limitieren.

Als letzte Hypothese, die mehrere hier analysierte Bereiche betreffen kann, wird erwartet, dass sich vor allem verwandte Sprachen, wie beispielsweise die beiden romanischen Sprachen Spanisch und Französisch gegenseitig positiv beeinflussen. Das heisst, wenn bei einem Kind der Erwerb der einen Sprache weniger weit fortgeschritten ist als bei der anderen, dann kann die schwächere Sprache von der dominanteren profitieren, etwa darin dass syntaktische Strukturen analog von der einen Sprache in die andere übernommen werden.

### **5.4. Analyse**

Als erstes wird nun untersucht, ob die Kinder alle Schritte, der analysierten Szene erwähnen. In einem zweiten Schritt wird anhand von zwei Beispielen, nämlich Peter im ersten Jahr und Elsa im dritten Jahr, gezeigt, wie die Episode analysiert wurde. Die Analysen der anderen Erzählungen werden danach nicht einzeln dargestellt, sondern in synthetischen Tabellen (siehe weiter unten) zusammengefasst.

### **5.4.1. Etappen**

Die zu untersuchende Szene wurde in sieben Schritte unterteilt und es wird untersucht, welche dieser Punkte in den einzelnen Erzählungen auch tatsächlich erwähnt werden. Dies wird in Tabellen festgehalten, wo mit Kreuzen markiert wird, welche Punkte vom jeweiligen Kind in jeder seiner Erzählungen erwähnt werden. Es handelt sich dabei um folgende Etappen:

1. Die Mutter macht einen Tee für Pingu.
2. Die Mutter bringt Pingu den Tee und das Fieberthermometer, welches sie Pingu in den Mund steckt.
3. Die Mutter verlässt Pingus Zimmer.
4. Pingu steckt den Fiebermesser in den Tee.
5. Die Temperatur steigt / das Fieberthermometer wird rot (dieser Schritt wird auch markiert, wenn das Kind nach Punkt 6 erwähnt, dass das Fieberthermometer rot, respektive hoch ist, oder wenn die Formulierung wie folgt lautet: Die Mutter ruft den Arzt an, weil der Fieberthermometer ganz rot/hoch ist).
6. Die Mutter kommt zurück und schaut sich das Fieberthermometer an.
7. Die Mutter reagiert beunruhigt und ruft den Arzt an.

In den folgenden Tabellen wird ersichtlich, welche Schritte (von 1 bis 7) von den Kindern erwähnt wurden.

In einigen wenigen Fällen ist m. E. klar ersichtlich, dass das Kind die Absicht hat, einen der Punkte zu erwähnen, auf Grund lexikalischer Lücken oder fehlenden sprachlichen Mitteln gelingt es ihm jedoch nicht, die Handlung klar verständlich oder vollständig auszudrücken. In diesen Fällen wurde das Kreuz für den entsprechenden Punkt in Klammern gesetzt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn das Kind nur erwähnt, dass die Mutter Pingu einen Tee bringt, das Fieberthermometer jedoch nicht erwähnt, weil es (- so ist es zumindest anzunehmen -) das entsprechende lexikalische Mittel nicht zur Verfügung hat.

Punkt 2 wird auch als erfüllt betrachtet, wenn nur erwähnt wird, dass die Mutter Tee und Thermometer bringt.

Meiner Ansicht nach ist es nicht unbedingt nötig, alle Schritte zu erwähnen, um diese Szene verständlich nachzuerzählen. Einige dieser Schritte können auch implizit verstanden werden. So ist es möglich, Punkt 1 auszulassen, falls Punkt 2 erwähnt wird. Dies setzt voraus, dass der Erzähler ein gewisses Weltwissen hat und die verschiedenen Punkte hierarchisch ordnen kann. Wenn nur erwähnt wird, dass die Mutter ihrem Sohn einen Tee bringt, so wird implizit verstanden, dass das Getränk vorher zubereitet wird. Es ist auch möglich, dass der Sprecher es als weniger wichtig einordnet, dass

- oder von wem - der Tee zubereitet wird, für das weitere Geschehen ist dies nicht relevant. Auch Schritt 3, die Mutter, die Pingus Zimmer wieder verlässt, muss m.E. nicht unbedingt erwähnt werden, denn Pingu würde wohl kaum das Fieberthermometer in den heißen Tee stecken, würde seine Mutter dabei zuschauen.

Hinsichtlich der Entwicklung zum kompetenten Sprecher erklären Berman und Slobin:

The cognitive task involved is extremely complex. Being a proficient speaker means knowing what to mark explicitly, and what to leave the listener to infer. This can only be achieved once children have acquired (1) knowledge of the overall resources of the linguistic forms and rhetorical options of their native language, and (2) the ability to work with all these various systems and keep all of them active simultaneously, within a continuing, and continually updated, representation of the listener's current state of knowledge, the already completed discourse, and the planned continuation. This must be based on a "theory of the listener" combined with awareness of what constitutes shared information [...]. (1994:609)

Die Autoren erklären, dass sich diese Entwicklung mindestens bis in die Adoleszenz hinzieht. Das Gesagte gilt m.E. nicht nur für die linguistischen Komponenten, sondern ebenso für die Informationen, die es zu übermitteln gilt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse pro Geschwisterpaar diskutiert.

### **A. Ana und Elsa**

*Tabelle 21 Etappen Ana und Elsa*

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Ana (6;7) 1DM2</b>	x			x			x
<b>Ana (6;6) 1DP2</b>	x			x	(x)		x
<b>Ana (6;5) 1SM2</b>	x			x			x
<b>Ana (6;6) 1SP2</b>	x			x	(x)		x
<b>Ana (6;6) 1FM2</b>				(x)			x
<b>Ana (6;7) 1FP2</b>	x			(x)			x
<b>Ana (7;9) 2DM2</b>	x			x			x
<b>Ana (7;9) 2DP2</b>	x			x			x
<b>Ana (7;7) 2SM2</b>	x			x			x
<b>Ana (7;7) 2SP2</b>	x			x	(x)		x
<b>Ana (7;8) 2FM2</b>		x		x	(x)		x
<b>Ana (7;8) 2FP2</b>	x			x			x
<b>Ana (8;11) 3DM2</b>	x			(x)			x
<b>Ana (8;10) 3DP2</b>	x			x	(x)		x
<b>Ana (8;11) 3SM2</b>	x			(x)			x
<b>Ana (8;10) 3SP2</b>		x		(x)	x		x
<b>Ana (8;8) 3FM2</b>	x			x			x
<b>Ana (8;8) 3FP2</b>	x			(x)			

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Elsa (6;7) 1DM2</b>	x			x			x
<b>Elsa (6;6) 1DP2</b>	x						x
<b>Elsa (6;5) 1SM2</b>	x	x		x			x
<b>Elsa (6;6) 1SP2</b>		x		(x)			
<b>Elsa (6;6) 1FM2</b>	(x)			x			x
<b>Elsa (6;7) 1FP2</b>	x			x		x	x
<b>Elsa (7;9) 2DM2</b>	x			(x)	x		x
<b>Elsa (7;9) 2DP2</b>	x			x			x
<b>Elsa (7;7) 2SM2</b>	x	x		x			x
<b>Elsa (7;7) 2SP2</b>	x	(x)		x			x
<b>Elsa (7;8) 2FM2</b>	x			x			x
<b>Elsa (7;8) 2FP2</b>	x			x			x
<b>Elsa (8;11) 3DM2</b>	x			x			x
<b>Elsa (8;10) 3DP2</b>	x			x		x	x
<b>Elsa (8;11) 3SM2</b>	x			x			x
<b>Elsa (8;10) 3SP2</b>	x	x		x			x
<b>Elsa (8;8) 3FM2</b>	x			x	x	x	x
<b>Elsa (8;8) 3FP2</b>	x			x		x	x

Bei den Zwillingen fällt auf, dass sie in vielen Fällen nur die Schritte 1, 4 und 7 erwähnen. Wie bereits andernorts erwähnt, hatten die Kinder Screenshots zur Verfügung, als Hilfe für die Nacherzählungen. Die hier untersuchte Szene wird in genau drei Bildern dargestellt, die die Schritte 1, 4 und 7 zeigen. D. h. auf dem ersten Bild ist die Mutter zu sehen, die einen Tee macht, auf dem zweiten Pingu in seinem Bett, wie er das Fieberthermometer in den Tee steckt und auf dem dritten Bild schließlich die Mutter am Telefon. Es stellt sich nun die Frage, ob die Kinder, die nur die Schritte 1, 4 und 7 erwähnen, einfach die Bilder beschreiben, die sie für die Nacherzählung zur Verfügung hatten. Es ist allerdings auch möglich, dass sie die ganze Geschichte im Blick haben, jedoch darauf zählen, dass sich der Zuhörer, die anderen Schritte zusammenreimt. Trabasso und Rodkin (1994:105) zeigen hinsichtlich der Entwicklung narrativer Fähigkeiten, dass sich Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren von einer Phase, in der sie einzelne Objekte oder Aktionen benennen oder beschreiben, zu einer zweiten Phase übergehen, in der sie Aktionen im Kontext einbetten:

The children, from 3 to 5 years, move from description (identification and naming) of isolated objects, states and actions to encoding and temporal sequencing of relevant actions as attempts related to a plan to the use of a plan to encode and explain action within a context. This access and use of goal/plan knowledge leads, along with linguistic development, to the creation of coherent narrations of a series of pictorial events. (Trabasso und Rodkin, 194:105)

Man könnte also die Tatsache, dass die Zwillinge oftmals nur die drei Szenen erwähnen, die auch den Bildern entsprechen so interpretieren, dass sie sich noch immer im Stadium der Beschreibung einzelner Szenen befinden. Im dritten Jahr erwähnt vor allem Elsa teilweise noch andere Schritte, was auf eine positive Entwicklung hindeuten könnte. Im ersten Jahr werden von Ana in 1FM2 nur die Schritte 4 (und dies auch nur teilweise) und 7 genannt. Auch Elsa erwähnt in 1DP2 nur die Schritte 1 und 7, was die Szene für den Zuhörer unverständlich macht. Bei Elsa ist es im ersten und zweiten Jahr in mehreren Fällen so, dass für den Zuhörer, der die Geschichte kennt, deutlich wird, dass sie zwar die Absicht hat, gewisse Elemente zu erwähnen, dass ihr aber dazu die lexikalischen oder linguistischen Mittel fehlen (in diesen Fällen wurde das Kreuz in Klammern gesetzt). Bei Elsas Schwester ist das auch noch im dritten Jahr und in allen Sprachen der Fall.

## B. Laura und Peter

Tabelle 22 Etappen Laura und Peter

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Laura (5;0) 1DM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Laura (5;2) 1DP2</b>	x	x	x	x		x	x
<b>Laura (5;0) 1SM2</b>	x	x	x	x		x	x
<b>Laura (5;1) 1SP2</b>	x			x		x	x
<b>Laura (5;6) 1FM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Laura (5;2) 1FP2</b>	x	x		x		x	x
<b>Laura (6;4) 2DM2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Laura (6;5) 2DP2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Laura (6;6) 2SM2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Laura (6;5) 2SP2</b>	x	x		x			x
<b>Laura (6;6) 2FM2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Laura (6;4) 2FP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Laura (7;6) 3DM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Laura (7;6) 3DP2</b>	x	x	x	x		x	x
<b>Laura (7;5) 3SM2</b>	x	x	x	x		x	x
<b>Laura (7;3) 3SP2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Laura (7;4) 3FM2</b>	x	x	x	x		x	x
<b>Laura (7;3) 3FP2</b>	x	x	x	x	x	x	x

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Peter (6;11) 1DM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (7;1) 1DP2</b>	x			x		x	x
<b>Peter (6;11) 1 SM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (7;0) 1SP2</b>	x			x		x	x
<b>Peter (7;5) 1FM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (7;2) 1FP2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (8;4) 2DM2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Peter (8;4) 2DP2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (8;5) 2SM2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Peter (8;5) 2SP2</b>		x		x		x	x
<b>Peter (8;5) 2FM2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Peter (8;3) 2FP2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Peter (9;5) 3DM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (9;5) 3DP2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (9;4) 3SM2</b>		x		x		x	x
<b>Peter (9;3) 3SP2</b>	x	x		x	x	x	x
<b>Peter (9;3) 3FM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Peter (9;3) 3FP2</b>	x	x		x		x	x

Bei Laura und Peter fällt auf, dass beide den dritten Schritt (die Mutter verlässt Pingus Zimmer) nicht oder nur selten erwähnen. Es kann argumentiert werden, dass es implizit verstanden wird, dass die Mutter nicht dabei ist, wenn Pingu ihr den Streich spielt. Ebenso wird bei den Geschwistern in mehreren Fällen der fünfte Schritt nicht erwähnt, also dass die Temperatur steigt. Auch hier kann argumentiert werden, dass der Erzähler auf das Allgemeinwissen des Zuhörers zählt. Die Punkte 2 und 6 werden von Laura nur in je einem Fall nicht erwähnt, diejenigen Schritte, die das Mädchen in jedem Fall beschreibt, sind wiederum 1, 4 und 7, also diejenigen, die auch auf den Screenshots zu sehen sind. Peter erwähnt in zwei Fällen nicht, dass die Mutter Pingu einen Tee zubereitet, in diesen Fällen erwähnt er jedoch den zweiten Schritt. Die Punkte 4, 6 und 7 werden von Lauras Bruder in jedem Fall genannt.

## C. Ben und Neil

Tabelle 23 Etappen Ben und Neil

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Ben (7;10) 1EM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (7;8) 1EP2</b>	x		x	x		x	x
<b>Ben (7;4)1SM2</b>	x	x		x		x	x
<b>Ben (7;6) 1SP2</b>	x	x	x	x		x	x
<b>Ben (7;5) 1FM2</b>	x	x	x	x			x
<b>Ben (7;6) 1FP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;0) 2EM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (8;11) 2EP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;0) 2SM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (8;11) 2SP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (8;9) 2FM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (8;9) 2FP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;10) 3EM2</b>	x	x		x			x
<b>Ben (9;9) 3EP2</b>		x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;10) 3SM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;9) 3SP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;7) 3FM2</b>		x	x	x	x	x	x
<b>Ben (9;7) 3FP2</b>	x	x	x	x	x	x	x

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Neil (9;7) 1EM2</b>		x	x	x	x	x	x
<b>Neil (9;5) 1EP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Neil (9;2) 1SM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Neil (9;4) 1SP2</b>		x		x		x	x
<b>Neil (9;3) 1FM2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Neil (9;4) 1FP2</b>	x	x	x	x	x	x	x
<b>Neil (10;8) 2EP2</b>		x	x	x		x	x
<b>Neil (10;10) 2EM2</b>		x		x	x		x
<b>Neil (10;10) 2SM2</b>		x		x		x	x
<b>Neil (10;8) 2SP2</b>		x		x	x		x
<b>Neil (10;6) 2FM2</b>		(x)		x	x		x
<b>Neil (10;6) 2FP2</b>		(x)	x	x	x		x
<b>Neil (11;8) 3EM2</b>		x		x		x	x
<b>Neil (11;5) 3FP2</b>		x		x			x
<b>Neil (11;8) 3SM2</b>		x		x		x	x
<b>Neil (11;7) 3SP2</b>		x		x			x
<b>Neil (11;7) 3EP2</b>	x	x		x	x		x
<b>Neil (11;5) 3FM2</b>		x		x			x

Ben ist derjenige, der die meisten Schritte erwähnt. Im zweiten Jahr erwähnt er in allen Sprachen und allen Erzählungen alle Schritte, im ersten Jahr tritt dies in zwei Fällen ein und im dritten Jahr in drei. Im ersten Jahr lässt er in vier Erzählungen den fünften Schritt aus, wie das schon bei Laura und Peter teilweise der Fall war. Im dritten Jahr lässt er in der Hälfte der Produktionen den ersten Schritt aus, dies ist auch auffällig oft der Fall bei seinem älteren Bruder Neil. Er erwähnt den ersten Schritt viermal im ersten Jahr und dann noch einmal im dritten Jahr. Diese Vorgehensweise findet sich also nur bei den älteren Kindern (mehr oder weniger ab acht Jahren). Neil erwähnt in jedem Fall die Schritte 2, 4 und 7. Im ersten Jahr nennt er die meisten Punkte, im dritten Jahr die wenigsten. Dies entspricht den Beobachtungen, die schon in den Kapiteln zu den Kompensationsstrategien, sowie der Entwicklung des Wortschatzes gemacht wurden: Neils Erzählungen werden mit zunehmendem Alter immer kürzer und kondensierter.

Im Folgenden wird anhand von zwei konkreten Beispielen gezeigt, wie die Szene hinsichtlich der lexikalischen Lücken, des Erwerbsstandes der Grammatik, der Referentenfortführung sowie der verwendeten Konnektoren analysiert wurde. Für die Transkription wird der Referent, falls er am

Anfang der Szene unklar ist, jedoch vorher etabliert wurde, hier in eckigen Klammern präzisiert. Wiederholungen und Verzögerungslaute wurden entfernt.

#### 5.4.2. Beispiel 1: Peter erstes Jahr

<b>Peter (6;11) 1DM2</b>	und tut sie [d'Mama] ä dr Thermometer näh und ä Tee machä und nachher tut ihm dr Thermometer ids Mul tuä und tut er nachher i Tee und und chunt sie gu luägä und gseht sie dr Thermometer tut sie im Dokter alütä
<b>Peter (7;1) 1DP2</b>	und nachher tut sie der Thermometer und der Tee machä und nachher tut er der Thermometer im Tee hänä und chunt sie gu luägä und nachher tut sie luägä und tut sie schnäll telefoniärä wüll isch höch
<b>Peter (7;5) 1FM2</b>	après elle [la maman] lui fait un thé et elle lui donne le thermomètre et lui il le garde pas dans la bouche il le met dans le thé et après elle vient voir combien c'est combien de température il a alors elle elle voit ça et elle dit au docteur
<b>Peter (7;2) 1FP2</b>	elle [sa maman] lui fait du lait et elle lui donne le thermomètre et après il le met dans le thé dans le lait qui est chaud et après elle voit et elle va vite dire au docteur
<b>Peter (6;11) 1SM2</b>	entonces le prepara un té y pone eso eh da el termómetro y después lo toma en la boca y lo pone en el té después lo pone otra vez en la boca y viene la mamá y dice y ce que es eso y después dice al doctor
<b>Peter (7;0) 1 SP2</b>	le hace un té y le pone un el termómetro y pone en el té el termómetro y después viene ver la mamá y ve que es así dice al doctor

#### Lexikalische Aspekte:

Auf den ersten Blick treten bei Peter hier in keiner der drei Sprachen lexikalische Lücken auf. Er verwendet das jeweilige Wort für Thermometer im ersten Jahr in allen Sprachen. Ebenso, wie seine Schwester im dritten Jahr, gebraucht er auf Schweizerdeutsch nicht das umgangssprachliche und üblichere Wort *Fiäbermässer*, sondern das transparente Wort *Thermometer*.

Das Erhitzen des Thermometers wird nicht explizit erwähnt, ausser in 1DP2: *wüll isch höch*. Der Siebenjährige erwähnt in allen Erzählungen, dass die Mutter *“es sieht”*.

In 1FP2 sagt Peter, es handle sich beim Getränk um Milch, im Film ist es nicht klar ersichtlich, ob es sich um Tee handelt oder nicht, dies wurde aber von den meisten Kindern so interpretiert. Es dürfte sich hier also nicht um ein lexikalisches Defizit handeln.

#### Grammatische (morphologische oder syntaktische) Aspekte:

In den Erzählungen auf Deutsch entspricht bei Peter die Wortstellung noch nicht in allen Fällen den allgemeinen Regeln. Nach der Konjunktion *und* wird das Subjekt auf der ersten Position erwartet, der Junge setzt es jedoch nach dem Verb: *und chunnt sie; und tut sie, gseht sie* etc.

Eine mögliche Erklärung dazu kommt von Peters Mutter: Schweizerdeutsch wird in der Familie zwischen der Mutter und den Kindern benutzt. Dabei kommt diese Sprache meistens in alltäglichen



Situationen zum Zuge, etwa Organisatorischem oder Abläufen, die regelmässig wiederholt werden, wie Zähneputzen, Aufräumen, sich für die Schule Vorbereiten, usw. Aufregendere, abwechslungsreichere und weniger limitierte Themen werden besprochen, wenn die ganze Familie präsent ist und in diesen Fällen wird Spanisch gesprochen. Peters Mutter hält es deshalb für möglich, dass der Input, den der Junge auf Deutsch erhält, viele Fragen und Aufforderungen enthält, und dass das Kind die darin enthaltene Wortstellung Verb-Subjekt übergeneralisiert. Szagun (2010:49) erwähnt diese Hypothese ebenso: „Es mag jedoch sein, dass Kinder die Wortstellung beibehalten, die sie in der Erwachsenensprache am häufigsten hören“. Es ist allerdings auch möglich, dass Peters Verhalten hier von der spanischen Sprache beeinflusst wird, die ebenfalls eine flexible Wortstellung von Subjekt und Verb zulässt<sup>7</sup> (Z.B: *el tren llegó* und *llegó el tren*). Zumal Spanisch in den ersten zwei Jahren Peters dominante Sprache war, ist diese Erklärung ebenfalls plausibel. Dieses Phänomen der Wortstellung wurde in der analysierten Passage bei Peter im ersten und im zweiten Jahr festgestellt. Bei seiner um zwei Jahre jüngeren Schwester allerdings tritt das Phänomen nur im ersten und einmal im zweiten Jahr auf.

Eine weitere grammatische Auffälligkeit auf Deutsch ist, dass der Junge in einem Fall das Subjekt nicht nennt (*wüß ich höch*), obwohl dies an dieser Stelle wegen des Subjektwechsels angebracht wäre.

Was die Episoden auf Spanisch betrifft, so fehlt in der Passage: *después viene ver la mama* die Präposition (*viene a ver*). Möglicherweise handelt es sich hier um ein cross-linguistisches Phänomen, das heisst Peter wird hier von der französischen Sprache beeinflusst (*elle vient voir*), seiner Schul- und wahrscheinlich dominanten Sprache. Bei Elsa kann im ersten Jahr dasselbe Phänomen, allerdings umgekehrt beobachtet werden; sie benutzt auf Französisch irrtümlicherweise eine Präposition in einer Konstellation, in der auf Spanisch eine Präposition verwendet werden sollte. Spanisch ist die Sprache, die bei den Zwillingen im ersten Jahr dominiert. (Elsa 1FP2: *la maman il est venu à voir Pingu* anstelle von *il est venu voir*. Auf Spanisch würde es korrekt heissen *viene a ver*. In beiden Fällen ist es möglich, dass die Kinder von ihrer dominanten Sprache beeinflusst werden.

Als letztes identifiziertes Element auf Spanisch, das nicht der monolingualen Norm entspricht, sagt Peter in beiden Passagen am Schluss: „*dice al doctor*“, diese Aussage ist zwar grammatikalisch korrekt, aber es wäre zu erwarten gewesen, dass er noch ein Objekt anfügt, beispielsweise in Form eines Pronomens (*lo dice al doctor*) oder allenfalls sollte ein anderes Verb eingesetzt werden: *le avisa al doctor*.

In den Passagen auf Französisch scheint Peter die grundlegenden grammatischen oder syntaktischen

---

<sup>7</sup> In Silva-Corvalán (2014: 170ff) findet sich eine der wenigen Untersuchungen zur Position des Subjekts in *BFLA*.

Regeln erworben zu haben.

### **Anaphorik:**

In Bezug auf die Referentenfortführung wäre in den Passagen auf Deutsch in 1DM2 gegebenenfalls beim Subjektwechsel zu erwarten gewesen, dass der noch nicht ganz Siebenjährige anstelle von “sie” (*und chunt sie gu luägä*) eine Nominalform einsetzt. Da aber in diesem Teil nur zwei Figuren vorkommen, die zudem nicht dem gleichen Geschlecht angehören, nämlich Mutter und Sohn, ist die Passage trotzdem verständlich, zumal sich schon die vorhergehende Szene zwischen Mutter und Kind abspielt. Ebenso könnte in 1DP2 (*und tut sie schnäll telefoniärä, wüll isch höch*) erwartet werden, dass das Subjekt des Nebensatzes (das Fieberthermometer) mit einer Nominalform genannt wird. Allerdings ist diese Stelle ebenfalls durch den Kontext verständlich.

Auf Französisch scheint die Referentenfortführung hier komplett erworben zu sein. In 1FM2 benutzt Peter zusätzlich zum Subjektpronomen das pronom tonique *lui*, um den Subjektwechsel zu unterstreichen.

Auf Spanisch markiert Peter in beiden Passagen den ersten Subjektwechsel nicht, er benutzt ausschliesslich Nullformen, was zu Verwirrung oder sogar Missverständnissen führen kann. Dieses Phänomen kann ebenso bei Laura, Elsa und Ana beobachtet werden. Wir werden später darauf zurückkommen. Bei Peter tritt es aber nicht durchgehend auf, so benutzt der Junge beim zweiten Subjektwechsel der Passagen in beiden Fällen eine Nominalform (*la mamá*) um diesen zu markieren.

### **Konnektoren:**

In den Passagen auf Deutsch werden von Peter mit *und* sowie *nachher* ausschliesslich additive Konnektoren eingesetzt. Ebenso verwendet der Junge auf Französisch *et* und das temporale *après*. In 1FM2 benutzt er einmal den konsekutiven Konnektor *alors*; und in 1FP2 einen Relativsatz.

Auf Spanisch werden ebenfalls die additiven Konnektoren *y* und *después*; sowie das konsekutive *entonces* verwendet. Auch hier benutzt der Junge in einem Fall einen Relativsatz.

Bei Peter werden die einzelnen Elemente also in den meisten Fällen mechanisch mit *und dann* miteinander verbunden. Die verschiedenen Aktionen werden einfach aneinandergereiht. Allerdings ist diese Passage sehr kurz, um definitiv aufzeigen zu können, ob die Kinder in der Lage sind, vordergründige Informationen mit hintergründigen zu verknüpfen. Wie gesagt treten bei Peter auf Französisch sowie auf Spanisch je ein Relativsatz auf. Es kann davon ausgegangen werden, dass Peter in seiner dominanten Sprache Französisch auch eine komplexere Syntax einsetzen kann als in den

beiden anderen Sprachen. Eine mögliche Erklärung, warum auch auf Spanisch ein Relativsatz auftritt, liefert Slobin (1989). Er zeigt auf, dass in Spanisch (und Hebräisch) häufiger Relativsätze eingesetzt werden als in anderen Sprachen. Ein Grund dafür ist etwa, dass das Relativpronomen *que* in Spanisch eine invariable Form und somit leichter einzusetzen ist, als beispielsweise die entsprechenden Formen in Deutsch, die je nach Genus oder Numerus dekliniert werden müssen. Allerdings muss diese Aussage für das Schweizerdeutsche relativiert werden, wo anstelle der Relativpronomen *der*, *die*, *das*, das invariable *wo* verwendet wird.

Abschliessend kann gesagt werden, dass Peter im Alter von sieben Jahren die Regeln der anaphorischen Verknüpfungen auf Spanisch noch nicht vollständig erworben hat. Dies ist gleichfalls bei Ana und Elsa in diesem Alter der Fall, bei Peters Schwester Laura allerdings trifft dies in diesem Alter nicht mehr zu. Ebenso hat sich Peter, im Gegensatz zu seiner Schwester im gleichen Alter, die Regeln der Wortstellung in Deutsch noch nicht komplett angeeignet. Diese Tatsachen verhindern es jedoch meines Erachtens nicht, diese Episode in allen drei Sprachen verständlich zu übermitteln.

#### 5.4.2. Beispiel 2: Elsa drittes Jahr

Als zweites Beispiel werden nun die entsprechenden Passagen bei Elsa im dritten Jahr analysiert. Das Mädchen ist zum Zeitpunkt der Aufnahmen zwischen 8;8 und 8;11 Jahre alt. In den ersten beiden Jahren treten bei Elsa zahlreiche Phänomene auf, die das Verständnis ihrer Erzählungen in allen drei Sprachen erschweren, allerdings können vom ersten zum zweiten Jahr gewisse Fortschritte beobachtet werden. Bei den folgenden Beobachtungen wird jeweils Bezug auf die Situation der ersten beiden Jahre genommen.

<b>Elsa(8;11) 3DM2</b>	und dann hat die Mutter ein Tee gemacht für Pingu und dann hat Pingu ganz schnell das die Piquire also das Ding in Tee getan und dann hat der Tee dann hat die Mutter gesehen und hat telefoniert im Doktor
<b>Elsa (8;10) 3DP2</b>	und dann der hat dann die Mutter hat ein Tee gemacht für ihm und dann hat er im eine Sache so zum Mund zu haben und dann hat er ganz schnell im Tee getan und dann ist die Mutter gekommen und sie hat geschaut und dann ist sie entstaunt geworden und dann hat sie in den Doktor telefoniert
<b>Elsa (8;11) 3SM2</b>	la mamá hizo un té para él y después y después puso rapidísimo la cosa en el té y la mamá lo vio que no estaba bien y entonces telefonó al doctor
<b>Elsa (8;10) 3SP2</b>	y después [la mamá] le hizo un té y si entonces después le dio después puso el té y después puso rápido la cosa en el té para que de verdad tenga algo entonces después le habló rápido al doctor
<b>Elsa (8;8) 3FM2</b>	après la maman elle a fait un thé y après lui y après lui il a mettre la chose dans le thé y après la maman elle a vu qui c'était très rouge y après elle a téléphoné al docteur
<b>Elsa (8;8) 3FP2</b>	après la maman elle a fait un thé y après lui il voulait faire mettre la chose après al thé y après la maman elle a vu y après elle a téléphoné al docteur

### **Lexikalische Aspekte:**

Wie schon in den beiden ersten Jahren beobachtet werden konnte, benutzt Elsa im dritten Jahr das Wort für Thermometer in keiner der Passagen. Auf Deutsch gebraucht sie in 3DM2 zuerst das französische Wort für Spritze (*piqûre*), versucht dann sich selber zu korrigieren, indem sie den allgemeinen Begriff *das Ding* verwendet. Ein ebenso allgemeiner Begriff (*eine Sache/la cosa/la chose*) kommt in allen anderen Passagen zum Einsatz. Diese allgemeinen Begriffe treten hier im dritten Jahr zum ersten Mal auf, in den ersten beiden Jahren hat Elsa in den meisten Fällen entweder auf das Bild gezeigt, um diese lexikalische Lücke zu füllen, das Element weggelassen oder versucht es in einer Paraphrase zu umschreiben.

Elsa erwähnt nur in einem Fall konkret, dass das Thermometer rot wird (3FM2), sonst erwähnt sie in allen Geschichten ausser in 3SM2, dass *die Mutter (es) gesehen hat*. Es ist zu beobachten, dass in allen drei Sprachen ähnliche Ausdrucksweisen gebraucht werden. In 3DP2 sagt sie anstelle von *erstaunt, entstaunt*. Auf Französisch benutzt Elsa anstelle von *et* das spanische *y*. Dies wird von ihrer Schwester Ana ebenso gehandhabt und tritt in allen drei Jahren auf.

Als letzter lexikalischer Aspekt kann in 3SM2 das Verb *telefonar* beobachtet werden. Dieses existiert zwar auf Spanisch, ist aber äusserst selten und ist vor allem in Mexiko nicht gebräuchlich, zudem würde die korrekte Form hier *telefoneó* lauten. Es ist anzunehmen, dass es sich hier um ein calque aus dem Französischen handelt. Elsas Schwester Ana benutzt dieses Verb ebenfalls.

### **Grammatische (morphologische oder syntaktische) Aspekte:**

Auf Deutsch tritt in beiden Passagen derselbe Kasusfehler auf: *die Mutter hat ein Tee gemacht*. Möglicherweise rührt diese Schwierigkeit vom Schweizerdeutschen her, wo in diesem Fall kein Unterschied zwischen dem Nominativ und Akkusativ markiert wird. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, spricht Elsas und Anas Mutter mit ihren Kindern Schweizerdeutsch, ebenso wurden den Mädchen die Instruktionen zum Nacherzählen der Geschichten auf Schweizerdeutsch gegeben, die Mädchen erzählen jedoch auf Standarddeutsch, das sie in der Schule sprechen.

Szagun (2010:38), die verschiedene Arbeiten zur Erwerbsreihenfolge der Kasusmarkierung im Deutschen vergleicht, kommt zum Schluss, dass alle untersuchten Daten darin übereinstimmen, dass Nominativ und Akkusativ am häufigsten übergeneralisiert werden. Eine mögliche Erklärung für die Gründe dafür könnte laut der Autorin Slobins Operationsprinzip E (Slobin 1973; 1985) sein, das besagt, dass zugrundeliegende Bedeutungsrelationen deutlich wahrnehmbar sein sollten. Dies impliziert unter anderem, „dass Markierungen die perzeptuell wenig auffällig oder schwer unterscheidbar sind, von Kindern später beherrscht werden (Szagun 2010:50)“. Die deutsche Kasusmarkierung am Artikel sei ein Beispiel dafür, da die Artikel in unbetonter Position vor dem Nomen stehen und die Kasusmarkierung dadurch weniger deutlich hörbar sei. In gleicher Weise zeigt

Ellis (2008), dass unbetonte und kurze Elemente schwer wahrzunehmen sind, zumal sie der Sprecher in manchen Fällen noch abkürzt. Somit werden diese oftmals von L2 Lernern gar nicht erworben, da sie irrelevant sind, um die Kommunikation erfolgreich zu realisieren.

Ein weiterer möglicher Einfluss des Schweizerdeutschen findet sich an der Stelle: *die Mutter hat telefoniert im / in den Doktor*. In einigen Dialekten wird „*im Doktor telefoniärä*“ verwendet. In der deutschen Standardsprache entspricht diese Formulierung jedoch nicht der Norm.

Ein weiteres Element auf Deutsch, das nicht normgerecht ist, ist der fehlende Artikel in beiden Passagen bei *in Tee getan*. Schliesslich platziert Elsa in 3DM2 einmal das Partizip II nicht nach dem Objekt (*[die Mutter] hat telefoniert im Doktor*). Die anderen Partizipien II, die Elsa in den Passagen auf Deutsch verwendet, sind richtig platziert. Dies ist insofern bemerkenswert, als das Mädchen in den ersten beiden Jahren das Partizip II durchgehend vor dem Objekt platzierte. Es scheint demzufolge klar, dass dieser Aspekt bei Elsa zum Zeitpunkt der dritten Aufnahmen fast vollständig erworben ist.

Auf Spanisch sind, ausser dem schon erwähnten *telefonó*, keine konkreten grammatischen Aspekte zu erkennen, die Elsa noch nicht beherrscht. Allerdings gibt es Passagen, die schwierig zu verstehen sind, weil sie unvollständig sind, wie beispielsweise in 3SP2 *después le dio*, wo das Objekt fehlt oder *después puso el té*.

In den Passagen auf Französisch benutzt Elsa einmal einen Infinitiv anstelle des Partizip 2: *il a mettre*. Weiter verwendet sie das Relativpronomen *qui* anstelle von *que*. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass auf Spanisch, das die Zwillinge besser beherrschen als Französisch, das Relativpronomen *que* sowohl für das Subjekt als auch das Objekt benutzt wird. Als letztes kann in den Passagen auf Französisch ein Code-Switching aus dem Spanischen beobachtet werden: *il voulait mettre la chose al thé* und *elle a téléphoné al docteur*.

### **Anaphorik:**

In den beiden Passagen auf Deutsch werden die Referenten bis auf einen Fall den Regeln entsprechend eingeführt, respektive aufrechterhalten. In 3DP2 ist es unklar, ob es sich bei: *und dann hat er im (oder ihm?) eine Sache so zum Mund zu haben* wirklich um Pingu als Subjekt handelt oder ob die Mutter diese Aktion ausführt. Diese Aussage ist unverständlich und es ist meiner Ansicht nach schwierig zu identifizieren, wo das Problem genau liegt.

Auf Französisch benutzt Elsa mit *lui*, *il* und *la maman*, *elle* beim Subjektwechsel in mehreren Fällen *left-dislocations*, um den Referenten klar zu identifizieren. In diesen beiden Passagen werden die

anaphorischen Verbindungen den Regeln entsprechend ausgeführt. Auf Spanisch allerdings herrscht bei Elsa ein Phänomen, das schon in den beiden ersten Jahren beobachtet werden konnte: Das entsprechende Personalpronomen wird beim Subjektwechsel oftmals nicht erwähnt. Wie das schon bei Peter der Fall war, erschwert die Übergeneralisierung von Nullformen auch hier das Verständnis oder führt zu falschen Interpretationen.

### **Konnektoren:**

Elsa bevorzugt es, in allen drei Sprachen, die einzelnen Elemente linear mit *und dann*, respektive *y después* oder *et après* zu verbinden. Auf Deutsch benutzt sie in einem Fall den konsekutiven Konnektor *also*. Allerdings tut sie dies an einer Stelle, wo sie anstelle vom Fieberthermometer, das französische Wort *piqûre* gebraucht und sich dann sozusagen selbst korrigiert mit *also das Ding*. Der Einsatz des konsekutiven Konnektors ist dementsprechend nicht der logischen Verknüpfung der Elemente der zu erzählenden Szene zuzuordnen, sondern eher als beiläufige Bemerkung, die zur Selbstkorrektur gehört.

Auf Spanisch tritt nebst den temporalen *y después*, sowie dem konsekutiven *entonces*, einmal die finale Konjunktion *para que* auf, das Mädchen verwendet danach den Regeln entsprechend den Subjunktiv. Dies deutet darauf hin, dass Elsa in dieser Sprache komplexere Verknüpfungen beherrscht. Ebenso verwendet sie auf Spanisch einmal das Relativpronomen *que*. Dieses versucht sie auch in einer der Passagen auf Französisch, allerdings benutzt sie hier, wie weiter oben bereits erwähnt *qui* anstelle von *que*. Ansonsten verwendet Elsa auf Französisch ausschliesslich *et après*.

Im Endeffekt kann zu Elsa erwähnt werden, dass es für ihre Zuhörer, trotz Fortschritten gegenüber den ersten beiden Jahren beispielsweise bei den anaphorischen Verknüpfungen, in allen drei Sprachen schwierig ist, diese Szene richtig zu verstehen. Dies ist vor allem auf lexikalische Defizite zurückzuführen, so verunmöglicht das fehlende Wort für „Fiebermesser“, dass das Kommunikationsziel erreicht wird. Ebenso vermag Elsa es nicht, diese lexikalische Lücke mit einer Umschreibung zu kompensieren. Trotzdem gibt es positive Entwicklungen, auch wenn diese nicht unbedingt linguistischer Natur sind, wie beispielsweise in 3DP wo Elsa, trotz eines lexikalischen Fehlers mit: *dann ist sie entstaunt geworden*, zum ersten Mal einen Hinweis auf die Gefühlslage einer Figur gibt. Ein Phänomen, dass, wie bereits weiter oben erwähnt, Berman und Slobin (1994:75) bei der Hälfte der 9-Jährigen beobachtet haben, die an ihrer Studie teilgenommen haben.

Die weiteren Analysen werden nun in synthetischen Tabellen dargestellt. Die Zahlen zeigen an, wie oft das entsprechende Phänomen vorkommt.

## 5.5. Zeichenerklärung

### Lexikalische Aspekte:

- **Thermometer:** hier wird markiert, dass das entsprechende Wort für Thermometer in der Passage fehlt.
- **CS: Code-Switching.** Es wird jeweils das vom Kind verwendete Lexem aufgeführt, das nicht der Zielsprache entspricht.
- **Andere:** Hier werden andere allfällige lexikalische Elemente aufgeführt, die nicht der Zielsprache entsprechen. Es handelt sich dabei entweder um Eigenkreationen, wie beispielsweise *fiebra* anstelle von *fiebre* auf Spanisch, oder aber einem verwendeten Wort, das nicht angebracht ist, in diesem Fall wird der „richtige“ Ausdruck ebenso aufgeführt. Wenn beispielsweise das Pronomen *il* anstelle vom *elle* verwendet wurde, wird dies folgendermassen dargestellt: *il* vs *elle*.

### Grammatische (morphologische oder syntaktische) Aspekte:

- **V:** unter dieser Rubrik wird markiert, wenn die Passage unvollständige Sätze beinhaltet, es kann sich dabei um ein fehlendes Verb, Subjekt oder Objekt handeln.
- **Wortstellung** bedeutet, dass diese nicht der Norm entspricht.
- **Verbflexion:** hier wird markiert, ob nicht korrekt flektierte Verbformen vorkommen
- **Präposition:** bedeutet, dass das Kind entweder eine falsche Präposition verwendet hat oder aber, dass eine Präposition fehlt.
- **Ind. Red:** bedeutet indirekte Rede, hier wird mit einem Kreuz markiert, wenn die Konkordanz der Zeiten nicht respektiert wird.
- **Artikel:** hier werden die nicht korrekt verwendeten oder fehlenden Artikel markiert.
- **Kasus:** dies betrifft im Allgemeinen nur die Passagen auf Deutsch. Dabei gibt es eine Ausnahme: in Elsa 3FM2 verwendet das Mädchen das Relativpronomen *qui* anstelle von *que*, was ebenso als Kasusproblem markiert wird.
- **Pronomen:** hier werden Pronomen markiert, die nicht den Regeln der Zielsprache entsprechend verwendet werden.

### Anaphorik:

- **Pb** bedeutet, dass in der Passage Probleme mit der Anaphorik auftreten.
- **Nullsubjekt:** dies betrifft vor allem die Erzählungen auf Spanisch; das heisst, das ein Nullsubjekt benutzt wurde, obwohl der Subjektwechsel markiert werden sollte.
- **left-dislocation:** bedeutet, dass eine solche in der entsprechenden Passage verwendet wurde
- **right-dislocation:** bedeutet, dass eine solche in der entsprechenden Passage verwendet wurde

### **Konnektoren:**

Hier wird dargestellt, welche Konnektoren und Nebensätze das Kind in der betroffenen Passage verwendet hat. Die Nummern beziehen sich auf folgende Konnektoren oder Nebensätze:

1: linear: *und dann/nachher; y después; et après; and then*

2: final: *dass; para que; pour que/pour + Inf.; so that; to +Inf.*

3: konsekutiv: *also; alors /du coup; entonces; so*

4: temporal: *während; pendant que; mientras; while*

5 : Relativsatz

6 : temporal : *zuerst; en premier ; primero ; first*

7 : temporal : *als; quand ; cuando ; when*

8 : adversativ : *aber ; pero ; mais ; but*

9 : kausal : *weil ; parce que ; comme ; porque, because*



Tabelle 24 Analyse Episode Ana

Synthetische Tabelle Ana

	Lexik			Linguistische oder grammatische Aspekte								Anaphorik				Konnektoren									
	Thermo- meter	CS	andere	V	Wort- stellung	Verb- flexion	Präpo- sition	ind. Rede	Arti- kel	Kasus	Pro- nomen	Pb	Null- subjekt	left- disl.	right- disl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ana 1DM2	1	téléphoné	er vs sie	1		1	1					1				3									
Ana 1DP2	1	guggen; hôpital	er vs sie	1	1	2	1					2				4									
Ana 1SM2	1	fièvre		2		1		1				4	4			4									
Ana 1SP2	1	téléphoner		2		1		1				5	5			5									
Ana 1FM2	1	fièvre; y vs et	il vs elle	2			1	1	1		1	1				4									
Ana 1FP2		y vs et	il vs elle	1			1				1	1			1	3									
Ana 2DM2					1		1			2						3									
Ana 2DP2	1	appelé			1		1			2						3									
Ana 2SM2	1			1		1						2	2			2	1								
Ana 2SP2	1	téléphoner				1						1	1			2	1								
Ana 2FM2		y vs et		1	1										1	6									
Ana 2FP2	1	y vs et		1			2					1				3									
Ana 3DM2	1				1					1						3	1								
Ana 3DP2	1															3	2								
Ana 3SM2	1											2	2		1	2	1								
Ana 3SP2	1	appeler; téléphoner										2	2			3	1								
Ana 3FM2	1	y vs et					1							3		3	1								
Ana 3FP2	1	y vs et	il vs elle				1				1	1		3		2	1								

Tabelle 25 Analyse Episode Elsa

Synthetische Tabelle Elsa

	Lexik			Linguistische oder grammatische Aspekte								Anaphorik				Konnektoren									
	Thermometer	CS	andere	V	Wortstellung	Verb flexion	Präposition	ind. Red e	Artikel	Kasus	Pronomen	Pb	Nullsubjekt	left-disl.	right-disl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elsa 1DM2	1	hôpital; mässä			2	1				1		1				2									
Elsa 1DP2	1			1	3	2				1			1			5									
Elsa 1SM2	1				1	1						2	2		2	5	1								
Elsa 1SP2	1			2								2	2		2	7	1								
Elsa 1FM2	1	y vs et					1				1	1				4	1								
Elsa 1FP2	1	doctor; y vs et					1				2	1		1	1	4	1								
Elsa 2DM2	1	docteur		2	2		1	1		1						4	1								
Elsa 2DP2					2		1			2	1					4									
Elsa 2SM2	1		fiebra	2								1	1			4	1								
Elsa 2SP2	1		fiebra	1								2	2			4	1								
Elsa 2FM2	1	y vs et	fièvre			1	2									3	1								
Elsa 2FP2	1	y vs et	fièvre				1							1		3	1								
Elsa 3DM2	1	piqûre		1	1		1			1						5		1							
Elsa 3DP2	1						2			1						6									
Elsa 3SM2	1		telefonar	1								1	1			1		1		1					
Elsa 3SP2	1			1								2	3			4	1	2							
Elsa 3FM2	1					1	1			1				1		4				1					
Elsa 3FP2	1						1							2		4									

Tabelle 26 Analyse Episode Laura

Synthetische Tabelle Laura

	Lexik			Linguistische oder grammatische Aspekte								Anaphorik				Konnektoren									
	Ther mom eter	CS	ander e	V	Wortst ellung	Verbfl exion	Präposi tion	ind. Red e	Artik el	Kas us	Prono men	Pb	Nullsu bjekt	left- disl.	right -disl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Laura 1DM2	1				3											5									
Laura 1DP2					1				1							7					1				
Laura 1SM2				2											1	3									
Laura 1SP2	1			3								3	3			6									
Laura 1FM2						6 mode	1							1		5									
Laura 1FP2																4									
Laura 2DM2					2											9			1			1			
Laura 2DP2							1									6									
Laura 2SM2												1	1			5									
Laura 2SP2																4									
Laura 2FM2														2		5				1					
Laura 2FP2														1		6				1		1			
Laura 3DM2																7									
Laura 3DP2																7									
Laura 3SM2																6									
Laura 3SP2																5									
Laura 3FM2														2		4		1				1			
Laura 3FP2														1		6		1				1			

Tabelle 27 Analyse Episode Peter

Synthetische Tabelle Peter

	Lexik			Linguistische oder grammatische Aspekte								Anaphorik				Konnektoren									
	Thermo- meter	CS	andere	V	Wortst- ellung	Verbfle- xion	Präposi- tion	ind. Red	Artik- el	Kasu- s	Pron	Pb	Nullsubje- kt	left- disl.	right- disl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Peter 1DM2					5											6									
Peter 1DP2				1	1											6									
Peter 1SM2												2	2			6		1		1					
Peter 1SP2							1					1	1			4				1					
Peter 1FM2																5		1							
Peter 1FP2																4				1					
Peter 2DM2				1	4											6		1		1					
Peter 2DP2				1	1											3	1								
Peter 2SM2							1				1	1				4		2		1				1	
Peter 2SP2							1									2		3		1					
Peter 2FM2																3		2		1				1	
Peter 2FP2																3		2		1					
Peter 3DM2				1							1					2				1				1	
Peter 3DP2																2						1		1	
Peter 3SM2																1		1		3		1			
Peter 3SP2											1					2		1		1		1		1	
Peter 3FM2																1		1		2					2
Peter 3FP2																3		2						1	1

Tabelle 28 Analyse Episode Ben

Synthetische Tabelle Ben

	Lexik			Linguistische oder grammatische Aspekte								Anaphorik				Konnektoren									
	Thermometer	CS	andere	V	Wort- stellung	Verbflexion	Präpo- sition	ind. Red	Arti- kel	Kasus	Pronomen	Pb	Nullsubjekt	left- disl.	right- disl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ben1EM2						1										4		1	1	1					1
Ben1EP2																2		1				1			
Ben1SM2			montar telefonar	2		4	1					2	2			7									
Ben 1SP2			ver vs ir	2		3	1					2				8									
Ben1FM2						3								1		4	1		1						
Ben 1FP2						1										5	1	1		1		1			
Ben2EM2																5		1		1		1			
Ben 2EP2																3		1				1			1
Ben2SM2	1					1	1									2	1	1		1		2			
Ben 2SP2							1									2		1		1		1			
Ben2FM2						1					1			4		2		1				2			
Ben2FP2														4		2		2				2			
Ben3EM2									1							3			1						1
Ben 3EP2																2		1	1	1		1			
Ben3SM2						2	1									3		1				1			1
Ben 3SP2							1					(1)				2		2		1				1	
Ben3FM2												(1)				1		2		1		1			
Ben 3FP2																2		1		1		1			

## Synthetische Tabelle Neil

	Lexik			Linguistische oder grammatische Aspekte								Anaphorik				Konnektoren									
	Thermo- meter	CS	andere	V	Wort- stellung	Verb- flexion	Präpo- sition	ind. Red	Artik- el	Kasus	Prono- men	Pb	Nullsub- jekt	left- disl.	right- disl.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Neil1EM2																2		4				1			
Neil1EP2	1															4		2							
Neil1SM2			telefonar			4										4	1			1		1			
Neil1SP2			telefonar			1										4				1		1			
Neil1FM2														1		5		2				1			
Neil 1FP2														3		5		1		1					
Neil2EM2																5		1		1					
Neil 2EP2																3	1								
Neil2SM2			telefonar			1						(x)				3				1				1	
Neil 2SP2						1	1									2	1	1							
Neil2FM2	1													1		4	1								
Neil2FP2	1													1		3	1					2			
Neil3EM2																3									1
Neil 3EP2																3	1						1		
Neil3SM2							1									4									
Neil3SP2							1									2		1							
Neil3FM2														2		2									1
Neil 3FP2														3		2		1							1

Es folgt nun eine Beschreibung der oben aufgeführten synthetischen Tabellen. Die Transkripte der Szene finden sich im Anhang.

### **5.6. Ana**

Bei den Aufnahmen im ersten Jahr ist Ana zwischen 6;5 und 6;7 Jahre alt, im zweiten Jahr zwischen 7;7 und 7;9 und im dritten Jahr zwischen 8;8 und 8;11.

Bei Ana treten in allen drei Jahren und in allen Sprachen verschiedene lexikalische Lücken auf. So fehlt, bis auf drei Ausnahmen, das entsprechende Wort für Thermometer in allen Geschichten und in allen Sprachen. Im ersten Jahr benutzt das Mädchen in 1FP2 das entsprechende Wort, allerdings hatte sie kurz vorher den Zuhörer danach gefragt. Ein weiteres lexikalisches Phänomen, das über die drei Jahre anhält, ist, dass Ana in den Geschichten auf Französisch anstelle von *et* den spanischen Konjunktoren *y* benutzt. Zudem verwendet das Mädchen im ersten Jahr in mehreren Fällen auf Deutsch und auf Französisch die Personalpronomen *er* anstelle von *sie*, oder *il* anstelle von *elle*. Dieses Phänomen tritt im zweiten Jahr nicht mehr auf und im dritten Jahr nur noch in einer der Erzählungen auf Französisch. Eine allfällige Erklärung für dieses Phänomen auf Französisch ist, dass das spanische *el* (maskulin) phonologisch fast identisch mit *elle* (weiblich) ist. Für die Verwechslung von *er* und *sie* auf Deutsch habe ich jedoch keine Erklärung. In den Passagen auf Deutsch treten im ersten Jahr drei Code-Switchings auf, einmal benutzt Ana dabei ein Wort auf Schweizerdeutsch (*guggen*) und zweimal eines auf Französisch. Im zweiten Jahr taucht nur einmal ein französisches Wort in den Passagen auf Deutsch auf, im dritten Jahr gibt es keine Code-Switchings mehr.

Interessant, was die Code-switches betrifft, ist, dass Hoffmann und Stavans (2007:63) gezeigt haben, dass bei dreisprachigen Kindern die Code-mixen in den meisten Fällen Material aus der dominanten Sprache in eine schwächere Sprache eingeführt wird. Dies ist hier nicht der Fall, Französisch ist gar die schwächste Sprache Anas. Allerdings ist Französisch die stärkste Sprache im Umfeld der Zwillinge; sie wohnen in einem frankophonen Dorf, obwohl sie eine deutschsprachige Schule besuchen. In den Passagen auf Spanisch gibt es ebenfalls Fälle von Code-Switching und auch hier benutzt Ana Wörter auf Französisch, es handelt sich dabei um die Verben *téléphoner* und *appeler*. Auf Französisch treten das schon erwähnte *y* anstelle von *et* in allen drei Jahren auf und in 1FM2 benutzt Ana anstelle von *fièvre* das spanische Wort

*fiebre*. Die zwei Wörter sind sich sehr ähnlich, zumal auf Spanisch kein phonetischer Unterschied zwischen [v] und [b] besteht.

Was die Syntax betrifft, so ist auffällig, dass es im ersten Jahr in allen Sprachen unvollständige Sätze gibt. Diese fehlenden Elemente machen die Aussagen schwer verständlich. Im zweiten Jahr ist dies nur noch in einer der beiden Passagen auf Spanisch und in beiden Passagen auf Französisch der Fall. Im dritten Jahr ist dieses Phänomen nicht mehr vorhanden.

Auf Deutsch entspricht die Wortstellung in allen drei Jahren in mehreren Fällen nicht der Norm. Ausserdem setzt Ana während den ersten beiden Jahren die Präpositionen nicht korrekt ein. Ebenso ist im ersten Jahr die Verbflexion noch nicht vollständig erworben, was im zweiten und dritten Jahr nicht mehr der Fall ist. Nachdem im ersten Jahr keine Kasusprobleme aufgetaucht sind, ist dies in beiden Abschnitten auf Deutsch im zweiten Jahr und in einem vom dritten Jahr der Fall. Allerdings kann in Anas Produktionen ihrer Schulsprache beobachtet werden, dass der Erwerb der allgemeinen Regeln der Syntax und Grammatik von Jahr zu Jahr fortschreitet.

Auf Spanisch beobachtet man im ersten Jahr neben den schon genannten fehlenden Elementen, dass die Verbflexion, sowie die Konkordanz in der indirekten Rede noch nicht vollständig erworben sind. Dies dürfte allerdings m. E. ein Phänomen sein, das auch bei monolingualen Kindern in diesem Alter auftreten kann. Die Verbflexion ist ebenso im zweiten Jahr fehlerhaft. Die Produktionen des dritten Jahres indessen entsprechen hinsichtlich der Morphologie oder der Syntax der Norm.

Was die Anaphorik betrifft, so hat Ana im ersten Jahr in allen Sprachen deren Regeln noch nicht vollständig erworben. Im zweiten und dritten Jahr besteht dieses Phänomen nur noch in den Abschnitten auf Spanisch und in jeweils einer Passage auf Französisch. Auf Spanisch handelt es sich ausschliesslich um Fälle, in denen das Mädchen trotz Subjektwechsel ein Nullsubjekt verwendet. In den Passagen auf Französisch könnte dem eine lexikalische Lücke zugrunde liegen; Ana benutzt nämlich in mehreren Fällen *il* anstelle von *elle*. Des Weiteren setzt Ana in den ersten beiden Jahren auf Französisch jeweils eine *right-dislocation* ein. Im dritten Jahr ist es auffällig, dass sie jedes Subjekt jeweils mit einer Nominalphrase gefolgt vom entsprechenden Pronomen bezeichnet, also durchgehend sogenannte *left-dislocations* verwendet.

Als Konnektoren benutzt Ana im ersten Jahr in allen Sprachen ausschliesslich *und* *nachher*, respektive *y después* oder *et après*. Im zweiten Jahr verwendet sie ausserdem auf Spanisch in



beiden Passagen einmal die finale Konjunktion *para que*, was auf einen komplexer werdenden Satzbau hinweist. Im dritten Jahr setzt sie in allen Sprachen eine solche finale Konjunktion ein.

Im ersten Jahr ist es für den Zuhörer von Ana in allen drei Sprachen schwierig, diese Sequenz korrekt zu rekonstruieren. Die verschiedenen Elemente werden einfach aneinandergereiht. Trotz ihrem Alter von sechs Jahren befindet sich das Kind hier nicht in der zweiten Phase, wie sie von Berman und Slobin (1994) beschrieben wird. D.h., dass die meisten Kinder ab fünf Jahren in der Lage sind, ihre Erzählungen mit kausalen oder temporalen Nebensätzen zu organisieren. Im Vergleich dazu sind die Auszüge des zweiten Jahres besser verständlich. Obwohl der Zuhörer ganz ohne Hilfe der Bilder immer noch nicht alles versteht, entsprechen die anaphorischen Verknüpfungen, sowie die Syntax den Regeln. Am unklarsten sind im zweiten Jahr die beiden Passagen auf Französisch. Auch im dritten Jahr gelingt es Ana nicht immer und oftmals nur mit viel gutem Willen des Zuhörers, diese Szene verständlich zu beschreiben. Dies ist einerseits damit zu erklären, dass das Wort für Thermometer fehlt, es liegen aber auch in allen drei Sprachen syntaktische Probleme vor, die das Verständnis erschweren. Allerdings nehmen allgemein die diskutierten Abweichungen von der Norm in allen Sprachen von Jahr zu Jahr ab, so dass doch von einer positiven Entwicklung gesprochen werden darf.

### **5.7.Elsa**

Bei den Aufnahmen im ersten Jahr ist Elsa zwischen 6;5 und 6;7 Jahre alt, im zweiten Jahr zwischen 7;7 und 7;9 und im dritten Jahr zwischen 8;8 und 8;11.

Hinsichtlich des Wortschatzes fehlt bei Elsa in allen drei Jahren und allen Sprachen, ebenso wie bei ihrer Schwester das jeweilige Wort für Thermometer, dabei gibt es bei ihr nur eine einzige Ausnahme. Und genauso wie Ana verwendet auch Elsa in den Passagen auf Französisch in den ersten beiden Jahren *y* anstelle von *et*. Andere Fälle von Code-Switchings treten auf Deutsch in je einer der beiden Geschichten auf und Elsa verwendet, wiederum wie ihre Schwester, Wörter aus dem Französischen und einmal aus dem Schweizerdeutschen. Auf Französisch benutzt Elsa im zweiten Jahr einmal das spanische Wort *doctor* anstelle von *docteur*. Wie ihre Schwester kann Elsa im zweiten Jahr das Wort für Fieber in den Sprachen Spanisch und Französisch nicht komplett mobilisieren. Sie verwendet wie Ana die Eigenkreation *fièvre*, im Gegensatz zu ihr benutzt Elsa mit *fiebra* eine solche auf Spanisch. In

beiden Fällen handelt es sich um Wörter, die phonetisch ähnlich sind.

Im Bereich der Grammatik treten bei Elsa etwas weniger Abweichungen von der Norm auf als bei ihrer Schwester. So fehlen bei ihr weniger Elemente; im ersten Jahr vermisst der Zuhörer jeweils nur in einem Auszug auf Deutsch und auf Spanisch einen Satzteil, im zweiten und im dritten Jahr fehlen in einer Passage auf Deutsch und in den beiden auf Spanisch jeweils Elemente. Die Wortstellung entspricht bei Elsa im ersten Jahr nur auf Deutsch und einmal auf Spanisch nicht den Regeln. Im zweiten Jahr tritt dieses Phänomen noch in beiden Auszügen auf Deutsch auf, im dritten nur noch in 3DM2. Die Regeln der Verbflexion hat Elsa im ersten Jahr sowohl in beiden Passagen auf Deutsch als auch in einer auf Spanisch noch nicht vollständig erworben. Im zweiten und im dritten Jahr gilt dies jeweils nur noch für einen Fall in einer der Passagen auf Französisch. Weiter respektiert das Mädchen im zweiten Jahr einmal die Konkordanz der indirekten Rede auf Deutsch nicht. Kasusprobleme treten in allen Passagen auf Deutsch auf und einmal im dritten Jahr auf Französisch, dieser Fall wurde weiter oben bereits detaillierter erläutert. Die Verwendung der Pronomen schliesslich ist bei Elsa im ersten Jahr auf Französisch und in einer Passage auf Deutsch vom zweiten Jahr noch nicht komplett erlernt.

Was die Referentenfortführung betrifft, so ist das Bild hier ähnlich wie bei ihrer Schwester Ana: Im ersten Jahr ist diese bei Elsa noch in keiner der Sprachen vollständig erworben, im zweiten und im dritten Jahr ist dies nur noch in den Passagen auf Spanisch der Fall. Auch hier fehlen die nötigen Personalpronomen der Verben, um bei einem Subjektwechsel die beiden Protagonisten differenzieren zu können. Allerdings entspricht dieses Phänomen demjenigen, das auch bei monolingualen Spanischsprechenden im selben Alter beobachtet werden kann (siehe weiter oben).

Was die Referentenfortführung auf Deutsch betrifft, so verwendet Elsa anders als ihre Schwester in einer der Passagen auf Deutsch vom ersten Jahr einmal ein Nullsubjekt. *Left-dislocations* jedoch kommen auch bei ihr in den Passagen auf Französisch vor. *Right-dislocations* verwendet sie in beiden Auszügen vom ersten Jahr auf Spanisch und in einer auf Französisch. Im zweiten und dritten Jahr kommen diese nicht mehr vor.

Bei den Konnektoren verhält sich Elsa etwas anders als ihre Schwester. Zwar dominieren auch bei ihr die einfachen Verknüpfungen *und* *nachher*, *et après* respektive *y después*. Jedoch benutzt sie bereits im ersten Jahr in den Passagen auf Spanisch und auf Französisch und im zweiten Jahr in allen Sprachen die finalen Konnektoren *dass*, *pour que* oder *para que*. Im dritten Jahr verwendet sie *para que* jedoch nur noch in einer Passage auf Spanisch, dafür treten in jeder Sprache einmal die konsekutiven Ausdrücke *also*, *alors* und *entonces* auf. Ebenso erscheint auf

Spanisch und auf Französisch im dritten Jahr je einmal ein Relativsatz. Es darf also behauptet werden, dass bei Elsa mehr Variation bezüglich der Satzverknüpfungen zu verzeichnen ist als bei ihrer Schwester Ana.

Bei beiden Mädchen sind die Produktionen vom ersten Jahr schwer zu verstehen. Es gibt nicht nur lexikalische Lücken, sondern es fehlen ebenso anaphorische Verknüpfungen. Im zweiten Jahr sind bei Elsa jedoch deutliche Fortschritte zu beobachten. Obwohl die beschriebene Szene immer noch schwer verständlich ist, werden nun in allen drei Sprachen kausale Nebensätze verwendet. In dieser Hinsicht ist Elsa ihrer Schwester Ana einen Schritt voraus, denn diese hat im zweiten Jahr nur auf Spanisch einen solchen Nebensatz benutzt. Ebenso entsprechen bei Elsa die anaphorischen Verknüpfungen zumindest in den Geschichten auf Deutsch und Französisch der Norm.

Wie weiter oben bereits erwähnt, gibt Elsa in 3DP2 trotz eines lexikalischen Fehlers mit *dann ist sie entstaunt geworden*, zum ersten Mal einen Hinweis auf die Gefühlslage einer Figur. Ein Phänomen, das Berman und Slobin (1994:75) bei der Hälfte der 9-Jährigen beobachten konnten, die an ihrer Studie teilgenommen haben.

Abschliessend kann zu den beiden Zwillingsmädchen Ana und Elsa erwähnt werden, dass, trotz der oben genannten Unterschiede bei ihnen viele Gemeinsamkeiten beobachtet werden können.

## **5.8. Laura**

Bei den Aufnahmen im ersten Jahr ist Laura zwischen 5;0 und 5;6 Jahre alt, im zweiten Jahr zwischen 6;4 und 6;6 und im dritten Jahr zwischen 7;3 und 7;6.

Laura hat im ersten Jahr in zwei Passagen, einer auf Deutsch und einer auf Spanisch, keinen Zugriff auf das Wort für Thermometer. Sonst allerdings konnten bei ihr keine lexikalischen Lücken identifiziert werden. Im Bereich der Grammatik sind fast ausschliesslich im ersten Jahr einige Punkte auszumachen, die noch nicht erworben sind: Auf Deutsch betrifft dies die Wortstellung und einmal einen Artikel. Auf Spanisch sind die Aussagen in zwei Fällen unvollständig und auf Französisch tritt je eine unkorrekte Verbflexion, sowie eine Präposition auf. Im zweiten Jahr invertiert Laura wieder in zwei Fällen auf Deutsch das Subjekt mit dem Verb und einmal fehlt eine Präposition. Sonst konnten keine weiteren grammatischen Aspekte identifiziert werden, die noch nicht erworben wären.

Die Referentenfortführung führt bei Laura im ersten und im zweiten Jahr in je einer Passage auf Spanisch zu Missverständnissen. Wie Ana und Elsa, markiert Laura den Subjektwechsel nicht und verwendet ein Nullsubjekt. Auf Spanisch benutzt sie im ersten Jahr einmal eine *right-dislocation*. Auf Französisch kommen auch bei ihr fast durchgehend, ausser in einem Fall im ersten Jahr, sogenannte *left-dislocations* zum Einsatz. Es stellt sich heraus, dass dieses Phänomen bei allen Kindern auf Französisch zu beobachten ist.

Bei der jüngsten Teilnehmerin der Studie sind die am häufigsten auftretenden Konnektoren *und dann*, respektive *y después* und *et après*. Im ersten Jahr verwendet Laura in einem Abschnitt auf Deutsch das temporale *zuerst*. Im zweiten Jahr verwendet sie auch auf Deutsch die Konnektoren *zuerst* und *als*. Auf Französisch macht sie einen Relativsatz. Im dritten Jahr gibt es Anzeichen, dass die Syntax in der Schulsprache zunehmend komplexer wird. Während Laura in den anderen Sprachen die einzelnen Elemente nur linear verknüpft, verwendet sie hier in beiden Passagen *alors*, um eine Konsequenz auszudrücken, sowie das temporale *quand*.

In Lauras Passagen fällt auf, dass sie sehr viele Details nennt und sozusagen jede Bewegung erwähnt, die die Figuren machen. Dadurch, und auch weil die verschiedenen Elemente nur linear miteinander verbunden sind, wirkt diese Episode vor allem im ersten Jahr in allen Sprachen etwas schwerfällig. Allerdings ist sie m.E. überall verständlich ausser in 1DM2 und in 1SP2, wo das Verständnis durch das Fehlen des Wortes *Fiebermesser* erschwert wird. Im zweiten und dritten Jahr führt die Verwendung der direkten Rede dazu, dass die Episoden lebendig wirken. Zudem gibt es praktisch keine unkorrekten Passagen oder Probleme mit der Anaphorik mehr. Obwohl die Syntax nicht in allen Sprachen gleich komplex ist, gelingt es Laura diese Passage in allen Sprachen gut verständlich zu erzählen.

Bei einem Vergleich der Passagen untereinander ist auffällig, dass Laura in allen Sprachen teilweise ähnliche Formulierungen verwendet, um die einzelnen Szenen zu beschreiben. Dies ist im dritten Jahr am deutlichsten, es gibt aber schon im zweiten Jahr Anzeichen dafür. Fast entsteht der Eindruck, als ob die Passagen von einer Sprache in die andere übersetzt wären und dies obwohl in der Regel mehrere Wochen zwischen den einzelnen Aufnahmen liegen. Es scheint, als würde Laura die Geschichte in allen Sprachen mit analogen Mitteln erzählen, was ein Beispiel für Kongruenz darstellt. Um diesen Übersetzungseffekt hervorzuheben, werden hier die entsprechenden Passagen von Laura eingefügt. Es kann beobachtet werden, dass die direkte Rede (« *Was, so viel Fieber?* » respektive « *tellement chaud?* » in fast allen Passagen eingesetzt wird. Zum besseren Verständnis wurden hier Satzzeichen eingefügt, die die Sprechpausen, sowie die Intonation des Mädchens in der direkten Rede markieren.

## Laura drittes Jahr

<b>Laura (7;6) 3DM2</b>	Nachher hett d'Mama vum Pingu ihm ä Tee gmacht und der Thermometer gno. Und nachher hett sie gseit: „Tu das ids Mul.“ Und nachher hett der Pingu nä ids Mul gno und nachher hett er's i Tee hänä tuä. Und nachher isch d'Mama go gu luägä und hett gseit: “ WAS? So viel Fiäber ?“ und nachher hett sie em Dokter aglütet.
<b>Laura (7;6) 3DP2</b>	Nachher seit d'Mama: „ Ja was?“, gaht sie gu ihm es Tee machä und tut der Thermometer inä und tut sie nä im Mul vum Pingu hänä. Und nachher tut sie, gaht sie wieder und der Pingu tut der Thermometer i Tee. Nachher tut er wider i sis Mul und nachher gaht d'Mama gu luägä. Dänn seit sie: „WAS?“ und nachher gaht sie go em Dockter alütä
<b>Laura (7;4) 3FM2</b>	Après elle [la maman] lui fait un thé elle prend le thermomètre. Elle le lui donne. Après elle dit : « J'arrive tout de suite. ». Après, quand elle est partie, Pingu, il prend le thermomètre, il le met dans le thé, il le remet dans la bouche. Après la maman, elle va voir après elle dit : « Tellement chaud ? ». Après elle va appeler le docteur.
<b>Laura (7;3) 3FP2</b>	Elle [la maman] lui fait un thé et puis elle prend le thermomètre avec. Et puis elle elle lui met le thermomètre dans la bouche et après elle repart. Elle dit : « Je reviens tout de suite ! ». Du coup, après il met le thermomètre dans le thé et puis il le remet dans la bouche. Et sa maman elle vient voir et puis il y a le rouge qui monte jusqu'en haut et après elle prend le téléphone. Elle appelle le docteur
<b>Laura (7;5) 3SM2</b>	Después la mamá le va a hacer un té y le pone un termómetro. Dice: “Abre la boca!”, y le pone el termómetro en la boca. Después la mamá de Pingu dice: “ Ya vengo!”. Después Pingu pone el termómetro en el té. Después pues viene la mamá, dice: “¿QUE? ¿Tan caliente?”. Después habla al doctor
<b>Laura (7;3) 3SP2</b>	La mamá va a hacerle un té y toma el termómetro. Y le lleva el té y le pone el termómetro en la boca. Después Pingu lo toma lo pone en el té. Y después el rojo sube hasta arriba y la mamá va a ver y dice:” ¿QUE? ¿Todo arriba?”. Y llama al doctor.

## 5.9.Peter

Bei den Aufnahmen im ersten Jahr ist Peter zwischen 7;0 und 7;5 Jahre alt, im zweiten Jahr zwischen 8;3 und 8;5 und im dritten Jahr zwischen 9;3 und 9;5.

Die Beobachtungen zu den Passagen im ersten Jahr bei Peter wurden weiter oben ausführlich diskutiert, deshalb werden hier nur noch das zweite und das dritte Jahr besprochen.

Bei Peter können in allen untersuchten Passagen keine expliziten lexikalischen Lücken ausgemacht werden. In der Schulsprache Französisch konnten weder grammatische Aspekte noch anaphorische Verknüpfungen identifiziert werden, die nicht der Norm entsprechen. Allerdings gibt es einige morphologische oder syntaktische Punkte in den Abschnitten auf Deutsch und Spanisch, die Peter noch nicht erworben hat. Im zweiten Jahr gibt es auf Deutsch unvollständige Sätze und die Wortstellung (Subjekt-Verb) entspricht nicht den Regeln. Auf Spanisch fehlt in beiden Passagen, wie schon im ersten Jahr, eine Präposition und einmal benutzt der Junge ein inadäquates Pronomen. Im dritten Jahr fehlt in einer der Passagen auf

Deutsch einmal ein Verb und einmal ein Pronomen und auch auf Spanisch verwendet er in einem Fall ein unkorrektes Pronomen.

Trotz einzelner linguistischer Aspekte auf Spanisch, die noch nicht erworben sind, wird es deutlich, dass sich der Junge selbst korrigiert, beispielsweise in 2SP2 in der Passage:

después la mamá ve entonces ha telefon hace con el teléfono dice al doctor con el teléfono de venir a ver Pingu

Peter merkt während des Sprechens, dass er so seinen Satz nicht weiterführen kann und findet schlussendlich eine grammatikalisch korrekte, jedoch eher unübliche Formulierung, die Aktion auszudrücken.

Bezüglich der Referentenfortführung auf Spanisch, scheint diese im zweiten Jahr nun fast vollständig erworben. Nur in 3SP2 ist der Referent allenfalls anfangs unklar, dieser wird jedoch nachträglich klargestellt:

entonces le hace un té y le da el termómetro, pero Pingu toma el termómetro

Bei den Konnektoren verbindet auch Peter die einzelnen Elemente in den meisten Fällen linear mit *und dann*. Allerdings verwendet der Junge von Jahr zu Jahr in allen Sprachen eine grösser werdende Anzahl von Konnektoren. Im zweiten Jahr verwendet er auf Deutsch nebst *und dann* noch *nachher*, sowie das konsekutive *also*. Auf Spanisch macht er Nebensätze mit dem kausalen Konnektor *como* sowie Relativsätze. Dies ist ebenso auf Französisch der Fall. Im dritten Jahr taucht auf Deutsch erstmals ein finaler Nebensatz mit *dass* auf. Überhaupt nimmt auch hier die Vielfalt der Konnektoren zu, so verwendet Peter nun auch das adversative *aber*, das konsekutive *also*, sowie die temporalen *danach* und *als (wänn)*. Auf Spanisch kommt zu den bereits im zweiten Jahr verwendeten Konnektoren noch das adversative *pero* und ein temporaler Nebensatz mit *cuando* hinzu. Des Weiteren erscheinen komplexere syntaktische Konstruktionen, wie beispielsweise in 3SP2 *y lo pone en el té lo que hace subir la temperatura*. In gleicher Weise, wie das schon bei Elsa im dritten Jahr beobachtet werden konnte, macht der 9-Jährige Peter in 3DP2 mit der Bemerkung *der Pingu isch schlau* einen Kommentar über den Charakter des Protagonisten.

Weiter oben wurde bemerkt, dass bei den Zwillingen Ana und Elsa oft dieselben Phänomene beobachtet werden können. Die Geschwister Peter und Laura sind sich darin ähnlich, dass sie die Referentenfortführung wegen des Nullsubjekts auf Spanisch zumindest im ersten Jahr noch nicht vollständig erworben haben. Eine weitere Gemeinsamkeit mit seiner Schwester ist, dass bei Peter im dritten Jahr ebenso teilweise der Eindruck entsteht, als wären die Episoden von einer Sprache zur anderen übersetzt. Es werden also in allen Sprachen auch hier analoge Mittel verwendet.

### 5.10. Ben

Während der Aufnahmen des ersten Jahres ist Ben zwischen 7;4 und 7;10 Jahre alt, im zweiten Jahr zwischen 8;9 und 9;0 und im dritten Jahr zwischen 9;7 und 9;10.

Bei Ben konnten in den Passagen auf Englisch und Französisch in keinem der drei Jahre lexikalische Lücken identifiziert werden. Auf Spanisch finden sich im ersten Jahr einige Verben, die nicht korrekt flektiert sind. Im zweiten Jahr hat er in einer der beiden Erzählungen auf Spanisch kein Wort für Thermometer zur Verfügung, er behilft sich aber mit einer Paraphrase: *una cosa para medir la temperatura*. Im dritten Jahr schliesslich treten keine derartigen Phänomene mehr auf.

Allerdings scheint bei Ben der Spracherwerb auf Spanisch am wenigsten weit fortgeschritten, denn im ersten Jahr treten dort unvollständige Sätze auf, ebenso entspricht die Verbflexion sowie der Gebrauch der Präpositionen nicht der Norm. Die beiden letztgenannten Phänomene bestehen auch noch im zweiten und im dritten Jahr. Auch in Englisch wird bei Ben ebenfalls in einem Auszug vom ersten Jahr klar, dass er die Regeln der Verbflexion noch nicht komplett erworben hat. Im dritten Jahr jedoch verwendet er in 3EM2 *her* anstelle von *his*, in der zweiten Episode auf Englisch macht Ben wiederum den gleichen Fehler, korrigiert sich dann aber selbst. Auf Französisch hat Ben im ersten und im zweiten Jahr Mühe mit der Verbflexion, es handelt sich dabei um mehrere Fälle, wo er im Passé Composé das falsche Hilfsverb benutzt. Weiter verwendet er im zweiten Jahr in einem Fall das Pronomen *il* anstelle von *elle*.

Die Referentenfortführung beherrscht Ben allgemein den Regeln entsprechend, ausser im ersten Jahr auf Spanisch, wo der Siebenjährige trotz Subjektwechsel zahlreiche Nullsubjekte einsetzt. Das Verständnis dieser Passagen wird durch die bereits erwähnten unkorrekten Verbflexionen zusätzlich erschwert. Auf Französisch benutzt er im ersten und zweiten Jahr *left-dislocations*.

Ben setzt eine Vielzahl von Konnektoren ein, er tut dies in allen Sprachen, ausser im ersten Jahr auf Spanisch. Dort benutzt er ausschliesslich *y(después)*. Im zweiten Jahr ändert sich dies und er verwendet zusätzlich noch das konsekutive *entonces*, das finale *para*, sowie die temporalen *después* und *cuando*; in einem Fall setzt Ben zudem einen Relativsatz ein. Im dritten Jahr benutzt er wiederum *entonces*; *cuando* und *después*., sowie den kausalen Konnektor *porque*. Auf Englisch verwendet er über alle drei Jahre hinweg nebst *and*, die konsekutiven Konnektoren *so* und *then*; das kausale *because*, sowie die temporalen *while* und *after*. Auf Französisch treten im ersten Jahr die temporalen Verbindungswörter *après* und *pendant que*;

sowie das konsekutive *puis*, das finale *pour* und ein Relativsatz auf. Im zweiten Jahr kommt auf Französisch kein solcher mehr vor, Ben benutzt aber zusätzlich zu *et*, *après*, *puis* noch den temporalen Konnektor *quand*. Im dritten Jahr benutzt er das konsekutive *alors*; die temporalen; *après*; *quand* und *enfin* sowie wiederum einen Relativsatz.

Im ersten Jahr sind Bens Passagen auf Spanisch schwierig zu verstehen, denn es gibt unvollständige Sätze, die Verbflexion ist fehlerhaft und es treten zahlreiche lexikalische Lücken auf. Im Gegensatz zu Ana, Elsa, Laura und Peter verwendet Ben in den spanischen Auszügen mehr Nominal- als Nullformen oder Pronomen.

In den Passagen auf Französisch und Englisch setzt Ben schon im ersten Jahr eine Vielzahl an Konnektoren ein und es gelingt dem Kind, diese Szene anscheinend mühelos zu beschreiben. In 1EM2 gibt der Junge mit *because he was faking that he was sick* einen erklärenden Kommentar ab, was darauf hinweist, dass er den Zuhörer miteinbezieht.

### 5.11. Neil

Bei den Aufnahmen im ersten Jahr ist Neil zwischen 9;2 und 9;7 Jahre alt, im zweiten Jahr zwischen 10;6 und 10;10 und im dritten Jahr zwischen 11;5 und 11;8.

Der älteste Teilnehmer Neil kann in drei Passagen keinen entsprechenden Ausdruck für Thermometer aktivieren: In einem der Abschnitte auf Englisch im ersten Jahr und in beiden Passagen auf Französisch vom zweiten Jahr. Andere lexikalischen Lücken gibt es sonst nicht, ausser des Verbs *telefonar*, das er zweimal im ersten und einmal im zweiten Jahr auf Spanisch verwendet. Grammatische Abweichungen von der Norm sind ebenso selten und beschränken sich auf die Passagen in Spanisch. Im ersten und zweiten Jahr scheint Neil diesbezüglich die Verbflexion noch nicht vollständig zu beherrschen, hinzu kommt im zweiten Jahr eine fehlende Präposition. Letzteres ist auch noch im dritten Jahr der Fall.

Bei der Referentenfortführung beherrscht Neil in allen Sprachen die Regeln. Auf Französisch benutzt auch er fast durchgehend *left-dislocations*.

Es wurde andernorts bereits erwähnt, dass Neils Erzählungen von Jahr zu Jahr kürzer werden, dies ist mitunter ein Grund dafür, dass auch die Vielfalt der Konnektoren von Jahr zu Jahr abnimmt. Neben den meist benutzten *and so* (*et puis*, *y después*) oder *then*, verwendet der Junge im ersten Jahr in allen Sprachen den temporalen Konnektor *when* (respektive *cuando* oder *quand*). Auf Spanisch benutzt er zudem eine finale Infinitivkonstruktion nach *para*. Eine solche



kommt im zweiten Jahr auch auf Englisch und Französisch zum Einsatz. Zudem treten auf Französisch und Spanisch zum ersten Mal Relativsätze auf. Im dritten Jahr setzt Neil zwar in Englisch und Französisch kausale und temporale Konnektoren ein, meistens werden die einzelnen Elemente jedoch einfach aneinandergereiht. So sind die einzigen Konnektoren, die Neil auf Spanisch benutzt *después*, *y* sowie das konsekutive *entonces*.

Im ersten Jahr benutzt Neil auf Französisch einmal ein erklärendes *comme ça c'est hyper chaud*, das zeigt, dass er den Zuhörer mit einbezieht. In 2SP2 und 2EP2 macht Neil ebensolche erklärenden Bemerkungen: *to make it look like if he was hot* und *como si era muy caliente*. Es wurde schon bei Peter und Laura darauf hingewiesen, dass die Kinder in einigen Fällen in allen Sprachen äquivalente Mittel verwenden, und das somit der Eindruck entsteht, die Passagen seien von einer Sprache in die andere wortwörtlich übersetzt. Dies ist in gleicher Weise hier bei Neil zu beobachten.

Wie schon bei seinem jüngeren Bruder Ben treten allfällige Abweichungen von der Norm bei Neil hauptsächlich in den Passagen auf Spanisch auf. Doch trotz dieser Phänomene, die vor allem das erste Jahr und die Verbflexion betreffen, ist diese Szene bei Neil gut verständlich. Ab dem zweiten Jahr treten deutlich weniger Probleme mit der Verbflexion auf. Ab demselben Zeitpunkt wird die untersuchte Episode in allen Sprachen kondensierter erzählt, jedoch mit einer komplexer werdenden Syntax.

### **5.12. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, alle Kinder im Vergleich**

Weiter oben wurde bereits auf Gemeinsamkeiten unter den Geschwistern hingewiesen. Nun soll analysiert werden, ob es Phänomene gibt, die bei allen sechs Kindern auftreten, oder ob Unterschiede zwischen den Geschwisterpaaren auszumachen sind.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass grosse Unterschiede auftreten, was die Entwicklung der einzelnen Kinder betrifft. So finden sich bei Laura, der jüngsten Teilnehmerin im ersten Jahr zwar noch Passagen die zu Missverständnissen führen, allerdings ist sie schon im Alter von sechs Jahren - also im zweiten Jahr der Aufnahmen - dazu fähig, die analysierte Szene in allen drei Sprachen so zu beschreiben, dass sie für den Zuhörer verständlich ist. Den Zwillingen Ana und Elsa hingegen gelingt dies im Alter von acht Jahren immer noch nicht in allen Fällen.

Es können auch Gemeinsamkeiten identifiziert werden, so erwähnen alle Kinder, mit nur einer Ausnahme bei Elsa im ersten Jahr, alle Etappen der Geschichte, die meines Erachtens für die Gewährleistung des Verständnisses berücksichtigt werden müssen.

Trotz allfälligen grammatischen oder lexikalischen Aspekten, die noch nicht vollständig erworben sind, sind die Kinder mit zunehmendem Alter immer besser in der Lage, die Referenten korrekt aufrechtzuerhalten.

Gleichermassen unabhängig von der jeweiligen Kompetenz in der betroffenen Sprache treten bei den älteren Kindern Anzeichen dafür auf, dass sie sich in den Zuhörer hineinversetzen können, etwa indem sie erklärende Bemerkungen anfügen oder Angaben über den Gefühlszustand der Protagonisten machen. Weder bei Laura, die zwischen 5 und 7;6 Jahre alt ist, noch bei Ana konnten keine solchen Angaben in der analysierten Szene gefunden werden. Bei ihrer Zwillingsschwester Elsa allerdings tritt dieses Phänomen im dritten Jahr auf, wo sie zwischen 8;8 und 8;11 Jahre alt ist. Bei Ben und Neil beobachtet man das Phänomen schon im ersten Jahr, wo der Jüngere im Alter von 7;4 und 7;10 ist, und der Ältere zwischen 9;2 und 9;7. Bei Peter schliesslich kommt es ebenfalls vor und zwar im dritten Jahr, als der Junge zwischen 9;3 und 9;5 Jahre alt ist.

Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass die einzelnen Etappen der Geschichte mit zunehmendem Alter immer seltener nur mechanisch mit *und dann* aneinandergereiht werden, dafür werden immer mehr kausale oder temporale Nebensätze verwendet. Dies ist in allen Sprachen der Fall und kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass gewisse syntaktische Konstruktionen von einer Sprache zur anderen übernommen werden. Das scheint insbesondere der Fall, wenn die Strukturen der involvierten Sprachen ähnlich sind, wie beispielsweise Französisch und Spanisch, beides romanische Sprachen. So kann beispielsweise bei Ben beobachtet werden, dass er trotz der Tatsache, dass Spanisch seine schwächste Sprache ist, schon im zweiten Jahr einen Relativsatz einsetzt. Diese Konstruktion kommt ebenfalls auf Französisch vor, der Schulsprache von Ben, und es ist naheliegend zu vermuten, dass er diese von ebendort übernommen hat.

Eine Ausnahme, was die zunehmende Vielfalt an Konnektoren mit dem gestiegenen Alter betrifft ist Neil, dessen Episoden im ersten Jahr die vielfältigsten sind, was die logischen und temporalen Verknüpfungen angeht. Es wurde andernorts bereits darauf hingewiesen, dass Neil mit zunehmendem Alter nicht mehr so motiviert bei der Sache war, dies kann eine Erklärung für diese Entwicklung sein, die entgegen der Erwartungen verläuft.

Es treten indessen nicht bei allen Kindern in den jeweiligen Sprachen die gleichen Phänomene auf. Zwar haben Ana, Elsa, Laura und Peter gemeinsam, dass sie auf Spanisch das Nullsubjekt auch in Situationen einsetzen, in denen der Referent nicht klar ist. Dies kann beim Zuhörer zu Missverständnissen führen. Sebastián und Slobin (1994:283) haben dazu - wie bereits weiter oben erwähnt - erklärt, dass hispanophone Kinder zuerst lernen müssen, in welchen Fällen der eigentliche Normalzustand auf Spanisch, d.h. das Nullsubjekt, nicht angewendet werden kann. Mit anderen Worten lernt ein Kind immer zuerst das, was im Normalfall oder in den meisten Fällen vorkommt und lernt dann erst später die Ausnahmen dazu. Infolgedessen entspricht es der erwarteten Entwicklung von monolingualen Spanischsprechenden, dass sie in einem gewissen Alter noch Mühe haben mit denjenigen Fällen, in denen kein Nullsubjekt angebracht ist, sie verallgemeinern dessen Anwendung. Wie weiter oben bereits erwähnt, zeigen Lapidus und Smith (2012), dass der Gebrauch des Nullsubjekts, der zu Ambiguitäten führen kann, bei Spanischsprechenden im Alter von 8/9 Jahren deutlich zurück geht.

Dieses Phänomen kann wie gesagt bei den Zwillingen und bei Laura und Peter beobachtet werden. Bei Ben und Neil tritt dieser Aspekt allerdings nicht auf und es stellt sich die Frage warum. Bei den Brüdern kann beobachtet werden, dass sie in den Passagen auf Spanisch auffällig viele Nominalformen oder ein Pronomen benutzten. Diese kommen auch in denjenigen Fällen zum Einsatz, in denen eine Nullform angebracht wäre. Sie verhalten sich in diesem Fall also nicht wie monolinguale Spanischsprechende. Silva-Corvalán (1994) hat in ihrer Studie über die spanische Sprache in Los Angeles festgestellt, dass Kinder der ersten Generation von spanischsprechenden Einwanderern Subjekte oftmals in Form eines Pronomens ausdrücken, obwohl eine Nullform angebracht wäre. Die Autorin weist (2014:123) darauf hin, dass auch Otheguy, Zentella & Livert (2007) gezeigt haben, dass intensiver Kontakt lateinamerikanischer Dialekte in New York mit Englisch, dazu führen kann, dass die Sprecher der nächsten Generation in Spanisch in denjenigen Fällen, die auch eine Nullform zulassen würden, stark dazu tendieren, ein Pronomen zu verwenden. Der Einfluss der (dominanteren) englischen Sprache auf Spanisch kann hier Neil und Bens Verhalten erklären. Allerdings stehen auch die anderen vier Kinder unter dem Einfluss zweier Sprachen, in denen das Nullsubjekt eine Ausnahme ist. Es stellt sich infolgedessen berechtigterweise die Frage, weshalb sich Ben und Neil anders verhalten.

Bei Neil kann der Unterschied allenfalls damit erklärt werden, dass er älter ist als die anderen Kinder und diese Entwicklungsstufe schon hinter sich hat, dass er also schon weiss, in welchen Konstellationen er kein Nullsubjekt auf Spanisch einsetzen kann. Ben allerdings ist quasi im selben Alter wie Peter. Es ist möglich, dass das Problem bei Neil und Ben nicht auftritt, weil

bei ihnen Spanisch nie dominant war. Bei den Brüdern dominiert in den ersten Lebensjahren Englisch und wird danach von Französisch abgelöst. Es ist deshalb durchaus vorstellbar, dass die allgemeine Regel in diesen beiden Sprachen, nämlich dass ein Subjekt in Form eines Pronomens oder einer Nominalform gesetzt werden muss, auf die spanische Sprache übergeneralisiert wird und somit bei Ben und Neil das Problem mit dem Nullsubjekt gar nie auftritt.

Bei Ana und Elsa war laut Aussage der Eltern Spanisch für lange Zeit die dominante Sprache der Zwillinge. Bei Peter und Laura ist der Fall jedoch weniger klar, denn bei ihnen war Spanisch nie dominant, ausser in den ersten 18 Monaten bei Peter, was dem Zeitpunkt entspricht, zu dem die Familie aus Mexiko in die frankophone Schweiz gezogen ist. Allerdings ist in beiden Familien Spanisch die Familiensprache, was bedeuten kann, dass diese Kinder mehr Input in dieser Sprache erhalten als Ben und Neil, deren Familiensprache Englisch ist.

Ein weiterer Hinweis, der diese Theorie bestätigen kann, ist, dass Ben und Neil mehrmals *hablar el doctor*, analog zum Französischen *appeler le docteur* und nicht *hablar al doctor* sagen. Die anderen vier Kinder machen diesen Fehler nicht. Bei den beiden Brüdern scheinen auf Spanisch somit andere Abweichungen von der Norm aufzutreten als bei den übrigen vier Kindern.

### **5.13. Schlussbemerkung**

Die aufgestellte Hypothese hinsichtlich des Erwähnens der Etappen konnte bestätigt werden. Trotz beträchtlicher Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern was die Elaboriertheit der Narration betrifft, sind ausser in einem Einzelfall, alle in der Lage, diejenigen Etappen der Szene zu erwähnen, die für dessen Verständnis unbedingt nötig sind. Ebenso treten mit zunehmendem Alter immer weniger lexikalische Lücken auf. Diese tauchen vor allem in denjenigen Sprachen auf, in denen das Kind weniger kompetent ist und betreffen in vielen Fällen die Wörter für Fieberthermometer. In der jeweiligen Schulsprache treten – ausser einiger Ausnahmen bei den Zwillingen – am wenigsten lexikalische Lücken auf.

Was die Hypothese zur grammatischen Entwicklung betrifft, so konnte auch diese in den meisten Fällen bestätigt werden: Die Anzahl grammatischer Aspekte, die noch nicht erworben sind, nehmen mit zunehmendem Alter ab und sind in der Schulsprache seltener als in den anderen beiden Sprachen. Allerdings bilden auch in diesem Bereich die Zwillinge eine Ausnahme; zwar verringert sich mit zunehmendem Alter bei ihnen ebenfalls die Anzahl grammatischer Aspekte, die noch nicht erworben sind, jedoch nicht im selben Masse wie bei

den anderen Studienteilnehmenden.

In der Spracherwerbsforschung wird beschrieben, dass die Lernkurve u-Förmig verläuft (Karmiloff-Smith, 1979, 1992; McLaughlin 1990; Larsen-Freeman 1997). Das heisst, dass nachdem gewisse Strukturen erlernt worden sind, plötzlich wieder Fehler auftauchen. Dies geschieht, weil der Lernende die bereits gelernten Strukturen auf komplexere übergeneralisiert. In den hier untersuchten Passagen konnten jedoch bis auf einen Fall keine derartigen Phänomene beobachtet werden. So ist bei Neil im ersten Jahr in den Passagen auf Spanisch die Verbflexion des Präsens noch nicht komplett erworben. Im zweiten Jahr ist dies jedoch soweit, dafür wagt sich der Junge an eine komplexere Konstruktion: In 2SP2 verwendet Neil (10;8) die Konjunktion *para que*, die den Gebrauch des Subjunktivs des darauffolgenden Verbes verlangt. Zu diesem Zeitpunkt hat der Junge die entsprechende Verbflexion jedoch noch nicht erworben<sup>8</sup>.

Bezüglich der Referentenfortführung konnte die Hypothese ebenfalls bestätigt werden: diese wird mit zunehmendem Alter und somit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten immer mehr den Regeln entsprechend ausgeführt. Ebenso bestätigt wurde die Annahme, dass auf Spanisch der Gebrauch des Nullsubjekts übergeneralisiert wurde.

Bei den Konnektoren schlussendlich wurde dessen Gebrauch wie erwartet mit zunehmendem Alter in den meisten Fällen vielfältiger.

Ein Element, das so nicht so erwartet wurde, ist, dass bei mehreren Kindern ein sogenannter Übersetzungseffekt beobachtet werden kann. Dieser tritt auf, obwohl die einzelnen Geschichten nicht zum selben Zeitpunkt erzählt wurden, in einigen Fällen kann er sogar in zwei verschiedenen Jahren beobachtet werden. Dies ist ein Beispiel für Kongruenz; d.h. in allen Sprachen wird mit analogen Mitteln gearbeitet.

---

<sup>8</sup> Laut Blake (1983) ist bei Monolingualen der Gebrauch des Subjunktivs erst nach dem Alter von 7 Jahren vollständig erworben.

## Kapitel 6: Zusammenfassung und Ausblick

### 6.1. Zusammenfassung

Mindestens zwei Fazits können aus dieser Studie gezogen werden. Als Erstes ist in allen untersuchten Bereichen in der Schulsprache der Kinder im Verlauf der Studie ein Fortschritt zu verzeichnen. Zudem ist die Schulsprache entweder schon seit Anfang der Studie die dominante Sprache, oder sie übernimmt diese Rolle im Verlauf der drei untersuchten Jahre. Als Zweites entwickeln sich alle sechs Kinder individuell sehr unterschiedlich.

Dass der Erwerb der Schulsprache am weitesten fortgeschritten ist, wurde bei Dreisprachigen unter anderem bereits von Hoffmann (1985) oder Stavans & Swisher (2006:205) beobachtet. Hinsichtlich dieser Studie stellt sich jedoch m. E. berechtigterweise die Frage, ob die Kinder in ihrer Schulsprache den Auftrag “besser” bewältigen, weil narrative Aufgaben zum Schulalltag gehören und dadurch die Schulsprache gegenüber den anderen beiden Sprachen begünstigt wird.

Die Entwicklung der anderen beiden Sprachen verläuft weniger deutlich, in manchen Fällen ist sie positiv, in anderen können die Kompetenzen jedoch auch stagnieren. Anzeichen von Stagnation oder sogar von Rückgang bereits erworbener Kompetenzen wurden auch bei zweisprachigen Kindern beobachtet. Dazu erklärt Silva-Carvalan (2014: 23): «Many children from homes where a minority language shares the communicative space with the predominant language are not schooled in the minority language (Silva-Corvalán 1994; Zentella 1997). The outcome of this situation is subtractive bilingualism – that is, incomplete acquisition or attrition of this language that characterizes the speech of large numbers of heritage speakers (Montrul 2004; Polinsky 2008).

Das zweite Fazit dieser Studie, nämlich dass sich Kinder individuell sehr unterschiedlich entwickeln, ist ein allgemein bekanntes Phänomen, das auch bei monolingualen oder zweisprachigen Kindern auftritt. Silva-Corvalán (2014) beispielsweise hat bei ihren beiden mit Englisch und Spanisch aufwachsenden Enkeln unterschiedliche Kompetenzen in der Minoritätssprache Spanisch festgestellt. Die Autorin weist darauf hin, dass viele Studien gezeigt haben, dass sich zweisprachige Kinder genauso wie Monolinguale individuell sehr unterschiedlich entwickeln können:

because children’s acquisition of each language depends upon their sociolinguistic history in each language and these histories can be different even within the same family. Some children grow up speaking two languages fluently, while others attain a reduced form of one of the languages, and others understand the less-used language but do not acquire productive proficiency at all (20014:27).

Die Tatsache, dass sich alle Kinder sehr unterschiedlich verhalten, und dass sich insbesondere auch die Geschwisterpaare nicht immer gleich benehmen, kann demzufolge nicht nur auf den Altersunterschied zurückgeführt werden. Trotz der Tatsache, dass die Geschwisterpaare ihre drei Sprachen unter vergleichbaren Bedingungen erwerben, deuten diese Unterschiede darauf hin, dass andere persönlichkeitsbezogene Faktoren für diese Entwicklung verantwortlich sind.

Im empirischen Teil dieser Studie wurde deutlich, dass es trotz Unterschieden im Verhalten der sechs Probanden einige Trends hinsichtlich deren mehrsprachiger Entwicklung zu beobachten gibt.

Was die Kompensationsstrategien betrifft, die im dritten Kapitel behandelt werden, hat sich gezeigt, dass gewisse Strategien wie beispielsweise die Imitation von Lauten und Gesten ausschliesslich von den jüngeren Kindern verwendet werden. Die zwei Studienteilnehmer, die diese Strategien im Alter von acht Jahren immer noch einsetzen, tun dies nur in ihrer schwächsten Sprache. Ältere Kinder wiederum zeigen eine Präferenz für die Paraphrase oder die Approximation.

Ein Resultat, das mich in seiner Deutlichkeit überrascht hat, ist, dass weniger Code-Switchings auftreten als erwartet. So konnte diese Strategie selten oder bei einigen Kindern gar nie identifiziert werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die hier untersuchten Kinder sehr normativ zu sein scheinen. In denjenigen Fällen, in denen Code-Switchings eingesetzt werden, sind diese oftmals von Verzögerungslauten oder Pausen begleitet. Dies kann nicht nur als Zeichen interpretiert werden, dass sich die Kinder des Sprachwechsels bewusst sind, sondern es zeigt möglicherweise auch ein gewisses Unbehagen seitens des Studienteilnehmers, der diese Strategie verwendet. Auf jeden Fall ist m. E. die Absenz von Code-Switching nicht eine Konsequenz dessen, dass die Eltern die OPOL-Methode strikt befolgen (vgl. dazu Kapitel 1.7.). So gibt es in jeder Familie immer zumindest ein Elternteil, das mit den Kindern regelmässig mindestens zwei Sprachen spricht.

In den wenigen Fällen, in denen die Studienteilnehmer Code-Switchings einsetzen, implizieren diese nur zwei Sprachen und nicht drei. Dass dreisprachiger Mix zwar vorkommen kann, jedoch äusserst selten ist, wurde bereits von Stavans (1992:50), Stavans & Swisher (2006:215), Edwards & Dewaele (2007:228), Hoffmann & Stavans (2007: 71) oder auch Chevalier (2015:200) bestätigt. Hoffmann & Stavans stellen dabei die Hypothese auf, dass dieses Verhalten ein Merkmal dreisprachiger Kompetenz sein könnte:

The preference for using two rather than three languages at a time can be partially explained with reference to context, preference and experience. But it cannot be fully explained in cognitive terms. More

data from more diverse sociolinguistic contexts might be able to shed light on the question of whether all trilinguals favour bidirectional switches and whether this is a feature of their trilingual competence (2007:65).

Ein weiterer Trend hinsichtlich der Verwendung der Kompensationsstrategien ist, dass in vielen Fällen mit zunehmendem Alter in den Produktionen immer weniger Strategien identifiziert werden können. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der Spracherwerb der Kinder, je älter sie werden, in allen Sprachen fortschreitet. Andererseits ist es gleichfalls vorstellbar, dass die Kinder mit zunehmendem Alter lernen, lexikalische Lücken so zu umgehen, dass dies für den Gesprächspartner kaum erkennbar ist. So macht sich der Gebrauch von den Kompensationsstrategien mit zunehmendem Alter in einer immer subtileren Form bemerkbar.

Ein anderes Resultat, das ich nicht in dieser Deutlichkeit erwartet habe, ist, dass hinsichtlich des ein- oder mehrsprachigen Gesprächspartners kein deutlich anderes Verhalten beobachtet werden kann. Zwar gibt es in einzelnen Fällen Anzeichen für ein unterschiedliches Verhalten, so verlangen manche Kinder in der plurilingualen Situation öfter direkt nach Hilfe oder erklären ausdrücklich, dass sie nicht wissen, wie man etwas in der Zielsprache sagt. Es handelt sich jedoch um Einzelfälle. Es wären weitere Studien mit mehr Teilnehmern nötig, um zu bestätigen, ob ein plurilingualer Kontext den Einsatz dieser beiden Strategien favorisiert.

In gleicher Weise werden auch nur in einzelnen Fällen in einer Sprache deutlich mehr oder weniger Kompensationsstrategien verwendet als in den anderen beiden. Dies ist im ersten und zweiten Jahr bei Ben und Neil der Fall: In ihren Produktionen auf Spanisch konnten deutlich mehr Strategien identifiziert werden als auf Englisch oder Französisch. Spanisch ist zu diesem Zeitpunkt nach Angaben der Eltern sowie der Jungen selber ihre schwächste Sprache. Im dritten Jahr ist dies jedoch weniger deutlich. Im Übrigen treten bei den andern vier Kindern in keiner Sprache deutlich mehr Kompensationsstrategien auf als in den anderen. Es ist demzufolge anhand der Quantität der verwendeten Strategien nicht immer klar ersichtlich, welche Sprache zum untersuchten Zeitpunkt dominanter ist als die anderen.

In Bezug auf die Entwicklung des Vokabulars, die in Kapitel 4 behandelt wird, deuten die Resultate darauf hin, dass sich die lexikalische Vielfalt sowie die Elaboriertheit der lexikalischen Mittel in der Schulsprache der Studienteilnehmer im Allgemeinen positiv entwickeln. In den anderen Sprachen ist das Ergebnis allerdings weniger deutlich und von Kind zu Kind verschieden. Auch in Bezug auf die Textlänge gibt es grosse Unterschiede zwischen den Kindern. In vielen Fällen nimmt diese zwar mit zunehmendem Alter und vor allem in der Schulsprache zu, allerdings ist diese Entwicklung nicht in allen Fällen zu beobachten.



Etwas unerwartet sind die Resultate von Neil, dem ältesten Teilnehmer. Auf den ersten Blick scheint es, dass sich bei ihm die Lexik negativ entwickelt. Auf den zweiten Blick stellt sich jedoch heraus, dass diese vermeintlich negative Entwicklung wohl darauf zurückzuführen ist, dass der Junge schlicht und einfach keine Lust hatte, die Geschichten zu erzählen. Seine fehlende Motivation rührte wohl daher, dass die Pingufilme für ihn nicht mehr altersgerecht sind. Obwohl sicher nicht alle Kinder so reagieren würden wie Neil, scheint das ein Indiz dafür zu sein, dass die Wahl des Materials, das für eine Studie verwendet wird, so entscheidend sein kann, dass die Resultate davon beeinträchtigt werden.

Frequenzlisten sind ein Mittel, um zu messen, wie elaboriert die Lexik in einer Sprache ist. Die Frequenz der Nomina und Verben der Kinder zu ermitteln, war für uns hier von Interesse, weil sie es erlauben sollte, die Entwicklung der *lexical sophistication* im Verlauf der Jahre zu illustrieren. Auch in diesem Bereich hat sich gezeigt, dass der Wortschatz der Studienteilnehmer in ihrer Schulsprache in den meisten Fällen mehr Wörter beinhaltet, die eine tiefe Frequenz haben und somit seltener sind. Bei den anderen Sprachen hingegen ist diese positive Entwicklung nicht bei allen Kindern zu beobachten.

Im Kapitel 5 wurde eine einzelne Episode hinsichtlich der Referentenfortführung, dem Gebrauch von Konnektoren sowie allfälligen lexikalischen oder grammatischen Aspekten, die noch nicht erworben sind, analysiert. Als erstes wurde untersucht, welche Schritte der Szene erwähnt werden. Dabei stellte sich heraus, dass einzelne Kinder sich damit begnügen, nur diejenigen Handlungen zu erwähnen, die auch auf den Screenshots der Episode zu sehen sind. Es ist anzunehmen, dass sich diese Kinder noch im Stadium der Bildbeschreibung befinden und noch nicht oder nur teilweise dazu in der Lage sind, die Aktionen im Kontext einzubetten (vgl. Kapitel 5.1.1). Andere Schritte, die auch implizit verstanden werden können, werden in mehreren Fällen von den älteren Kindern (ab acht Jahren) weggelassen. Dies lässt darauf schliessen, dass sie in der Lage sind, abzuschätzen, welche Elemente für den Zuhörer unerlässlich sind und welche nicht.

Im Allgemeinen wird auch im fünften Kapitel klar, dass grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern auszumachen sind. Allerdings gibt es ebenfalls, mit einigen wenigen Ausnahmen, in allen Sprachen und allen untersuchten Aspekten einen Fortschritt von Jahr zu Jahr zu beobachten. Zudem ist auch hier die Schulsprache diejenige, deren Erwerb am weitesten fortgeschritten ist. Gewisse Kompetenzen, wie das Wissen darüber, was erzählt werden muss, damit der Zuhörer einen versteht, scheinen sich unabhängig von der jeweiligen Sprachkompetenz zu entwickeln. Dies betrifft namentlich die Referentenfortführung. So sind

die Kinder, trotz allfälligen lexikalischen Lücken oder grammatischen Aspekten, die sie in der Zielsprache noch nicht erworben haben, in der Lage, die Referenten so aufrechtzuerhalten, dass der Zuhörer die Szene problemlos versteht. Eine Ausnahme bildet dabei für vier der sechs Kinder die Übergeneralisierung des Nullsubjekts auf Spanisch. Dieser Aspekt wurde im Kapitel 5.12. ausführlich diskutiert.

Des Weiteren treten mit zunehmendem Alter immer mehr Anzeichen dafür auf, dass die Studienteilnehmer den Zuhörer miteinbeziehen können. Ein Beispiel dafür stammt von Ben. Zwar betrifft dieses nicht die im Kapitel 5 analysierte Szene, es zeigt m.E. jedoch noch eine weitere Dimension, die in den Bereich der Entwicklung der Art und Weise gehört, wie die Kinder die Geschichten erzählen:

*Pingu il est en train de dormir et il se réveille pour aller aux toilettes et il se lave pas les mains et après quand il va re-aller au lit sa maman elle l'appelle et Pingu il va quand-même au lit*  
(Ben (9;7) 3FM2 Pingu sagt er sei krank).

Bei der Stelle « Il se lave pas les mains » hebt der neunjährige Ben den Blick und schaut mit einem schelmischen Lächeln direkt den Zuhörer an. Dieser eingefügte Kommentar zeigt nicht nur, dass er den Zuhörer miteinbezieht, sondern auch, dass der Neunjährige in der Lage ist, sich von den Geschehnissen, die er nacherzählen soll, soweit zu distanzieren, dass er dazu einen augenzwinkernden Kommentar einfügen kann.

Was den Gebrauch der Konnektoren betrifft, so limitiert sich dieser bei den jüngeren Kindern in den meisten Fällen auf das lineare «und dann». Mit zunehmendem Alter jedoch wird der Einsatz der Verknüpfungselemente vielfältiger, so kommen beispielsweise immer mehr kausale und temporale Nebensätze zum Einsatz.

In den Narrationen in den Schulsprachen der Kinder treten die wenigsten lexikalischen oder grammatischen Abweichungen von der Norm auf.

Obwohl es in dieser Studie in erster Linie nicht darum geht, das Verhalten und die Entwicklung aller Teilnehmer untereinander zu vergleichen, muss trotzdem erwähnt werden, dass die mehrsprachige Entwicklung der Zwillinge im untersuchten Zeitraum weniger weit fortgeschritten zu sein scheint, oder langsamer fortschreitet, als die der anderen Kinder. So verwenden die beiden Mädchen beispielsweise nicht nur deutlich mehr Strategien, um fehlenden Wortschatz zu kompensieren, als die anderen Kinder im gleichen Alter, sondern verwenden auch weniger häufig Verben oder Nomina mit tiefen Frequenzen. Desgleichen beschränkt sich ihre Verwendung der Konnektoren in den meisten Fällen auf «und dann». Auffällig ist ebenso, dass selbst im dritten Jahr der Studie in den Nacherzählungen in allen

Sprachen der Zwillinge immer noch Passagen auftreten, die nur schwer verständlich sind. Indessen können jedoch ebenfalls bei den Zwillingen in allen untersuchten Bereichen von Jahr zu Jahr Fortschritte beobachtet werden. Desgleichen lässt es die geringe Anzahl an Probanden wohl nicht zu, hier von einer allgemeinen Tendenz zu sprechen.

## **6.2. Methodologische Probleme und Grenzen der Studie**

Bei den untersuchten Narrationen handelt es sich um Momentaufnahmen. War das Kind am Tag der Aufzeichnungen gerade besonders müde oder gut gelaunt, hatte dies zweifelsohne einen Einfluss auf die Qualität der Produktion. Die bereits erwähnte, relativ geringe Anzahl an Probanden erlaubt es zudem nicht, oder nur sehr beschränkt, allgemein gültige Schlüsse über das Verhalten dreisprachiger Kinder und die mehrsprachige Entwicklung zu ziehen. Um die beobachteten Trends zu bestätigen, wäre weitere Forschungsarbeit in diesem Bereich nötig.

Ein methodologischer Schwachpunkt der vorliegenden Studie betrifft die Wahl der Zuhörer. Diese waren den Geschwisterpaaren nicht immer gleich gut bekannt. Der monolinguale Zuhörer war in einigen Fällen den Kindern sehr vertraut, etwa wenn es sich um ein Familienmitglied handelte (z.B. der im Ausland lebende Grossvater, der gerade auf Besuch war). In anderen Fällen wiederum war der Gesprächspartner jemand, zu dem die Kinder ein weniger enges Verhältnis hatten. Beim mehrsprachigen Zuhörer hingegen handelte es sich immer um dieselbe Person. Alle Kinder kannten diese Person bereits vor Studienbeginn. Folglich ist es zum einen möglich, dass die Sprache, die die Geschwisterpaare normalerweise mit dieser Person verwenden, einen Einfluss auf die Erzählsituation hat. Zum andern wurden alle Kinder im Verlauf der Studie, die drei Jahre gedauert hat, immer vertrauter mit dieser Person. Dies kann ihr Verhalten ebenfalls beeinflusst haben, etwa indem sie sie bei fehlendem Wortschatz eher um Hilfe baten, als dies bei einem weniger vertrauten Gesprächspartner der Fall war. Idealerweise sollte der Bekanntheitsgrad oder das Vertrauensverhältnis zwischen dem Kind und dem Zuhörer immer gleich sein, was jedoch in der Realität sehr schwierig umzusetzen wäre. Eine andere Lösung wäre, in jedem Fall den Kindern unbekannte Gesprächspartner zu wählen. Dies würde wiederum das Risiko mit sich bringen, dass sich besonders jüngere Kinder aus Scheu der Übung verweigern könnten.

Ein weiterer methodologischer Schwachpunkt betrifft die Frequenzmessung des Wortschatzes. Einerseits habe ich mich hier auf die Frequenzen der Nomina und Verben beschränkt, die erhaltenen Resultate wären gewiss kompletter, wären alle Wortarten miteinbezogen worden.

Andererseits ist die Frequenzmessung, wie dies bereits weiter oben erwähnt wurde, nicht unbedingt geeignet für Kindersprache. So hat sich herausgestellt, dass die Verwendung von Frequenzlisten bei der Analyse von Kindertexten nicht immer ideal ist, da gewisse Wörter, die in der Kindersprache häufig sind, eine tiefe Frequenz haben, da sie bei Erwachsenen eher selten vorkommen. Ein Lösungsansatz wäre hier Frequenzlisten, die sich auf Kindersprache beschränken. Allerdings dürften diese in hohem Masse abhängig sein vom jeweiligen kulturellen Kontext sowie vom Alter der Kinder.

Schliesslich untersucht das fünfte Kapitel nebst der Wahl der Verbindungselemente oder der Referentenfortführung auch lexikalische oder grammatische Aspekte, die die Kinder in den Zielsprachen noch nicht oder noch unvollständig erworben haben. Dabei werden viele Themen wie etwa der Aspekt, Tempus und Modus der Verben zwar erwähnt, diese und andere Aspekte würden jedoch mehr Vertiefung verdienen.

### **6.3. Schlussbemerkung**

Wie bereits am Anfang der Studie erwähnt, würde das vorliegende Korpus Anlass bieten, weitere Phänomene der mehrsprachigen Entwicklung im Allgemeinen oder der narrativen Fähigkeiten der Studienteilnehmer detaillierter zu untersuchen. Ein Beispiel dafür wäre die Phonetik. Diese wurde hier nicht betrachtet. Es wäre jedoch durchaus von Interesse zu untersuchen, ob und wie sich die drei Sprachen der Kinder in dieser Hinsicht gegenseitig beeinflussen. So sagt beispielsweise die Mutter der Zwillinge, ihre Mädchen hätten in allen drei Sprachen «einen Akzent».

Desgleichen hätte das Gesamtbild, das durch diese Forschungsarbeit von der mehrsprachigen Entwicklung und vor allem von den narrativen Fähigkeiten der Kinder entsteht, an Tiefe und Substanz gewonnen, wäre in Kapitel 5 nicht nur eine einzelne Szene, sondern eine ganze Geschichte analysiert worden. Dabei wäre interessant, zu beobachten, ob sich die Art und Weise wie die Kinder erzählen, im Verlaufe der Zeit ändert, oder ob sich diese von Kind zu Kind unterscheidet. So kann beispielsweise bei Bens Produktionen im Alter von sieben Jahren beobachtet werden, dass er in mehreren Fällen die Nacherzählung mit einer Aussage beginnt, die die Ereignisse resümiert. Dies bestätigt folgende Beobachtung von McCabe:

By the age of 6 years, many American children have developed the kind of oral narrative structure preferred by their culture in general and their families in particular, what we have called *classic narratives*. That is, they begin often by giving an abstract, which is a succinct statement of what the narrative is about. Then they relate a series of events culminating in a high point of some kind, which they pause to evaluate. (1997:147)

McCabe untersucht, wie sich persönliche Erzählungen von Kindern im Laufe der Zeit verändern. Das hier beschriebene Verhalten trifft teilweise auf den siebenjährigen Ben zu, dessen Mutter Amerikanerin ist. Es konnte hingegen bei keinem der anderen Kinder beobachtet werden und auch Ben gibt diese Verhaltensweise in den nachfolgenden zwei Jahren auf.

Weiter wäre es interessant, mehr darüber zu erfahren, inwiefern äussere Faktoren, wie das Verhalten der Eltern, Reaktionen anderer Menschen oder das Prestige der Sprachen den dreisprachigen Erwerb beeinflussen.

Dies sind nur drei Aspekte unter vielen, die noch hätten untersucht werden können. Die vorliegende Studie gewährt zwar einen Einblick in das, was geschieht, wenn dreisprachige Kinder Geschichten nacherzählen, sie lässt aber auch viele Fragen offen. Aus diesem Grund braucht es noch mehr Forschungsarbeit über die Entwicklung dreisprachiger Kinder und Individuen allgemein. Meines Erachtens braucht es vor allem mehr Studien, die eine noch längere Zeitspanne miteinbeziehen. Sicher sind gleichfalls mehr Analysen spontaner Sprechdaten nötig, um den Erwerb von drei Sprachen allgemein besser zu verstehen. Obwohl ich hier mehrmals betont habe, dass dies keine komparative Studie ist, wäre es zudem von Interesse zu sehen, inwiefern sich die Entwicklung dreisprachiger Kinder von derer einer monolingualen Kontrollgruppe unterscheidet. Dies würde unter anderem dazu verhelfen, die auf die Mehrsprachigkeit der Geschwisterpaare zurückzuführenden Phänomene von denjenigen zu trennen, die zur narrativen Entwicklung allgemein gehören.

Während der Zeit, die ich an dieser Studie gearbeitet habe, hatte ich oftmals das Gefühl, dass je mehr ich forschte und versuchte ins Detail zu gehen, desto mehr Elemente kamen zum Vorschein, die auch noch hätten untersucht werden können. Wie sich die narrativen Fähigkeiten bei einem dreisprachigen Kind entwickeln, hängt in der Tat von zahlreichen externen und internen Faktoren ab. Diese und die Präsenz dreier Sprachen mit ihren jeweiligen Spezifitäten machen die involvierten Prozesse so komplex, dass ein ganzes Forschungsteam nötig wäre, um ein detailliertes Bild der narrativen Fähigkeiten der sechs untersuchten Kinder zu gewinnen. Vielleicht dient mein Korpus als Grundlage weiterer Forschungsarbeiten in diesem Gebiet.

Auf jeden Fall freue ich mich, in Zukunft aus etwas mehr Distanz zu beobachten, ob und wie sich der trilinguale Spracherwerb der sechs Studienteilnehmer weiterentwickelt. Sehr gespannt bin ich auf die Periode der Adoleszenz und auch auf diejenige Zeit, in der Ana, Elsa, Laura, Ben, Neil und Peter einmal selber die Entscheidung treffen müssen, welche Sprachen sie ihren eigenen Kindern auf den Lebensweg mitgeben wollen.



## Bibliographie

- Alameda, J.R. & Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Oviedo, Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Altarriba, J., & Heredia, R. (2008). *An introduction to bilingualism: Principles and processes*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Aronin, L. & Singleton, D. (2012). Multilingualism [Impact: *Studies in Language and Society* 30]. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P., Hinskens, P. and Kerswill, P. (eds) (2005). *Dialect change: convergence and divergence in European languages*. Cambridge: Cambridge University Press. [Online unter: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486623> ]
- Baayen, R. H., Feldman, L. B., & Schreuder, R. R. (2006). Morphological influences on the recognition of monosyllabic monomorphemic words. *Journal of Memory and Language*, 55(2), 290-313. doi:10.1016/j.jml.2006.03.008
- Baayen, R. H., Piepenbrock, R., & Rijn, H. van (1995). *The CELEX Lexical Database* [CD-ROM]. Philadelphia, PA: Linguistic Data Consortium.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingualism and bilingual education* (4<sup>th</sup>. ed.). Clevedon: Multilingual Matters
- Bakker, P. (1987). Autonomous languages of twins. *Acta Genet Med Gemellol (Roma)* 36(2), 233-8.
- Balota, D. A., Cortese, M. J., Sergent-Marshall, S. D., Spieler, D. H., & Yap, M. J. (2004). Visual Word Recognition of Single-Syllable Words. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(2), 283-316. doi:10.1037/0096-3445.133.2.283
- Balota, D. A., Yap, M. J., Cortese, M. J., Hutchison, K. I., Kessler, B., Loftis, B., Neely, J. H., Nelson, D. L., Simpson, G.B., & Treiman, R. (2007). The English lexicon project. *Behavior Research Methods*. 39, 445-459.
- Bamberg, M. (1986). Studies on morphological and syntactic development. *Linguistics* 24:227-284.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. (1994). Actions, events, scenes, plots and the drama: Language and the construction of part-whole relationships. *Language Sciences* 15, 6, 39-79.
- Barnes, B. (1985). *The Pragmatics of Left-Dislocation in Spoken Standard French*. Amsterdam: John Benjamins.
- Barnes, J. (2006). *Early Trilingualism. A Focus on Questions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. Mexico City: El Colegio de México.
- Barron-Hauwaert, S. (2000). Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 5(1), 13 pp. Available: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_05\\_1/beitrag/barron.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/barron.htm)
- Barron-Hauwaert, S. (2011). *Bilingual Siblings. Language Use in Families*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Barton, M.E. & Tomasello, M. (1991). Joint attention and conversation in mother-infant-sibling triads. *Child Development* 62 (3), 517-529.

- Barton, M.E. & Tomasello, M. (1994). The rest of the family: The role of fathers and siblings in early language development. In C. Gallaway and B.J. Richards (eds) *Input and Interaction in Language Acquisition* (pp. 109-134). New York: Cambridge University Press.
- Bel, A. (2003). The syntax of subjects in the acquisition of Spanish and Catalan. *Probus* 15. 1–23.
- Berman, R. (1997). Preschool knowledge of language: What five-year olds know about language structure and language use. In C. Pontecorvo (ed), *Writing development* (pp.61-76). Amsterdam John Benjamins.
- Berman, R. (1998). Typological perspectives on connectivity. In N. Dittmar & Z. Penner (eds), *Issues in the theory of language acquisition* (pp.203-224). Bern: Lang.
- Berman, R. & Slobin, D. (eds). (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A. & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy* 5 (1/2), 1-44 (special issue on developing text production abilities in speech and writing).
- Berthele, R. (2008). Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs. *Babylonia* 2, 13–18.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. & Fröhlich, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 3-30.
- Biemand, C., Heyer, G., Quasthoff U., & Richter, M. (2007). The Leipzig Corpora Collection – Monolingual corpora of standard size. In: *Proceedings of Corpus Linguistics 2007*, Birmingham, UK.
- Blake, R. (1983). Mood selection among Spanish-speaking children, ages 4 to 12. *The Bilingual Review* 10:21-32.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bontrager, T. (1991). The development of word frequency lists prior to the 1944 Thorndike-Lorge list. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 91-116.
- Bonvin, A., Vanhove, J., Berthele, R. & Lambelet, A. (2018). Die Entwicklung von produktiven lexikalischen Kompetenzen bei Schüler(innen) mit portugiesischem Migrationshintergrund in der Schweiz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), 135-148.
- Braun, A. & Cline, T. (2010). Trilingual families in mainly monolingual societies: Working towards a typology. *International Journal of Multilingualism* 7(2): 110-127.
- Braun, A. & Cline, T. (2014). *Language Strategies for Trilingual Families: Parents' Perspectives. Parents' and Teachers' Guide*. Multilingual Matters.
- Breland, H.M. (1974). Birth order, family configuration, and verbal achievement. *Child Development* 45 (4), 1011-1019.
- Brohy, C. (2000). « Fribourg ». In: Mackey, William F. (éd.): *Espaces urbains et coexistence des langues. Terminogramme*, 121-145.
- Brohy, C. (2006). Perceptions du bilinguisme officiel et interactions bilingues à Biel/Bienne et Fribourg/Freiburg, *TRANEL* 43, juin 2006. 111-127.



- Brohy, C. (2009). « Protection des minorités et promotion du plurilinguisme en Suisse : mesures et dispositifs ». In: Feytor Pinto, P., Brohy, C., et Turi, J.-G. (eds.)(2009): *Direito, língua e cidadania global – Droit, langue et citoyenneté mondiale - Law, language and global citizenship*. Lisboa. APP, 307-326.
- Brohy, C. & Schüpbach, D.(2016). « Protection des minorités ou promotion du plurilinguisme ? », *Droit et cultures*, 72 | 2016, 181-226. URL : <http://journals.openedition.org/droitcultures/3955>
- Brysbaert, M., & New, B. (2009). Moving beyond Kučera and Francis: A critical evaluation of current word frequency norms and the introduction of a new and improved word frequency measure for American English. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 41, 977-990.
- Brysbaert, M., Buchmeier, M., Conrad, M., Jacobs, A.M., Bölte, J., & Böhl, A. (2011). The word frequency effect: A review of recent developments and implications for the choice of frequency estimates in German. *Experimental Psychology*, 58, 412-424.
- Burgess, C., & Livesay, K. (1998). The effect of corpus size in predicting reaction time in a basic word recognition task: Moving on from Kučera and Francis. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 30, 272-277.
- Bussmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Kröner, Stuttgart. (3., aktualisierte und erweiterte Auflage).
- Cai, Q., & Brysbaert, M. (2010). SUBTLEX-CH: Chinese word and character frequencies based on film subtitles. *PLOS ONE*, 5, e10729.
- Caldas, S.J. (2006). *Raising Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz and F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 16-32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chevalier, S. (2015). *Trilingual Language Acquisition: Factors Influencing Active Trilingualism in Early Childhood. Trends in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Benjamins.
- Clyne, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The international Journal of Bilingualism*, 1(2), 95 – 116.
- Content, A., Mousty, P., & Radeau, M. (1990). BRULEX: Une base de données lexicales informatisée pour le Français écrit et parlé. *L'Année Psychologique*, 90, 551-566.
- Cruz-Ferreira, M. (1999). Prosodic mixes: Strategies in multilingual language acquisition: *The International Journal of Bilingualism* 3(1): 1-21.
- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a Crowd? Acquiring Portugese in a Trilingual Environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuetos, F., Glez-Nosti, M., Barbon, A., & Brysbaert, M. (2011). SUBTLEX-ESP: Spanish word frequencies based on film subtitles. *Psicologica*, 32, 133-143.
- Daller, H. (1999). *Migration und Mehrsprachigkeit. Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland*. Frankfurt am M.: Lang.
- Daller, H., van Hout, R. & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24, 197-222. [Online unter <https://academic.oup.com/applij/article-lookup/doi/10.1093/applin/24.2.197> 27.07.2017]
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.

- De Houwer, A. (2004). Trilingual input and children's language use in trilingual families in Flanders. In *Trilingualism in Family, School and Community*, Charlotte Hoffmann & Jehannes Ytsma (eds), (pp.118-135). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J-M. (2000). Trilingual first language acquisition: exploration of a linguistic 'miracle'. *LaChouette* 31, 41-45 (<http://www.bbk.ac.uk/lachouette/chou31/Dewael31.pdf>)
- Dewaele, J-M. (2007). The effect of multilingualism/multiculturalism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism* 11 (4), 391-409.
- Dimitropoulou, M., Dunabeitia, J.A., Aviles, A., Corral, J., & Carreiras, M. (2010). Subtitle-based word frequencies as the best estimate of reading behaviour: The case of Greek. *Frontiers in Psychology*, 1:218. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00218
- Döpke, S. (1992). *One Parent One Language: An Interactional Approach* [Studies in Bilingualism 3]. Amsterdam: John Benjamins.
- Döpke, S. (1997). Is the simultaneous acquisition of two languages in early childhood equal to acquiring each of the languages individually? In E. Clark (Ed.) *The Proceedings of the 28th Annual Child Research Forum* (pp. 95-112). CSLI Publications, Stanford.
- Döpke, S. (1998). Can the principle of 'One person-one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 41-56.
- Dörnyei, Z. (1995). "On the teachability of communication strategies". *TESOL Quarterly* 29, 55-85.
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*. 1(47), pp. 173-210.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In T. K. Bhatia & Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*, pp. 7-31. Oxford: Blackwell.
- Edwards, M. & Dewaele, J.-M. (2007). Trilingual conversations: A window into trilingual competence? *The International Journal of Bilingualism* 11(2): 221-241.
- Ellis, N.C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence. Cycles of Language Use, Language Change and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), 232-249.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman.
- Ferrand, L., New, B., Brysbaert, M., Keuleers, E., Bonin, P., Meot, A., Augustinova, M., & Pallier, C. (2010). The French Lexicon Project: Lexical decision data for 38,840 French words and 38,840 pseudowords. *Behavior Research Methods*, 42, 488-496.
- Fishman, J.A. (2000). Who speaks what language to whom and when? [1965]. In L. Wei (ed.) *The Bilingualism Reader* (pp. 89-106). London/New York: Routledge.
- Fishman, J.A. (2002). 'Holy Languages' in the context of social bilingualism. In L. Wei, J.-M.A. Dewaele and A. Housen (eds) *Opportunities and Challenges of Bilingualism* (pp.15-24). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gathercole, V.C. & Thomas, E.M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(2): 213-237.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.

- Gernsbacher, M. A. (1984). Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness, and polysemy. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 256-281.
- Goodz, N. S. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Journal of Infant Mental Health*, 10, 25-44.
- Goodz, N. S. (1994). Interactions between parents and children in bilingual families. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grammont, M. (1902). *Observations sur le langage des enfants*. Paris : Mélanges Meillet.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998). *Bilingualism: Language and cognition*. Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel
- Grotjahn, R. (1997). Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung, in U. Rampillon und G. Zimmermann (eds), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München:Hueber, (pp.33-67).
- Guiraud, P. (1954). *Les caractéristiques statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B., (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*. 2(2), pp 159-183.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Heine, B. and Kuteva, T. (2005). *Language contact and grammatical change*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511614132>
- Heister, J., Würzner, K.-M., Bubenzer, J., Pohl, E., Hanneforth, T., Geyken, A., & Kliegl, R. (2011). dlexDB - eine lexikalische Datenbank für die psychologische und linguistische Forschung. *Psychologische Rundschau*, 62, 10-20.
- Hickmann, M. (1991). The development of discourse cohesion: Some functional and cross linguistic issues. In G. Piéaut-Le Bonniec & M. Dolitsky (eds), *Language bases ... discourse bases* (pp.157-185). Amsterdam: Benjamins.
- Hoff-Ginsberg, E. & Krueger, W.M. (1991). Older siblings as conversational partners. *Merrill-Palmer Quarterly* 37 (3), 465-482.
- Hoffmann, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6 (6), 479-495.
- Hoffmann, C. (2001a). The status of trilingualism in bilingualism studies. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner. (Eds.), *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism* (pp.13-25). Tübingen: Stauffenburg.
- Hoffmann, C. (2001b). Towards a description of trilingual competence. *International Journal of Bilingualism* 5(1): 1-17.

- Hoffmann, C. & Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism* 11(1): 55-72. [Online unter: <http://dx.doi.org/10.1177/13670069070110010401> ]
- Hoffmann, C. & Ytsma, J. (eds) (2004). *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Howes, D. H., & Solomon, R. L. (1951). Visual duration threshold as a function of word-probability. *Journal of Experimental Psychology*, 41, 401-410.
- Imbs, P. (1971-1994). *Trésor de la langue française; dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle* (1789-1960), 16 vol., Paris, Éditions du CNRS.
- Izura, C., Pérez, M., Agallou, E., Wright, V. C., Marín, J., Stadthagen-Gonzalez, H., & Ellis, A. W. (2010). Age/ order of acquisition effects and cumulative learning of foreign words: a word training study. *Journal of Memory and Language*, 64, 32-58.
- Jansen, V. (2015). *Dislokation im Bilingualen Erstsprachenerwerb. Eine Untersuchung am Beispiel deutsch-französischer Kinder*. Berlin/München/Boston: Mouton De Gruyter.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19, 57-84.
- Jarvis, S. (2013). Capturing the diversity in lexical diversity. *Language Learning* 63:1, 87-106. [Online unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2012.00739.x/epdf> 26.07.2017]
- Jarvis, S. (2017). Grounding lexical diversity in human judgements. *Language Testing* 34(4): 537-553. [Online unter <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532217710632> 10.01.2018]
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In M. Putz (ed.) *Language Choices? Conditions, Constraints and Consequences*, 17-30. Amsterdam: Benjamins.
- Johanson, L. (2002). *Structural factors in Turkic language contacts*. Richmond, Surrey: Cruzon Press.
- Jones, R.L., & Tschirner, E. (2006). *A frequency dictionary of German: Core vocabulary for learners*. London: Routledge.
- Kaeding, W.F. (1897/1898). *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache: Festgestellt durch einen Arbeitsausschuss der deutschen Stenographiesysteme*. Berlin: Steglitz.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press, [79, 104]
- Karmiloff-Smith, A. (1980). Psychological processes underlying pronominalization and non-pronominalization in children's connected discourse. In: Kreiman, J.; Ojeda, A.E. (eds), *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 231-250.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (ed), *The child's construction of language* (pp.121-147). NY:Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA:Bradford.

- Kasper, G. & Kellermann, E. (eds.). (1997). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London/New York: Longman.
- Kazzazi, K. (2007). *Man se tā baladam*. Language awareness in a trilingual child. Presentation given at the “L3” conference, 3-5 September 2007, Stirling, Scotland.
- Kazzazi, K. (2011). *Ich brauch mix-cough*: Cross-linguistic influence involving German, English and Farsi. *International Journal of Multilingualism* 8(1):63-79.
- Keesing, R.M. (1981). *Cultural Anthropology. A Contemporary Perspective* (2<sup>nd</sup> edn). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kellermann, E. (1991). Compensatory strategies in second language acquisition research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom, in: Phillipson *et al.* (eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy* (pp.142-161). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kellermann, E., Bongaerts, T. & Poulish, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In R. Ellis (Ed.), *Language acquisition in context* (pp.100-112). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism* 4(4): 241-261.
- Keuleers, E., Brysbaert, M., & New, B. (2010). SUBTLEX-NL: A new measure for Dutch word frequency based on film subtitles. *Behavior Research Methods*, 42(3), 643-650. doi:10.3758/BRM.42.3.643
- Keuleers, E., Diependaele, K., Brysbaert, M. (2010). Practice effects in large-scale visual word recognition studies: A lexical decision study on 14,000 Dutch mono- and disyllabic words and nonwords. *Frontiers in Psychology*, 1, Article 174. doi:10.3389/fpsyg.2010.00174
- Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, **45**, 419 – 466.
- Kohnert, K.J., Bates, E. & A.E. Hernandez (1999). Balancing bilinguals: Lexical semantic production and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42 (6), 1400-1413.
- Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children, The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics*, 34, 927-954.
- Kučera, H., & Francis, W. (1967). *Computational analysis of present day American English*. Providence, RI: Brown University Press.
- Kupersmitt, J. (2004). Form-Function Relations in Spanish Narratives. In: Strömquist, S. & Verhoeven, L. (eds.), *Relating events in narrative. Volume 2. Typological and Contextual Perspectives*. NJ: Erlbaum.
- Kupersmitt, J. & Berman R.A. (2001). Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives. In Verhoeven & Strömquist (eds), *Narrative development in a multilingual context*. (pp.277-317). Amsterdam: John Benjamins.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale* 23:30-87.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In Ihwe, J. (Hg.) *Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2.* (pp.78-126). Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum.
- Lambert, E., & Chesnet, D. (2001). NOVLEX: Une base de données lexicales pour les élèves de primaire. *L'Année Psychologique*, 101, 277-288. [Online unter: <http://www2.mshs.univ-poitiers.fr/novlex/>]

- Lanvers, U. (1999). Lexical growth patterns in a bilingual infant: The occurrence and significance of equivalents in the bilingual lexicon. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2(1), 30-52.
- Lanza, E. [1997] (2004). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A sociolinguistic Perspective*. 2<sup>nd</sup> edn. Oxford: Oxford University Press.
- Lapidus Shin, N. & Smith Cairns, H. (2012). The Development of NP Selection in School-Age Children: Reference and Spanish Subject Pronouns, *Language Acquisition*, 19:1, 3-38, DOI: 10.1080/10489223.2012.633846
- Larsen-Freeman, D. (1997). "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition". In *Applied Linguistics* 18 (2): 141-165.
- Leech, G., Rayson, P., & Wilson, A. (2001). *Word frequencies in written and spoken English: Based on the British National Corpus*. London: Longman.
- Lippert, S. (2010). *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*. Münster: Waxmann.
- Lippert, S. (2013). Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 132-145.
- Lui, B. F. (2011). Trilingual development of a pair of twins in Hong Kong: implications for the multilingual development of young children. (Thesis). University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong SAR. [Online unter : [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b4659673](http://dx.doi.org/10.5353/th_b4659673)]
- Lvovich, N. (1997). *The Multilingual Self: An Inquiry into Language Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malmstrom, P. M. & Silva, M. N. (1986). Twin talk: manifestations of twin status in the speech of toddlers. *Journal of Child Language*, 13, 293-304 doi:10.1017/S0305000900008060
- Malvern, D. D., Richards, B. J., Chipere, N. & Durán, P. (2004). *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Maneva, B. (2004). 'Maman, je suis polyglotte!': A case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 years. *International Journal of Multilingualism* 1(2): 109-122.
- Marslen-Wilson, W., Levy E., Tyler L. (1982). Producing Interpretable Discourse: The Establishment and Maintenance of Reference. In: Jarvella, R.J. & Klein, W. (eds), *Speech, Place & Action*. London: Wiley. 339-378.
- Matras, Y. (2009) *Language Contact*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- McCabe, A. (1997). Developmental and cross-cultural aspects of children's narration. In M. G. W. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp.137-174). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McLaughlin, B. (1990). "Restructuring". In *Applied Linguistics* 11 (2): 113-128.
- McLaughlin, B., Blanchard, A.G. & Osanai, Y. (1996). *Assessing language development in bilingual preschool children* [Online unter: Netscape/Infoseek: <http://zzyx.ucsc.edu/cntr/early.txt>]
- Meara, P. & Bell, H. (2001). "P\_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts" in *Prospect* 16/3: 5-19.

- Mogford-Bevan, K. (1999). Twins and their language development. In A. C. Sandbank (Ed.), *Twin and Triplet Psychology* (pp. 36-60). London: Routledge.
- Monaghan, P., & Ellis, A. W. (2010). Modeling reading development: Cumulative, incremental learning in a computational model of word naming. *Journal of Memory and Language*, 63, 506-525.
- Montanari, S. (2005). "Sol! GANDA, cute!" A longitudinal study of language choice in a developing trilingual child. In *ISB4: Proceeding of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Roland & Jeff MacSwann (eds), 1662-1678. Somerville MA: Cascadilla Press.
- Montanari, S. (2010). *Language Differentiation in Early Trilingual Development. Evidence from a Case Study*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: a case of morphosyntactic convergence. *Bilingualism: Language and Cognition* 5: 39-68.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Claredon Press.
- New B., Pallier C., Ferrand L., Matos R. (2001). Une base de données lexicales du français contemporain sur internet: LEXIQUE, *L'Année Psychologique*, 101, 447-462. [Online unter : <http://www.lexique.org>]
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., Ferrand, L. (2004). Lexique 2: A New French Lexical Database. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (3), 516-524.
- New, B., Brysbaert, M., Veronis, J., & Pallier, C. (2007). The use of film subtitles to estimate word frequencies. *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 661-677. doi:10.1017/S014271640707035X
- Nippold, M.A. (1998). *Later language development*. Austin, Texas: pro-ed.
- Noguchi, M.G. (1996). The bilingual parent as model for the bilingual child. *Policy Science* Mar 1996, 245-61.
- Oksaar, E. (1977). On becoming trilingual. In C. Molony (ed.), *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen* (pp. 296 – 306). Kronberg: Scriptor Verlag.
- Oksaar, E. (1983). *Language acquisition in the early years: an introduction to paedolinguistics*. London: Batsford.
- Ortheguy, R., Zentella, A.C. & Livert, D. (2007). Language and dialect contact in Spanish in New York: towards the formation of a speech community. *Language* 83: 770-802.
- Oshima-Takane, Y., Goodz, E. & Derevensky, J.L. (1996). Birth order effects on early language development: Do secondborn children learn from overheard speech? *Child Development* 67 (2), 621-634.
- Oshima-Takane, Y. & Robbins, M. (2003). Linguistic environment of secondborn children. *First Language*, 23 (1), 21-40.
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-46.
- Pérennou, G., Calmès, M. (2000). MHATLex: Lexical Resources for Modelling in the French Pronunciation. In: *Second International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC2000)*, Athens, Greece. ELRA, Paris, France, p.257-264, 31 mai-2 juin 2000.
- Phillipson, R.; Kellermann, E., Selinker, E.; Sharwood-Smith & Swain, M. (eds. 1991). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*, Clevedon: Multilingual matters.

- Polinsky, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal*. 6: 40-71.
- Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English (in coll. with Th. Bongaerts, E. Kellermann)*, Dordrecht: Foris.
- Poulisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies, in: Schreuder, R. & Weltens, B. (eds.), *The bilingual lexicon* (pp.157-190). Amsterdam: John Benjamins.
- Poulisse, N., Bongaerts, Th. & Kellermann, E. (1984). On the use of compensatory strategies in Second language performance, *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 8, 7-105.
- Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In *Trends in Bilingual Acquisition* [Trends in Language Acquisition Research 1], Jasone Cenoz & Fred Genesee (eds), (pp.149-199). Amsterdam: John Benjamins.
- Quay, S. (2008). Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language* 28(1): 5-33.
- Quay, S. (2011). Introduction: Data-driven insights from trilingual children in the making. *International Journal of Multilingualism* 8(1): 1-4.
- Radford, A. (1995). Phrase structure and functional categories. In P. Fletcher & B. Mac Whinney (eds), *Handbook of child language* (pp.483-507). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Reich, A. (2010). *Lexikalische Probleme in der lernersprachlichen Produktion: Communication Strategies Revisited*. Tübingen: Stauffenburg.
- Richards, B.J. (1987). Type/Token Ratios ; what do they really tell us ? *Journal of Child Language*, 14, 201-209.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romary L., Salmon-Alt S., Francopoulo G. (2004). Standards going concrete: from LMF to Morp halou. *Workshop on Electronic Dictionaries*, Coling Geneva, Switzerland.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observe chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion.
- Rutter, M. & Redshaw, J. (1991). Growing up as a twin: Twin-singleton differences in psychological development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(6), 885-895.
- Rutter, M., Thorpe, K., Greenwood, R., Northstone, K. & Golding, J. (2003). Twins as a natural experiment to study the causes of mild language delay I: Design; twin-singleton differences in language and obstetric risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 326-341.
- Sacks, H.; Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974/1978). A simplest systematics for the organization of turn-taking of conversation, *Language* 50, 696-735 (erweiterte Version in Schenkein, J. (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York etc.: Academic, 1978, 7-55).
- Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschweiz und aus Deutschland*. Tübingen und Basel: A. Francke (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 79).
- Sebastián, E. & Slobin, D.I. (1994). Development of linguistic forms: Spanish. In R. A. Berman & D.I. Slobin (eds), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study* (pp.239-284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sebastian, N., Martí, M.A., Carreiras, M. & Cuetos, F. (2000). *LEXESP: Léxico informatizado del español*. Barcelona, University of Barcelona Press.



- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied linguistics*, 10, 219-31.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. New York: Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2007) [1981/1984/]. *Bilingualism or not the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson and D. I. Slobin (Eds.) *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Wilson
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence in the language-making capacity. In D.I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, vol.2* (pp.1157-1256). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D.I. (1989). *Factors of language typology in the cross linguistic study of acquisition*. Paper presented at the Tenth Biennial Meeting of the International Society of the Study of behavioral Development, Finland. [Circulated as *Berkeley cognitive science report no.66*, Institute of Cognitive Studies, University of California; Berkeley, August 1990].
- Snow, C.E. (1988). The last word: Questions about the emerging lexicon. In M.D.Smith and J.L.Locke (eds.) *The Emergent Lexicon. The Child's Development of a Linguistic Vocabulary* (pp.341-352). San Diego: Academic Press.
- Stadthagen-Gonzalez, H., Bowers, J. S., & Damian, M. F. (2004). Age-of-acquisition effects in visual word recognition: Evidence from expert vocabularies. *Cognition*, 93(1), B11-B26. doi: 10.1016/j.cognition.2003.10.009
- Stavans, A. (1992). Sociolinguistic factors affecting codeswitches produced by trilingual children. *Journal of Language, Culture and Curriculum* 5(1): 42-53.
- Stavans, A. (2001). Trilingual narratives: Relating events in three languages. In *Marrative Development in a Multilingual Context* [Studies in Bilingualism 23], Ludo Verhoeven & Sven Stromqvist (eds), (pp.340-372). Amsterdam: John Benjamins.
- Stavans, A. & Swisher, V. (2006). Language switching as a window on trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism* 3(3): 193-220.
- Szagun, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch* (3. aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H.D. Brown, C.A. Yorio & R.C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77* (pp.194-203). Wahington: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, E., Cohen A. & Dumas, G. (1976). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. *Working Papers on Bilingualism*, 9,76-90.
- Thorndike, E. L. & Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. Teachers College, Columbia University, 1944.
- Thorpe, K. (2006). *Twin children's language development, Early Human Development*. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2006.03.012

- Trabasso, T. & Rodkin, C.P. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating *Frog where are you?* In R.A. Berman & D.I. Slobin (eds), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*. (pp.85-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treffers-Daller, J. (2011). Operationalising and measuring language dominance. *Internationale Journal of Bilingualism*, 15 (2), pp.147-163. ISSN 1756-6878 doi: <https://doi.org/10.1177/1367006910381186>
- Treffers-Daller, J. and Korybski, T. (2015). Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals. In: SilvaCorvalan, C. and TreffersDaller, J. (eds.) *Language dominance in bilinguals: issues of measurement and operationalization*. Cambridge University Press, Cambridge, (pp.106-123). [Online unter: <http://centaur.reading.ac.uk/39019/>]
- Treffers-Daller, J. Parslow, P.& Williams, S. (2016). Back to basics: how measures of lexical diversity can help discriminate between CEFR levels. *Applied Linguistics* amw009.
- Vermeer, A. (2000). "Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data." *Language Testing* 17/1: 65-83.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by a bilingual child. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Wang, X. (2013). Language dominance in translation priming: Evidence from balanced and unbalanced Chinese–English bilinguals. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66, 727-743.
- Wang, X.-L. (2008). *Growing up with Three Languages. Birth to Eleven* [Parents' and Teachers' Guides] Bristol: Multilingual Matters.
- Waterman, P. & Shatz, M. (1982). The acquisition of personal pronouns and proper names by an identical twin pair. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 25, 149-154.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wigglesworth, G. (1992). *Investigation cognitive and linguistic development through narrative*. Doctoral dissertation, La Trobe University.
- Windisch, U. (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*, 2 vol., Lausanne, Ed. Payot.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* 6: 323-346.
- Woollett, A. (1986). The influence of older siblings on the language environment of young children. *British Journal of Developmental Psychology* 4, 235-245.
- Yap, M. J., & Balota, D. A. (2009). Visual word recognition of multisyllabic words. *Journal of Memory and Language*, 60(4), 502-529. doi: 10.1016/j.jml.2009.02.001
- Yip, V. & Matthews, S. J. (2010). The acquisition of Chinese in bilingual and multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism*, 14, 1, 127–146.
- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. Brewster, NY: Touchstone Applied Science.
- Zentella, A.C. (1997). *Growing up bilingual*. Malden, MA: Blackwell.
- Zevin, J. D., & Seidenberg, M. S. (2002). Age of acquisition effects in word reading and other tasks. *Journal of Memory & Language*, 47, 1-29.

## Anhang

### Print-screens der Episode *Pingu sagt, er sei krank.*







Quelle : <https://www.youtube.com/watch?v=-Eg430-Z0q8>

## Transkriptionen der Produktionen

### Beispiel einer Transkription der ersten Version (mit Pausen)

**Neil (10;6) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

**Dauer: 2:02**

- 01 NI ben il y a Pingu qui dort
- 02 NI après il va aux toilettes
- 03 NI il re il revient il va se coucher
- 04 NI mais il y a sa maman qui qui l'appelle
- 05 NI euh après il veut pas venir
- 06 NI et puis il dit qu'il est malade
- 07 NI après sa maman elle regarde sa température
- 08 NI et puis euh lui il fait il trempe euh
- 09 NI ehm il trempe leee (--)
- 10 NI (---) tssss (--) il trempe le le le truc pour prendre la température
- 11 NI dans le dans le (--) dans son son (--) chocolat chaud
- 12 NI après c'est ça devient euh tout rouge
- 13 NI ehm sa maman appelle le docteur
- 14 NI après ben eh (-) le docteur il le regarde
- 15 NI ehm après la maman et le docteur ils parlent
- 16 NI Pingu il écoute à la porte
- 17 NI et puis il entend qu'ils vont utiliser une seringue
- 18 NI alors il euh il se cache sous son lit

19 NI euh (---) après ben euh (---) ben il y a le maître de l'école  
 20 NI qui sonne la cloche  
 21 NI et puis Pingu ben il sort de la maison en cachette  
 22 NI et puis il il glisse sur son dos jusqu'à l'école  
 23 NI et puis voilà

## **Transkription zweite Version (ohne Pausen, Verzögerungslaute und Wortwiederholungen)**

### **Ana erstes Jahr Deutsch**

#### **Ana 1DM1 (6;7) Pingu und das Trampolin**

Da hat ein ein Bett und a armoire und ein Pinguin zwei Bett und nachher der gumpft den Pinguin und die Mama hat den Pinguin macht alles kaputt die Mama macht wascht alles und nachher kommt die Mama das sagen und er au und nach die sagt komm und nachher sagt er ga sitzen und nachher der gumpft nochmal und macht der ge aufstehen ihn sagen und nachher geht er und nachher der sagen wenn und nachher Und macht dem Papa und die Mama ein Müsli und nachher sagt er und sein papa machen wir ein Trampolin und nachher machen sie den Trampolin und den Papa geht den Trampolin da gas den Trampolin ga richen und nachher dem Papa ging den Trampolin und nachher geht er den der Pinguin nachher geht sein Papa und nachher geht er in dem Kanape und macht geht er sagt in seine Mama er will rauf und der spielt und nachher den Papa und den Pinguin gehen den Trampolin ga draussen und nachher die Mama macht den casque um den Papa und um den Pinguin und nachher die gumpen

#### **Ana (6;7) 1DM2 Pingu sagt er sei krank**

der schläft der Pipi machen und nachher macht er und nachher geht er im Bett und nachher im den cereal gibt er die da ga essen und nachher die Mama sagt er Pingu komm du gu essen und Pingu komm und Pingu komm und der geht ind Bett und nachher geht der im Pingu und nachher mmmm und nachher macht er ein Tee und nachher Tut er ehem den Tee der und nachher geht er ga téléphoné in dem Doktor und nachher gaht er ga schauen in sein Buch und nachher der sagt a di piqu und nachher der kör und der schau und nachher sagt wo ist der und nachher der sagt ich weiss nicht und nachher geht der WC ga schauen und nachher der sagt Pingu komm und nachher macht der den vam die Schule sagt klim klim und er komm und nachher alle sagen die lachen

#### **Ana (6;6) 1DP1 Pingu beim Arzt**

ehem die spielen da ist die Mama der raus gegeben und die spielen da hôpital oder ich weiss nicht und da machen sie so springen und nachher der kommt da und nachher der lacht der weint und das blutet und da die ging in den Hôpital und da der ist da dem Baby aber weil dem Doktor weiss wer hat machen bebe aber es ist der hat machen ge weh und nachher der komm rein und nachher die grossen Pinguine die sind da sitze und da sagt die dass sie die Türe zu und da macht wie eine Maschine macht so wie mit seine Hände und nachher komm die Mama und nachher die Mama hat so sein Bub und nachher da die den Mund aufmachen und nachher der macht aaaaaaaa und nachher habt das in sein Mund und nachher sind fertig

#### **Ana (6;6) 1DP2 Pingu sagt er sei krank**

da hat geschlafen die macht Pipi und die macht so und der geht zu Bette der ist so müde und nachher der kommt der geht und nachher die Mama sagt in den er sagt der komm und er sagt komm komm komm und nachher der geht die Mama guggen und nachher er gehe ein Tee machen und nachher der geht den Tee für das macht so gross den und nachher der telefonieren in den Hôpital und nachher der den Hôpital da dann das Buch und nachher das kommt das der habt geguckt durch die Tür die piqûre und nachher der guckt und nachher sagt die Mama so wie ist der und nachher der geht da sind alle in die Schüler und nachher kommt der ist in die Schule gegangen

### **Ana erstes Jahr Spanisch**

#### **Ana (6;5) 1SM1 Pingu als Babysitter**

uno acá había al papá acá había la mamá y acá había al niño y estaban limpiando en su casa y después había uno estaba caminando después aquí hizo a cocinar el bebé y acá había dijo el no no a el después le dio a el de comer



después quito el pañal después puso un otro ese es el de pipí y después acá uno estaba dormido que estaba pues tenía los dos tenía un chupete y después acá estaba pujando a los bebés y acá contaba una storia para el y ahora vinieron los padres

#### **Ana (6;5) 1SM2 Pingu sagt er sei krank**

Acá dormió y después hizo pipí y después hizo ya y después se fue a dormir y después dijo la mamá pinguin y pinguin y después dicho que se debe que levantar y dijo que tenga fiebre y después puso un té y después puso en el té para que tenga fiebre y después estaba diciendo al doctor que viene debe que venir y después puso eso para ver si tie algo y después esto quería para el y después lo vio y después el dijo tiene miedo de esto y después fue a la escue no después acá estaba era la escuela y es eso después en la escuela estaban todos y después fue si y después fue en la escuela y todos estaban sonrí porque él fue así

#### **Ana (6;6) 1SP1 Pingu und das Geschenk**

pues acá la niña estaba con jugando con su peluche y acá con la carriola y acá estaba su hermano y después ahi estaba el papá y después acá la hermanita dijo que a su papá que puede ir aquí Y después no vio nada el papá y después el lo rompió la carriola y después estaba llorando y después acá estaba caminando y acá estaba suelta su hermana y acá su papá le dio una paleta y después ahí le compró un regalo y ahi después dijo que no quería y después estaba llorando también y ahí le regaló la trotinette y acá estaba no podía ver y después fue aqui acá y después acá estaba el hermanito y acá había tal vez te lo puedo decir en alemán Schneemann

#### **Ana (6;6) 1SP2 Pingu sagt er sei krank**

acá estaba dormido y acá hizo pipí y acá levantar los brazos y acá dijo la mamá que tiene que venir y acá estaba viendo y después puso un poco de té y después después puso en le té y después hizo mas y después teléfono y después vino el doctor dentista y después aquí van a dar decimos deseas decir francés la piqûre y después oyó y después dijo la mamá y después dijo eso el dentista dijo se estaba escondiendo porque tenía miedo de la piqûre y y acá estaba toda la escuela y después se hizo una resbaladilla y después acá todos estaban contentos

#### **Ana erstes Jahr Französisch**

##### **Ana (6;6) 1FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

Narration fehlt

##### **Ana (6;6) 1FM2 Pingu sagt er sei krank**

il était dormir et après il a fait pipi et après il a fait ça et après il a encore une fois dormir et après sa maman l'a dit il doit venir Pingu y après il a dit à sa maman qu'il veut pas il a dit qu'il a de fiebre et après il a mis du thé et après il a mis ça et après il dans l'octeur qu'il veut venir et après comme ça Pingu y après il a dit qu'il met la piqûre et non il a attendu et après il a bu la piqûre après là il est où la dire y là il est à l'école là il est faire un toboggan et là tous il a rigolé

##### **Ana (6;7) 1FP1 Pingas Geburt**

ils ont été one œil un œuf et après il voit la la mère dans le l'œuf et après il est assis sur un meuble le papa et après oui il dit euh Ding ding ding dans le téléphone et aussi dans le oui dans la théière et après la maman vient et oui après il fait comme ça le baby et après le papa AU et après il fait comme ça et après il le met dans un sur un coussin et après il vient le docteur et après dit le papa schhhhhhhh y après il fait comme ça pour qu'il voit pas le Pingu et après il était il est ouvri après il fait comme ça le docteur avec de et après il met que après la maman il donne de lait à le bébé après il fait une photo à la famille

##### **Ana (6;7) 1FP2 Pingu sagt er sei krank**

il est dans il dort et après il fait pipi et après il dit après il va aller dans son lit après ils mangent le céréale après il vient la maman y après y dit viens y après il fait un thé la maman et après il met dans le thé le thermomètre y après il téléphone dans le docteur après il vient le docteur y après il dit à sa mama la piqûre après il voit y entend et après il dit il est où et après je sais pas y après il tire la cloche y après il vient y après tous y rigolent

#### **Ana zweites Jahr Deutsch**

##### **Ana (7;9) 2DM1 Pingu beim Arzt**

er hat gespielt mit dem Auto und danach ist die Mama gegangen tschüss gesagt und dann hat Pingu gesagt und danach haben sie gespielt der hat herum gespielt in dem Haus und da hat gesucht Pingu dann sind sie reingegangen

und dann hat er mit den Stuhl geschlagen und dann ist ein bisschen Blut gekommen und dann hat er da die Schwester hat ein Sparadrap getan und dann hat sie gelaufen im Docteur dann hat den Docteur gesagt dass er hat geglaubt dass sie hatte Bobo und dann es war Pingu und dann hat den Doktor rein kommen und dann hat der sie nicht gefallen und dann ist er gesprungen und telefonieren seine Mama und dann ist die geko hat sie gesagt okay kein Problem und dann ist sie gekommen und dann den Doktor hat öppis gemacht und dann hat die die Schwester aaaa gemacht und dann hat er die andere und der versteckt und dann aaaaa nochmal gemacht und dann hat er fertig gehabt und den Mund offen gehabt und dann hat er aaa gesagt und dann hat er versteckt und dann wenn sie sind sie gegangen hat die Schwester gegeben eins gegeben in seinem Bruder

#### **Ana (7;9) 2DM2 Pingu sagt er sei krank**

dem dem er war er ist aufgestanden Pingu und hat Pipi gemacht und dann miaaaaaam gesagt dann hat die Mama Pingu gesagt und dann hat Pingu gesagt ich hab Fieber und die Mama hat gesagt nein du hast nicht Fieber ja ich hab Fieber dann hat sie ein Tee gemacht und dann hat Pingu den Thermometer in den Tee getan und dann hat die Mama telefoniert den Doktor und dann den Doktor hat den Bauch gesehen und dann hat den Doktor gesagt nein und dann hat gesagt die piqûre und dann hat er gesehen und dann ist er in den Bett unten und dann sind sie gekommen und dann die Mama hat gesagt wo sind und dann hat die Glocke die Lehrerin und dann hat Pingu gekommen und alle gesagt bravo und danach haben alle gelacht

#### **Ana (7;9) 2DP1 Pingu und das Trampolin**

der Pingu hat im Bett geschprungen und dann hat Mama gesehen dass Teller kaputt und dann hat sie gesehen im Zimmer dass Pingu hat gesprungen und danach hat sie gesagt er dass du musst rausgehen und danach hat die Mama Pingu puni und dann hat gesprungen in Süssu und dann hat die Schwester Angst gehabt und dann Mama gegangen und dann ist er gesprungen in Spielsachen die Schwester dann ist die Schwester trurig und dann ist dem Papa gekommen und sie haben ein Haus gemacht und dann hat dem Papa und dem Pingu wollte hat gefragt Pingu hat können wir Trampolin machen und danach haben sie es gemacht und den Papa hat rausgeholt so für springen und dann hat den Papa gesprungen und danach hat Pingu gesprungen und Papa hat genommen und danach hat er gelacht dann ist die Mama und die Schwester gekommen dann ist er in Süssu gefallen und dann hat haben ist die Mama und die Schwester rausgeholt vom dem Süssu und dann sind sie raus mit dem Trampolin gegangen und zusammen gesprungen und dann hat die Mama ihn zwei eine Helme geguckt und dann zusammen gesprungen

#### **Ana (7;9) 2DP2 Pingu sagt er sei krank**

er hat geschlafen und dann Pipi gemacht und dann muaaaam gesagt und dann ist er im Bett gegangen und dann die Mama hat gesagt Pingu und dann hat sie gesehen und dann sie hat gesagt Pingu er hat Fieber und dann hat die Mama gesagt du hast nicht Fieber und dann ja ich hab Fieber und dann hat sie ein Tee gemacht und dann hat Pingu mit dem Meter in Tee getan und dann hat sie appelé den Doctorrr und dann ist er gekommen und dann hat er gesagt eine Piqûre und der hat gesehen er hat sich versteckt in unterm Bett und dann hat ist er gegangen schnell und dann ist die Lehrerin hat die Glocke getan und dann ist er gekommen und dann schnell und alle haben gelacht

#### **Ana zweites Jahr Spanisch**

##### **Ana (7;7) 2SM1 Pingu als Babysitter**

aquí estaba viniendo en su casa y el bebé lloró el otro se fue a ver en la comida después Pingu dio la comida al bebé después vio que el pañal hizo pipí y después se lo cambió y después fueron a la cama los puso a dormir después estaba leyendo y tiró como el pie para que se duerman cuando lloran después vinieron los padres y se durmió después con papá y después se fueron a la cama

##### **Ana (7;7) 2SM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu primero estaba dormido pues debía fue a hacer pipí y después otra vez a la cama después dijo la mamá Pingu Pingu y no vino y dijo no no quiero hizo y se puso solamente a la cama después fue la mamá a ver y después y dijo si estas mal y dijo que si dijo la mamá que ir a hacer un té después agarró el té y puso el ahí para que piensa la mamá está mal y pues vino el doctor después vino espera y dijo que venga después vino después dijo van a hacer una piqûre y después oigo y lo vio y después se escondió donde está pues hizo ding ding la maestra pues se fue después vino a la escuela

##### **Ana (7;7) 2SP1 Pingu und das Geschenk**

primero vino el hermano después la pequeña niñita dijo aquí no se pasa y después vio su papá y lo agarró y estaba contento de ver su papá después vino el papá y manejó después no vio nada después rompió la carreta y su doudou rompió como el coche después lloraba después estaba ahí al muro llorando y después hizo una canción la mamá después el papá se fue dio un bombón la mamá y después no quería y después le dio un regalo pues fue y después



le dijo no y después Pingu regaló la bici no la trotinette la regaló a la pequeña hermanita después tenía la toalla después no vio nada después estaba se rompió el bonhomme y después vino y después estaba réindose los dos

#### **Ana (7;7) 2SP2 Pingu sagt er sei krank**

primero estaba dormido después se despertó después hizo así pipí quería a levantarse para ir a comer y no quería ir a la escuela después se fue otra vez a la cama después dijo la mamá Pingu Pingu debe que venir y después no vino después estaba a la cama no soporto que eso que debe que venir pues lo vio y después dijo te voy a traer un poquito de té después puso Pingu el a metro al té para que venga rojo después telefonió el doctor del hospital después primero vino después se salieron de la recamara y después dijo el doctor y para que no lo oye y que no lo ve pa ponerle una piqûre y después se fue se debía que ir tenía miedo y después hizo ding ding y después ya después se fue a la escuela rápido

#### **Ana zweites Jahr Französisch**

##### **Ana (7;8) 2FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

là il est venu là il était une luge y puis après il a appelé son copain et après il a vu y après ils sont joué y après ils sont joués là ils ont lui il s'a caché y après y a fait lui y a fait bouh y après lui il voulait aussi faire bouh y après il a fait y après il a commencé jouer comme ça après ils ont fait lui il a fait une comme ça y après il a fait une tête sa tête avec des choses y après avec une comme ça y après y a il a vu que c'est pas vrai que là-bas il y fait ça et là et après il voit là c'est pas vrai y après ils sont joué y après ils sont joué là et après il a vu il a pleuré pourquoi et après il s'avait fait mal et après il a montré à son copain faire comme ça là il a fait le copain était là et après il s'est montré et après ils ont les deux fait

##### **Ana (7;8) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

là il a dormi après il voulait faire pipi après il a encore d'aller à dormir y après la mama elle a dit tu dois venir y après elle est venue la maman y après après il a dit que il a la fièvre y après après elle a donné la maman un thé y après il elle a donné cela oui le thermomètre y après il a mis là y après il voulait pas y aller à l'école y après il a fait semblant que c'est ça qu'il est pas allé à l'école c'est chaud y c'est rouge y après il a elle a téléphoné al docteur y après il est venu après y après il a dit ils sont sortis de là y après il a dit une piqûre qu'il doit faire y après il a vu il a entendu y après il était y allé à en bas de son lit y après ils sont venus y après ils la maman elle a rien vu et après il était y allé à la école pourquoi il avait il voulait pas la piqûre y après il était y allé y après il s'a fait kling kling y après il est venu avec la voiture tu sais il est venu y après ils sont été à la école y après tous ils sont venus

##### **Ana (7;8) 2FP1 Pingas Geburt**

maintenant ils ont le bebe y le papa il a vu il a fait comme ça y après la maman elle s'est préoccupée beaucoup y après encore une fois il est venu après il est venu le non la il est venu le son schnabel y après ils ont mis une table y l'eau y après il est venu le docteur et après il est venu y après elle a un peu pleuré la mère y après le papa il a dit schhhhhhh après elle a mis le papa ça fait pour qui voit pas rien et après il a fait caca et après il est sorti et après il a fait caca y après il a dit al docteur que il a fait caca et après il a pour tout ramassé y après ils sont il a donné de lait y après ils ont fait une photo y après il est venu la photo

##### **Ana (7;8) 2FP2 Pingu sagt er sei krank**

il était a le lit y après il a fait pipi y après il voulait encore y aller après la mamam elle a dit Pingu y après il voulait pas venir y après il a dit là c'est il a mal y après il a fait un thé y après il a mis dedans al thé y après elle a téléphoné al doctor y après il est venu il a dit rien il a rien y après elle a il a dit qu'il va faire une piqûre y après il a entendu vu après il est parti a la école et elle fait gling gling y après il est venu avec le sac y après il est venu et tous ils s'en vont

#### **Ana drittes Jahr Deutsch**

##### **Ana (8;11) 3DM1 Pingu beim Arzt**

Pingu hat gespielt dann hat er gefragt seine kleine Schwester wenn sie möchte mit er spielen und dann hat die Mutter gesagt ich geh und dann ist sie gegangen und dann hat sie gespielt also sie haben gespielt Doktor und dann ist die Kleine mit den Dingern gegangen und dann hat Pingu gesprungen und dann hat sich wehgemacht bei in dem in Stuhl und dann hat er ge weint und ge also geblutet von der Nase und dann sind sie gegangen im Doktor aber dann hat er geklappt den Doktor dass muss er schauen das kleine Mädchen und dann hat ist er draussen gegangen und schauen Pingu ist da und dann wollte er nicht und dann ist er gesprungen und dann die Alten haben gelacht und dann hat er telefoniert in seine Mutter seine Mutter ist gekommen in sein Auto gegangen und dann den Doktor hat gefragt wenn er möchten also kontrollieren und dann hat er getan so mit das und dann hat die Kleine gefragt wenn er kann ein Bonbon und dann hat er ein Ding getan dass er kann das Ding so und dann hat er versteckt den

anderen Bonbon und dann hat er ein anderes gegeben und hat die kleine Schwester sind sie gegangen und dann hat er das andere gegeben in seinem Bruder in Pingu

#### **Ana (8;11) 3DM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu hat geschlafen dann ist er Pipi gegangen machen und dann wollte er ins Bett gehen dann hat die Mutter geruft dass Pingu muss kommen dann wollte er nicht dann hat sie ein Tee gemacht und dann hat er getan dass er kommt und dann hat er sie telefoniert im Doktor dass er soll kommen dann ist er gekommen dann hat er das mir machen hat eine piqûre und dann hat er's gesehen und gehört und dann ist er unters Bett gegangen und dann ist er gegangen in der Schule dann ist die Glocke geglückt und dann ist Pingu gekommen und dann haben alle gelacht

#### **Ana (8;10) 3DP1 Pingu und das Trampolin**

Pingu hat im Bett ehm gehüpft und die Mutter hat NEIN gesagt und dann sie hat gekocht und dann hat die Mutter gesehen das und Pingu die Mutter hat gesagt dem Pingu dass es muss hier sitzen dann Pingu hat gehüpft in den Sitz und dann ist er gehüpft in den die Spielsachen von dem Bruder dann hat er geweint und dann ist dem Vater gekommen en und dann dem Pingu hat gesagt dass er macht mit mir ein Trampolin und dann mit diesen Sachen machen ein Trampolin und dann den Vater hat ein Umhang genommen von dem und dann hat den Vater Trampolin gemacht und dann hat der Pingu und dann dem Vater hat ihm genommen in die Hände so dann ist er in Sessel gegangen und dann ist die Mutter gekommen und hat das geschaut geguckt und dann sind sie draussen gegangen und dann hat die Mutter in dem Vater und im Pingu den Helm gegeben und dann haben sie zusammen gehüpft

#### **Ana (8;10) 3DP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu hat geschlafen und dann hat er Pipi gemacht dann ist er ins Bett wieder gegangen und die Mutter hat ihn gerufen Pingu wollte nicht in die Schule gehen dann hat die Mutter vorbereitet einen Tee dann Pingu hat gesehen dass es geht nicht und dann hat er getan dass rot das geht und dann hat die Mutter im Doktor also angeläutet und dann hat ist er gekommen und den Doktor und hat geschaut und hat danach hat er gesagt dass es ihm eine piqûre und dann hat er geschaut und gehört dann ist er gegangen und dann hat die Mutter gesagt ich weiss nicht wo er ist und dann hat geläutet die Schule und dann ist gegangen Pingu in die Schule und dann haben alle gelacht

### **Ana drittes Jahr Spanisch**

#### **Ana (8;11) 3SM1 Pingu als Babysitter**

no se enoja el amiguito de Pingu y con su mamá después entraron y pues un bebé lloro y el otro se fue y después uno movió la comida y el otro dijo que no le gusta hacer eso después le dio comida y después le cambió el pañal Pingu y después los hizo dormir le contó una historia después fue con su pie que mueve en la cama después se endurmio y después fueron a la cama

#### **Ana (8;11) 3SM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu dormió después fue a hacer pipí después quería otra vez ir a dormir su mamá le dijo Pingu que venga Pingu no quería venir hizo un té la mamá y después puso una cosita para que dice que está mal después telefonó al doctor vino y después dijo que la iba a poner la cosa de que es bien o no y después lo vio y después dijo donde está Pingu y dijo oh se fue no sé y después la escuela sonó fue a la escuela después todos se rieron y vino

#### **Ana (8;10) 3SP1 Pingu und das Geschenk**

Pingu juga a la trotinette y su manita jugó con el carrito y vino su papá dijo y le preguntó su hija si podía ir al coche después fue y después rompió el carrito después lloró estaba llorando todo el tiempo le dijo la mamá oh y después jugó en tran después el la mamá le dio a los dos un bonbon pero ella no quería el papá fue a comprar un juguete pero después lloró no lo quería después le regaló Pingu su trotinette después tenía cuando fue tenía un y después fue en el muñeco de nieve después ya salió

#### **Ana (8;10) 3SP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu dormió hizo pipí después fue otra vez a dormir la mamá dijo que venga a comer Pingu no quería después el papá ronqué después le puso una cosa y le puso al té así está rojo después dijo appelo al doctor el doctor vio pero dijo que no tiene nada después fueron a fuera y dijo queremos hacer una piqûre y vio y lo oyó después se fue y dijo la mamá que no lo sabe donde está después fue estaba eh sonando la escuela y después fue Pingu a la escuela después todos se rieron

### **Ana drittes Jahr Französisch**

**Ana (8;8) 3FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

là il a Pingu il était jouer après il a sa ami il avait et après ils ont joué ensemble après ils ont l'ami il a fait a fait bouh il a y après il a jeté y après lui aussi après et lui il a fait une tête et lui après il a fait il a décidé haut y après il a dit salut Pingu y après l'ami il s'a fait mal y après il a montré quelque chose qui ne pleure plus y après ils sont ensemble

**Ana (8;8) 3FM2 Pingu sagt er sei krank**

il est dormi y après il est il a fait pipi y après il était encore une fois au lit allé y la maman elle a dit qu'il doit y aller à manger y après Pingu il a fait ahm il a dit qu'il y après la maman elle a fait un thé après Pingu il a mis la chose pour le pour le sembler malade y après la maman elle a téléphoné al docteur après le docteur il est venu après il a il a montré la piqure pour lui y après il a entendu lui y après maman elle a vu qu'il était plus là après la maitresse elle a sonné y après Pingu il était y allé y après tous ils ont rigolé

**Ana (8;8) 3FP1 Pingas Geburt**

ils sont tous des y après ils ont vu que il a bougé après papa il est encore une fois comme ça assis y après y a sonné le téléphone y la tasse aussi après y Pingu il savent pas quoi faire rien y après le bébé il avec faire l'a piqué y après la maman elle a mis là elle a mis après il a téléphoné y après il le docteur il est venu il voit et après il a dit le papa chut y après Pingu il pouvait pas voir lui après il pouvait après il a dit que fait caca après il a essayé y après la maman il a donné pour lait y après le papa il a fait une photo avec tous y après c'est fini

**Ana (8;8) 3FP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il a dormi après il a fait pipi après il est encore une fois dormir la maman elle a dit viens Pingu y après Pingu il voulait pas après il a la maman il a fait un thé y après Pingu il a mis la chose euh pour voir la maman que maman il voit y après le docteur il est venu après il a dit qu'il va faire la piqure y après il a vu et il après il a vu le docteur y après il dit y aller et Pingu elle a dit la maman je sais pas où y après il a dit que il a la maitresse elle a sonné y après il est venu y après tous ils ont rigolé

**Elsa erstes Jahr Deutsch****Elsa 1DM1 (6;7 Jahre) Pingu und das Trampolin**

mach der da die Mama die kommt und nachher die Mama gaht in das Kanapee hat er das gemacht in das Kanapee und dr Kanapee und voila und nachher ist in der in und die kommt schauen und die Mama da und der da und die Mama geht da und hat den Trampolin hat das niemand gemacht und nachher hat das Trampolin gemacht und ist gegumpt und ist ins Kanapee gegangen und der Papa im Trampolin und nachher ist so und nachher in der Trampolin und Mama ist nicht d'accord gesagt und nachher ist das Trampolin dussä und haben sie den casque an und das kommt und mit andere Trampolin

**Elsa (6;7) 1DM2 Pingu sagt er sei krank**

hat geschlaft und nach Pipi gemacht und nachher ah gemacht und die Mama hat gerüft Morgenessen und nachher die Mama ist gekommen und nachher hat geschlafen halt und die Mama hat gemacht das Tee und nachher hat die den Tee in das Glas für mässä und nachher die Mama hat telefonieren in das hôpital und ist gekommen das hôpital das dann ist gekommen die Mama Pingu hat gehört und nachher das und nachher ist und nachher het die Mama und der das hôpital gesagt geredet und nachher hat ist gekommen und klim klim gemacht und gekommen Pingu und nachher ist gekommen und hat gemacht allen hihi fertig

**Elsa (6;6) 1DP1 Pingu beim Arzt**

der hat gespielt ein Schloss gemacht und nachher hat gekommen den Bruder klein und nachher den Papa ist gegangen und nachher den Bruder hat gemacht der kleine Bruder und den anderen Bruder hat mit dem Löffel in den Mund und nachher den kleine Bruder ist gegangen in den Haus und er hat gesehen den Schneemann und nachher ist trurig weil hat Blut und nachher den anderen Bruder klein hat ôpis getan und nachher sie sind gegangen in Hôpital und nachher hat gewusst der kleiner ist und nachher hat gesagt das ist den Grossen den anderen und gegangen und nachher ist gesprängt weil er will nicht weil er hat Angst vor der piqure und nachher haben gesehen diese und nachher er hat telefonieren seine Mama und nachher hat gekommen seine Mama und nachher ist und hat ihn seine Mama wie sagen weiss nicht und nachher hat gekot eppis im Mund und nachher sind gegangen und nachher hat gemacht aaaa und gibt ihm einen anderen und nachher hab noch einmal geguckt und nachher hab noch einmal gemacht aaaaa und nachher hat ein anderes und nachher der hat gegeben ihm den anderen Bruder und anderes ist für den Kleinen

**Elsa (6;6) 1DP2 Pingu sagt er sei krank**

der hat geschlafen und nachher Pipi gemacht und nachher noch einmal im Bett und nachher die Mama hat gesagt der muss kommen essen sein Müsli und die anderen haben gegessen sein Müsli und nachher haben gegangen geschafft und nachher die Mama ist gekommen schauen und nachher hat gemacht ein Tee und das und der will bleiben in dem Bett und nicht gehen essen sein Müsli und hat gemacht in Tee und nachher die Mama hat telefonieren dem Doktor und nachher ist gekommen und nachher in den Tür da und hat gekommen in den hören den sie haben gesprochen öpпис mit und nachher hat gehört und nachher sie haben gesehen ist nicht da und nachher ist da und nachher ist gegangen in die Schule und nachher hat gemacht so mit sein Rucksack und nachher haben alle gemacht so weiss es nicht wie

**Elsa erstes Jahr Spanisch****Elsa (6;5) 1SM1 Pingu als Babysitter**

fueron a la casita de los bebés de la mamá y del papá y después los el niño fue a ver los dos bebés a la camita y después el bebé movió la cunita así y el otro bebé movió quería trirar tirar el agua y después el bebé lloró a la camita y el otro bebé fue a caminar pero en el suelo y después le dio la comida a los bebés al niño y pues a la niña y otra vez a la niña y al niño y después a la niña le quitó el calzón de noche y de día porque hizo caca y después le va ver al niño si tenía caca al calzón de noche pero no tenía ya después el pingüino niño les dio a los dos el chupete y después le contó algo a los dos bebés en camita y después lloraron y después cuando lloraron se sentó y movió su pierna su pie para que movía la camita y también estaba viendo les contaba a los dos bebés algo y después estaba dormiendo y movió el pie el pingüino y después el papá y la mamá vinieron a ver que estaba dormido

**Elsa (6;5) 1SM2 Pingu sagt er sei krank**

hizo pipí y después hizo así en la camita y después dijo a la mamá que estaba malito y después le preparó té y le puso esto a la boca el termómetro y después puso en el termómetro té para que tenía fiebre y después la mamá y el papá comieron el cereal y después le puso el ahí de la fiebre y después habló la mamá a al doctor y dijo pero no pero después salieron para hablar algo y después entraron ahora en su recámara y se escondió aquí en la camita pero allá abajo y después cuando fueron ahí el pingüino fue ahí afuera a la escuela y después estaba hizo así pues fue a la escuela y después hizo clin clin y después debía que venir a la escuela y ya

**Elsa (6;6) 1SP1 Pingu und das Geschenk**

es miró el niño vino y después el chiquito niño quería la trotinette después vino el papá y ya después el papá el chiquito le puso acá en el coche y después no vio que había un la pousette y después la rompió y después el niño chiquito estaba llorando y después entraron y vino su mamá y después el niño vino y hace algo y después el niño hizo música con el tambor y después le quería dar la mamá la paleta y pero siguió llorar y después acá el papá estaba a regalar algo al chiquito y después dijo no quería eso quería sola mas que la pousette y lloró y lloró y después vino el pingüino y le dio la trotinette y después el quería ir y lo empujó y después su cabeza estaba algo en su cabeza y después se sacó el chiquito y después el Schneemann ya se rompió

**Elsa (6;6) 1SP2 Pingu sagt er sei krank**

estaba dormido después se levantó para hacer pipí y después hizo así para y ya tenía sueño pero cuando fue a la camita dijo la mamá que debe que comer el cereal y después vino la mamá y dijo que el niño que tiene fiebre y después le fue acá eso y después le dio té y después dijo que tenía temperatura y después vino el doctor y vino y después hizo así y después abrió la mamá al doctor y después le puso al té para que tenía fiebre y después dijo la mamá oh y después la mamá buscó en todos lados después oyó levantar la temperatura más grande y después hablaron y después ya se fue a la escuela con pschhhiiii con después hizo clin clin y después ya se fue a la escuela

**Elsa erstes Jahr Französisch****Elsa (6;6) 1FM1 Pingu und die Schneeballschlacht.**

c'est que ils ont été là et il était là et après il a trouvé la phoque y après ils ont été les deux faire ça comme ça dans un dans comme qu'y a et après ils ont été dans faire quelque chose pour jouer comment jouer cache-cache et après la phoque il a jeté une boule de neige et après le pingouin el a fait comme ça pour qu'il a pour la phoque et après il a fait le pingouin ça il a fait pour qui fait sa tête mais c'était pas sa tête et après il a jeté et après il s'était plus là sa tête c'est plus le visage de le pingouin et après il a vu qu'il était là-bas pour jeter des autres boules de neige et après il a comment il était triste et après ils ont dansé comme ça avec et les deux ont fait ça

**Elsa (6;6) 1FM2 Pingu sagt er sei krank**

il était dormi et après il voulait faire pipi il a fait comme ça il était encore une fois dormir et après sa maman elle a dit qu'il doit venir et le papa et la maman ils voudraient le garder manger et après il a dit il est entré à sa chambre et après il a dit qu'il avait de fièvre et après il a met du thé il va mettre l'enlever et après il a mis de le thé pour qu'y a fièvre et après il a téléphoné al docteur et après il a fait comme ça et après ils sont il entend dire qu'il va dire quelque chose et après la maman l'a dit comme ça et après ils avaient plus comme ça il était très vite allé à l'école

#### **Elsa (6;7) 1FP1 Pingas Geburt**

il y avait il a eu le papa et la maman et le papa ils ont vu qu'il y avait ça et après il avait il a piqué al papa y après la maman il a mis là et après il y avait son et après il a vu téléphone ieren et après il est venu le hôpital et après il a fait ça est venu Pingu il a fait chut le papa et après il a fait ça et il voulait voir et il et il a vu après il a vu après ils ont le lit après ils ont fait là ils ont et après il a venu la photo

#### **Elsa (6;7) 1FP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il s'est Pingu a dormi il a fait pipi et après il est dans le lit y après il a dit qu'il doit lever et après la maman il est venu a voir Pingu et après il a fait un thé y après il a mis un thé dans le thé et y après elle est venu la maman elle a vu avec le téléphone avec le doctor qui venu pourquoi il avait pour faire dans le thé il a mis ça et après il est venu la maman il y le doctor y après il a entendu qu'il va avoir un grand y après il a peur pour ça et après il était dans l'école y après il a fait le kling kling y après c'est fini

#### **Elsa zweites Jahr – Deutsch**

##### **Elsa (7;9) 2DM1 Pingu und der Arzt**

der Kleine hat gespielt und dann der Papa is die Mama ist gegangen und den Grosse hat ihm das in den Mund dem Kleinen getan und dann war er raus der Kleine und dann hat er gesehen der Grosse und dann hat er wehgemacht hat geblutet der Pinguin und dann waren die hat er geblutet und geblutet und dann hat er der und dann hat er gesagt dass war es ist mein Bruder und dann hat er geblutet noch und dann er war in der Docteur und er war gegangen er hatte Angst und die anderen haben gelacht und dann der Kleine hat telefoniert in seine Mutter und dann die Mutter ist gekommen und dann war die Mama mit dem Grossen und hat kontrolliert der Dokteur und dann hat aaaaa gemacht der Kleine und er hat etwas gegeben an der Kleinen und dann hat er etwas in dem Mund getan in dem Grossen und dann hat der noch eins gegeben und dann der Kleine hat es gegeben in sein grosser Bruder

##### **Elsa (7;9) 2DM2 Pingu sagt er sei krank**

er hat geschlafen und dann ist er geweckt gegangen hat er gemerkt dass er hat Pipi gemacht und dann wie wieder gegangen ins Bett und dann die Mama hat gerufen essen und dann dem Papa und dem Kleinen waren raus gegangen und dann hat gesagt der Grosse dass er hat Fieber und Mama hat gesagt dass ich mache ein Tee und dann hat sie gemacht und dann der er hat getan in die Fieber ein bisschen Tee und dann war es noch ein bisschen rot und dann die Mama hat telefoniert in den Docteur und dann den Docteur ist gekommen hat kontrolliert und war gar nicht und dann war gesagt mit die Sache das mit der ist er verschwunden danach hat er gehört der und dann die Mama hat gesagt in dem Docteur dass er ist verschwunden und dann war sie verchlüpft die Mama und dann hat geklockt die Schule und dann war er in den Schnee und dann waren alle gelachen dass er ist schon gekommen in die Schule waren alle gefreut

##### **Elsa (7;9) 2DP1 Pingu und das Trampolin**

er hat gesprungen in dem Bett ganz viel er war Freude und dann seine Mama war verrugt weil die Teller waren kaputt und dann hat gesagt geh sofort runter und und da hat er noch noch immer gesprungen immer gesprungen und immer gesprungen immer gesprungen und dann war er in den aqui gegangen und dann die Mama hat gesagt jetzt bleibst du hier und zuschaust in den Klein und dann hat er noch gesprungen in den Stuhl und dann dem Kleine war zur Mama gegangen und hat Angst und dann hat er gesprungen in dem Kissen und er und dann hat er und dann war er der Kleine traurig weil er hat jetzt Trampolin gespielt mit sein Doudou und dann die Mama hat es weg gegeben und gesagt jetzt hat es gegeben in dem Kleinen und dann haben sie gesagt Papa und Mama hallo und dann hat Papa dem Kleinen gesagt wir können ein wenig Trampolin machen hat gesagt Papa ja und dann haben wir ein Trampolin gebaut und der Papa hat danach etwas geholen für dem Trampolin und dann war das preparat und dann dem Kleinen war ein bisschen verrugt weil dem Papa hat zuerst Trampolin gesp und dann dem Papa hat gesagt du kannst jetzt im Trampolin gehen er hat probiert und dann er hat ganz viel Trampolin gespielt und so und eh dann hat er dem papa ge gefangt der Kleine weil danach war der gesprungen hier und dann war die Mama gekommen und dann war der gesprungen in den Sessel und dann hat er gesagt wir du musst aufräumen die Mama hat gesagt und danach haben sie gesagt dass du musst Trampolin draussen spielen und dann haben der Trampolin draussen getan und dann die Mama hat in die zwei getan ein Hut für der sch Schutz und dann haben sie die zwei gesprungen zusammen

**Elsa (7;9) 2DP2 Pingu sagt er sei krank**

der war im Bett und dann hat er gmerggt dass er wollte Pipi machen und er wieder war er in dem Bett und die Mama hat geruft und dann hat er hat nicht gekommen und dann der Papa und der Kleinen sind draussen gegangen und dann die Mama hat die Türe geoffen und dann hat sie gefragt was hast du und dann gesagt er hat Fieber und dann hat sie ein Tee gemacht für er und dann hat er getan die Fiebermesse in den Tee und dann hat sie gesehen die Mama und dann hat sie telefoniert in den Doktor und dann ist er gekommen und hat kontrolliert und war gar nichts und dann hat gesagt dass wir etwas von faire eine Sache tun in den Pinguin und dann war er verschwunden und dann die Mama hat gesagt weiss nicht wo er ist und dann hat sie gesucht und dann hat die Schule ge klocktet und dann ist er gekommen in die Schule hat war er mit der Rucksack dann ist gekommen und alle waren gefreut

**Elsa zweites Jahr Spanisch****Elsa (7;7) 2SM1 Pingu als Babysitter**

estaban en la casa vinieron a la casa y después el se fue a como se dice a la mesa hacer así y después el estaba llorando y después el fue aquí hizo así pues el pingüino dijo que no y después llegó la comida y el otro llora y el otro llora y el otro llora después el otro se heché la caca y después el otro no y después los puso a la cama y después los puso a la cama y hizo así para que duermen bien que ya no lloran después y leó algo y después lloraron y después hizo otra vez así lloraron después vino el papá y la mamá aquí y después leó y después se endormio aquí después vino el papá y la mamá

**Elsa (7;7) 2SM2 Pingu sagt er sei krank**

estaba durmiendo y después fue a hacer pipí después fue otra vez a la cama después la mamá dijo ven y después dijo no se quedó a la cama y después la mamá vino y después dijo que le va ir a un té y después lo llevó y después llevó esto y después dio y puso en el té para que vea la mamá que tiene fiebra y después habló la mamá al doctor y después si no tiene nada y después habló y después el vio y después dijo que le va a dar una cosa y después querían ver pues fueron al baño a ver y después se fue Pingu aquí a la escuela y después estaba aquí haciendo así y después estaba gling glang así después hizo así y después ya va a la escuela

**Elsa (7;7) 2SP1 Pingu und das Geschenk**

estaba jugando con su juguete y después vino su hermano y después vino el papá y dijo que si puede venir y después no vino y no vio nada y caminó y después lloró porque la aplastó su juguete y después lloró y el papá lo dijo a su mamá y después el hermano hizo así y después el papá vio y después digo la mamá y después el hermano hizo así y después lloró todavía y después le dio una paleta no lo quería y después el papá fue a comprar y después dijo no no lo quiero y después lloró y después dijo que si puede tener y después dijo que si y hizo así y después no vio y después se quedó aquí después está en la nieve después ya salió de la nieve después se van rápido

**Elsa (7;7) 2SP2 Pingu sagt er sei krank**

estaba durmiendo después se levantó para hacer pipí y después dijo woueam y después fue otra vez a la cama y después dijo la mamá que venga a comer y dijo que no estaba durmiendo y después la mamá vino y dijo que no que se quería quedar y después le hizo un té y después llegó esto y después puso al té para que sepe su mamá que tiene fiebra y después habló al doctor y no tenía nada y después oí estaba viendo y pues que le va a hacer una piqûre y después se se quería ir y dijo su mamá donde está y después dijo klin glän y ya pues el se fue a la escuela y después ya se va con sus amigos a la escuela quien dijo klin glän la maestra

**Elsa zweites Jahr Französisch****Elsa (7;8) 2FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

il était à la maison y après il est sorti y après il a fait vroum y après il a vu son ami y après il y est allé avec lui y après il avait une idee y après ils voulaient les deux y aller avec ça oui après l'autre il a fait bouh y après il avait peur y après lui il avait peur qu'il a fait ça à lui y après il a jeté à lui ça y après il avait une idée lui y après il a fait une chose comme ça y après il a vu que c'était pas lui y après il a dit il a fait comme ça y après il a fait ce mändli quoy y après il a fait comme ça y après lui aussi

**Elsa (7;8) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

il était dormi y après il voulait faire pipi et après il se reposait encore une fois y après sa maman elle a dit tu dois venir et après il a fait comme ça y après la maman elle est venue y après elle a dit qu'il doit venir mais il a dit lui non et après elle a fait un thé y après il a fait une bêtise à sa maman il l'a mets al thé ça oui pour qui il a la fiebre pour qui il doit pas aller à l'école y après la maman elle a parlé al docteur y après il est venu il a fait comme ça y après il a parlé qu'il va faire une piqûre y après il a fait comme ça y après il était là pourquoi il avait peur qu'il fait

une piqûre pourquoi c'est pas vrai qu'il est malade y après il était rapi à l'école y après elle a fait cling clang y après il est venu y après ils ont dit salut

#### **Elsa (7;8) 2FP1 Pingas Geburt**

le bébé il voulait sortir y après il a dit AU pourquoi il a pic pic pic y après la maman elle a vu y après elle l'a vu là c'est la maman y après le papa il a aussi vu y après le papa il a fait comme ça y elle attendait y après il a fait pi pi pi y après la aussi y après il a fait pic pic la maman elle a mis la balle le jeu y après il a parlé y après il est venu y après il a fait comme ça y après le papa il a dit schhhhh y après il a fait comme ça y après il voulait voir y après le bébé il a fait caca là y après il a caca il a le jeter après de avec avec ça et après il a donné de lait et il a fait une photo

#### **Elsa (7;8) 2FP2 Pingu sagt er sei krank**

il a dormi y après il a fait pipi y après il a fait ahhhh y après il était encore une fois se coucher y après il a la maman elle a dit qui viens y après il a la maman elle a dit que tu dois venir y après il a dit non y après il a dit qu'il a là chaud y après il a fait un thé y après il a mis ça al thé pour qui c'est vrai qu'il a la fièvre y après il a la maman elle a téléphoné y après elle le docteur il a venu il a fait comme ça y après il a dit que il va mettre ça y après il a attendu comme ça y après il a dit je sais pas il est où y après il a eu peur de ça y après il était rapide à l'école il a fait cling cling y après ils ont dit salut

#### **Elsa drittes Jahr Deutsch**

#### **Elsa (8;11) 3DM1 Pingu beim Arzt**

also es hatte Pingu gespielt und dann war die Mutter weg und dann war Pingu mit seine kleine Schwester dort in den Haus und dann wollte er fangen die Schwester und dann hat er sich wehgetan und hat geweint und dann hat geblutet und dann hat er immer noch geblutet und er hat gesagt du musst zum Arzt und die kleine Schwester gemacht dann hat sie's gesagt das war sein Bruder Pingu und dann hat sie war sie haben war Pingu ganz schnell der wollte nicht operieren und dann haben sie so gesagt schnell geh weg die anderen Leuten dann hat er so gemacht mit dem Telefon dass ihn seine Mama gerufen und dann ist die Mutter unterwegs gekommen Pingu hat sie umarmt und dann haben sie Pingu operiert und dann wollte hat die kleine Schwester ah gemacht und dann hat sie ein kleines Bonbon bekommen und dann hat Pingu das auch bekommen im Mund und dann hat er die kleine Schwester hat noch eins bekommen und dann hat die kleine Schwester Pingu auch eins gegeben

#### **Elsa (8;11) 3DM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu hat geschlafen und dann wollt er Pipi machen schnell dann ist er wieder ins Bett gegangen und dann hat die Mutter gerufen dass er Zmorgen essen muss kommen und dann Pingu wollte nicht und war ein bisschen hat gesagt dass er war krank und dann hat die Mutter ein Tee gemacht für Pingu und dann hat Pingu ganz schnell das die Piqûre also das Ding in Tee getan und dann hat der Tee dann hat die Mutter gesehen und hat telefoniert im Doktor und dann hat der Doktor kontrolliert und dann hat der Doktor gesagt ganz schnell komm und dann haben sie gesagt dass sie müssen ihm eine piqûre und dann hat Pingu es gehört und hat sich versteckt dann war hat die Schule angefangen und dann hat Pingu nachgegangen in der Schule ganz schnell er wollte keine piqûre haben und dann haben alle wow gesagt und dann haben sie gelacht

#### **Elsa (8;10) 3DP1 Pingu und das Trampolin**

der Pingu hat gumpet und dann hat die Mutter gehört und die Teller haben sich bewegt und dann hat sie das gesehen und sie war also nervig dann ha war sie in dem Zimmer von Pingu und dann hat die Mutter gesagt du musst raus und dann hat er schon wieder in dem canapé also in ein Sitz gesprungen und der bay seine Schwester hatte Angst und dann hat er das gleiche gemacht in den Kchüssi und dann hat es in seinem Spielzeug gemacht und dann hat seine Schwester schon wieder geweint und da und den Vater ist gekommen und dann hat der Vater Zeitung geleset und dann hat Pingu gefragt in sein Vater können wir ein Trampolin bauen und dann hat er haben sie's gemacht und sie haben angefangen und dann hat er etwas geholt von draussen und ein Auto und dann hatten's fertig und dann Pingu hat er aso nervig und der Vater hat lange Trampolin gemacht und dann hat Pingu auch probiert und dann hat er gemacht in Trampolin und dann hat der Vater ihn gefangen und dann ist die Mutter gekommen und ist gesprungen dann in den canapé Pingu und dann hat hat die wie sagt man das die Mutter es gesehen und dann hat wieder die Schwester noch mit seine Klötze gespielt und dann haben sie das Trampolin draussen bringen und dann hat die Mutter die Helme in den Kopf getan zwei dann haben die zwei gekumpt gleichzeitig in dem Trampolin

#### **Elsa (8;10) 3DP2 Pingu sagt er sei krank**

er hat geschlafen und dann hat er Pipi gemacht und er ist dann wieder ins Bett gegangen und dann hat die Mutter gerufen dass er frühstücken muss und dann hat der Vater mit seinem mit der Schwester von Pingu sind in der Schule gegangen und dann sind sie gegangen und dann ist die Mutter hat gewartet und dann ist er nicht gekommen und dann dann hat ihn noch einmal gerufen und dann der hat dann die Mutter hat ein Tee gemacht für ihm und dann hat er im ein eine Sache so zum Mund zu haben und dann hat er ganz schnell im Tee getan und dann ist die Mutter gekommen und sie hat geschaut und dann ist sie entsetzt geworden und dann hat sie in den Doktor telefoniert und dann ist er gekommen und hat ihm so gemacht und kontrolliert und dann haben sie hat der Doktor die Türe zu gemacht und hat dann die piñure rausgenommen und dann hat Pingu gehört und dann ist er ganz schnell versteckt verstecken und dann hat die haben sie aufgemacht die Türe und dann die Mutter hat ihn nicht mehr gesehen und dann haben sie's gesucht und dann hat der Doktor gesagt dass er hat Angst von die piñure da und dann hat war die Schule schon angefangen und dann ist Pingu gegangen und dann ist er mit die Freunde von der Schule ist er schon gekommen

### **Elsa drittes Jahr Spanisch**

#### **Elsa (8;11) 3SM1 Pingu als Babysitter**

estaban invitados y entonces Pingu debía que cuidar los bebés y después hicieron cosas y el otro estaba jugando con la comida y lloró y entonces después le dio comida y al otro y todo el tiempo lloraron y entonces después vio que hizo caca el otro y el otro no hizo caca y entonces comió y comió y después hizo otra vez y entonces después los endurmí y después estaba viendo y después les dio el chupete y lo hizo después otra vez y después tenía una idea de la fila que cuando lloran podía poner un un filete y entonces después vinieron los otros y pues ya vieron que Pingu estaba dormido

#### **Elsa (8;11) 3SM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu estaba dormiendo y entonces después tenía que hacer pipí y después fue otra vez y dormir y después la mamá dijo que debía que venir a comer y Pingu no quería quería dormir y la mamá hizo un té para el y después y después puso rapidísimo la cosa en el té y la mamá lo vio que no estaba bien y entonces telefonó al doctor el vino el doctor y vio lo que paso y entonces después hablaron de una piñure algo así y entonces después Pingu lo oyó y se escondió rápido y después la mamá y el doctor no lo encontraron y después ya comenzó la escuela y Pingu fue rápido en la escuela y todos se estaban riendo

#### **Elsa (8;10) 3SP1 Pingu und das Geschenk**

estaba jugando la manita de Pingu y con con su juguete y entonces después vino el padre estaba contenta y la puso atrás de su coche entonces después estaba ahí el juguete y después el papá rompió con su coche el juguete de ella entonces después estaba llorando y después fue la mama adentro y entonces fue después de la mama estaba mas estaba mas llorando entonces después Pingu agarró un juguete después hizo algo y entonces no le gustó a su manita y entonces después le quería dar una cosa y entonces después no lo quería y entonces después el papá fue a comprar otro un regalo y entonces después dijo NO no le gustó y después le dio Pingu su trotinette y lo abrazó la trotinette y entonces después probó y entonces después rompió muchas cosas la manita después fue en el muñeco de nieve y después estaba contenta

#### **Elsa (8;10) 3SP2 Pingu sagt er sei krank**

estaba dormido Pingu después fue a hacer pipí rápido y entonces fue otra vez en la cama y entonces después la mamá dijo que debe que venir Pingu y entonces era hora de la hermanita de Pingu que vaya a la escuela el papá la llevó su mana entonces después no quería ir a la escuela y comer algo y entonces estaba en la cama y la mamá vino a la recamara y después le hizo un té y si entonces después le dio después puso el té y después puso rápido la cosa en el té para que de verdad tenga algo entonces después le habló rápido al doctor telefonó porque sí y entonces le controló el doctor y entonces después vino el doctor y la mamá dijo que esta en la recamara y entonces después dijo el doctor que había que le había que dar una piñure y entonces después Pingu lo oyó y entonces después el doctor y la mamá no lo encontraban y después buscó y se fue y entonces después ya comenzó la escuela y entonces después vino rápido en la escuela y después hizo y después los otros de la escuela estaban contentos

### **Elsa drittes Jahr Französisch**

#### **Elsa (8;8) 3FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

lui il a été là y après lui il a dit salut y après ils avaient joué y après ils ont joué une chose y après l'autre il avait peur il avait fait une chose de mal y après lui il a aussi fait une chose y après il a fait une boule de neige y après il a lancé oui lancé y après lui maintenant il s'est caché et lui aussi y après lui il a fait avec ses mains une chose euh lui y après il croyait lui que c'était lui y après il a vu c'était pas lui y après lui il a fait une choses de lui et lui après il a vu et lui il a pleuré y lui après il a fait une chose pour lui y après lui il a fait aussi y après lui il a aussi fait



**Elsa (8;8) 3FM2 Pingu sagt er sei krank**

il a dormi y après il voulait faire pipi y après il a fait hum y après il est encore une fois y allé a lit y après la maman elle a dit qu'il doit il a qu'il doit venir pour manger y après elle est venue y après il a dit qu'il est pas bien y après la maman elle a fait un thé y après lui il a mettre la chose dans le thé y après la maman elle a vu qui c'était très rouge y après elle a téléphoné al docteur et après il est venu voir et après il a parlé après qu'il doit mettre une piqure y après lui il l'a vu il a aussi écouté y après il s'est caché y après lui il était lui il était à la école il voulait y aller y après aussi ils étaient contents

**Elsa (8;8) 3FP1 Pinas Geburt**

là la maman y le papa ils espéraient avec lui y après il a fait pic pic y après lui le papa il s'est assis encore une fois y après il a pluie y après lui il était il a pleuré pourquoi il y avait beaucoup de oui beaucoup de bruit y après il est sorti après un peu y après la maman elle avait un peu peur y après ils ont téléphoné al docteur y après il est venu y après le papa il a dit chut y après ils sont fermé il le papa y la maman y après il pouvait laisser voir y après il a fait caca et il a dit y après il a dit la maman un peu de lait y après ils ont fait une photo

**Elsa (8;8) 3FP2 Pingu sagt er sei krank**

il a dormi après il a fait pipi et après il voulait encore une fois à lit y après la maman elle a dit qu'il doit venir manger y après lui il voulait pas manger y après la maman elle a fait un thé y après lui il voulait faire mettre la chose après al thé y après la maman elle a vu y après elle a téléphoné al docteur et le docteur il a vu y après le docteur il a dit une chose qu'il va faire une piqûre y après lui il a entendu et il se il s'est caché y après la maman elle a dit il est où y après c'était l'heure pour y aller à la école y après lui il était très rapide à la école et après les autres ils ont été contents

**Laura erstes Jahr Deutsch****Laura 1DM1 (5;0 Jahre) Pingu beim Arzt**

zersch händs gschpilet und hett d'Mama tschau gseit und hett si sich agleit und nachher weiss nömmä und da hett er Züg gno der Elefant gno und ids Mul tuä und nachher isch der inä gangä nei sinds ä so gschpilt und nachher und isch öppis abä kiit händs und da weiss nömmä und da hett er blüätet und da hett em das hänä tuä und dä nachher hett er gseit chum chum und nachher het er nä ufä Sitz tuä und hett er gseit was hesch du dett und nachher hett er gseit aber isch nöd ICH isch der dett und nachher isch er usä gangä nä gu näh und nachher hett er ä so es Züg gno id Händ und nachher ä so gssiiiiit und nachher isch es gangä und nachher isch er wider inä gangä und nachher hett er telefoniert a sineri Mama und isch si cho und hett si glosset i dr Tür und nachher isch er usä gangä und hett si nä gno und nachher hett er das äso es Züg gno und äso gsüüüüüd und nachher hett und da hett er ä Gschläckstängel geh und da hett er ä anderä der ander gnoh und da sinds gfährä und da hett er nä em Pingu geh

**Laura (5.0) 1DM2 Pingu sagt er sei krank**

hett er geschlafet isch er gu Bisi machä hett er huuuu und isch er wider ids Bett und hett sini Mama gseit ufwachä ufwachä und hett er nüd wellä und isch si chu und hett er gseit dass hett er nöd wellä und nachher hett si Tee gmacht und nachher isch si gangä gu ihm geh und nachher hett ers i Tee inä tuä und nachher hett ers gno ids Mul wider und isch si chu und hetts sis gnu und nachher isch si gu telefoniärä em Doggter und nachher isch er chu und hett er der Buch und ds Härz gluäget und nachher isch er wider gangä da i dr Chuchi und nachher hett er ä Sprützä usä gnu und nachher hett der Pingu gu losä und nachher gluäget und nachher hett er gseh und nacher isch er schnäll under ds Bett gangä und hett si d'Deggi ufä tuä und nachher isch er äso gschliferet und hett er sinä Rucksack gno und äso druf gschliferet und hett er äso ting ting ting der gmacht und tü tü tü bsung äso und tschupä äso ufächo

**Laura (5;2) 1DP1 Pingu und das Trampolin**

Hett der Pingu uf sim Bett gumpä und d'Mama isch i der Chuchi gsi und nachher sind d'Täller abäkiit und nachher di anderä abäkiit und nachher hett sis wider druftuä abäkiit isch si ids Zimmer vum Pingu gangä und hett sie gseit chum jetzt du tu da ufem Sitz hockä und nachher het er ich will nüd und nachher hett sie gseit du musch und jetzt hett er gumped ufem Sitz poing poing und nachher nei nei nöd äso und nachher hett sie em Papa gseit weisch was der Pingu tut immer gumpä und säg i nein nei und nachher tut der Papa luägä d'Ziitig und nachher tut der Pingu laufä gaht er mängmal im Tisch und nachher tut der Pingu fragä a sim Papa chämmer es Trampolin machä und seit er ja und macheds es Trampolin und nacher tut er gumpä ufem Trampolin der Papa ich will au seit er der Pingu und nachher tut der Pingu gumpä und seit er und chunt d'Mama und seit sie nei nei tünds besser verusä tünds es

verusä tuä und nachher tünds tut d'Mama ä Helm geh em Pingu und em Papa und nachher tünds gumpä und so isch fertig

#### **Laura (5;2) 1DP2 Pingu sagt er sei krank**

aso zersch hett er gschlafä hett er müssä gu Bisi machä und nachher isch er wider ids Bett und nachher hett sini Mama gseit Pinguuu Pinguuu chuntsch und nachher he isch d'Mama chu und sinä Papa isch gangä und hett er sinä Sack gno hett er sinä Huät gno und nachher ds chlinä Baby hett sis sis Täschli gno und isch gangä und mit em Papa und nachher isch d'Mama hett wider gseit Pinguu chumm und nachher isch si chu d'Mama und he nei zersch hett si Tee gmacht und nachher hett si Fiäbermässer gnu und hett si dr Fiäbermässer ids Muul vum Pingu und nachher isch sie gangä und nachher hett der Pingu der Fiäbermässer im Tee inä tuä und nachher gluäget und nachher i sis Mul inä tuä und nachher isch d'Mama chu und nachher hett si telefoniärt im Dockter und nachher isch er chu und nachher hett der Dockter ä Sprützä gno und nachher der Pingu gloset isch er chu gu luägä und nachher buh buh und isch er under sis Bett gangä und nachher hett si d'Mama isch cho und nachher hett sie gseit Pinguuu wüll hett sie nüd gwüsst wo isch er und nachher hett er äso gmacht und isch er i sini Schuäl gangä ding ding

#### **Laura erstes Jahr Französisch**

#### **Laura (5;6) 1FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

en premier il était dans sa maison il avait pris le comment ça s'appelle la luge il était y allé dehors il jouait après il y avait son copain et après ils jouaient ensemble et puis en fait après y avait ils se lançaient des boules de neige en premier il lançait des boules de neige et en premier lui, il était monté là après il avait lancé la boule de neige sur lui et après lui il l'avait vu et puis après il faisait aïe et après là il se cachait ici il en premier il était là il se cachait il lançait de boules de neige là il avait trouvé tout ça il avait fait la tête et il avait monté ça et après lui il avait lancé une boule de neige et puis après ça avait fait sur la tête mais après ça avait fait tout ça et après là, il était là-dedans il se cachait et après lui il lançait des boules de neige mais après il rentrait et après là il s'était fait mal et ici après lui il était il avait ouvert ça avec ça il l'avait pris pour faire du hula hoop et lui après il a fait la même chose

#### **Laura (5;6) 1FM2 Pingu sagt er sei krank**

en premier il dormait après il se levait pour y aller faire pipi aux toilettes après il re allait se coucher et après dès qu'il levait sa couverture il y avait sa maman qui l'appelait après il dit non et après elle venait et après lui il disait qu'il avait mal à la tête en fait et après elle prenait elle faisait un thé et puis avec le thermomètre et après elle le lui donnait et après il le mettait dans le thé et après elle revenait la maman elle le prenait et après elle appelait au docteur et après il ouvrait sa porte et il mettait le sac dans sa voiture il y allait mais il avait oublié de fermer la porte et après il regardait et après il ressortait il disait un mach quelque chose à la maman et après il ouvrait non il lui il entendait qu'est-ce qu'ils disaient et après il regardait et puis après il voyait la piqure et après quand elle ouvrait la porte il était vite y allé sous le lit en fait et après ils étaient y allé regarder de l'autre côté de la porte de l'autre porte et puis ils voyaient pas qu'il faisait qu'il glissait et puis après il prenait son sac et il y allait il sautait sur son sac et il glissait et après il était déjà à l'école

#### **Laura (5;2) 1FP1 Pingas Geburt**

alors en premier il était assis par terre le papa et après y avait non oui et après il s'est levé et après il y avait un p'tit œuf et après sa maman elle s'est assise dessus mais après elle a dit tu peux faire et puis il a dit oui le papa après il a fait il s'est assis dessus le papa et puis après y avait le téléphone sonnait en même temps q'la casserole et après le papa il a dit non et après il a dit aïïïooo le papa parce qu'il y avait le p'tit qui piquait avec son petit bec et puis elle l'avait mis sur un coussin la maman l'œuf et après ils ont téléphoné au docteur et après il est venu et voilà la et après il a pris une cuillère le docteur il a tapoté sur l'œuf le papa il a dit chut Pingu et après il a continué de tapoter et après il voulait regarder mais son papa et sa maman ils ont caché et après il a pu regarder et puis le p'tit bébé il a fait pipi ou caca et après il a nettoyé le docteur et après il a dit tu peux mettre ça aux toilettes et après il a dit oui et après il est allé mettre ça à la poubelle et sa maman a donné du biberon au bébé et après il le papa il a fait une photo

#### **Laura (5;2) 1FP2 Pingu sagt er sei krank**

en premier il dormait il y est allé faire pipi il a monté ses pantalons il est allé au lit et sa maman lui a dit PINGUUUU Pingu tu viens et puis il a dit non j'ai pas envie et puis elle il a et son papa il est parti avec le p'tit et après elle est allée dans sa chambre dans la chambre de Pingu et puis elle lui a dit Pingu tu viens ah non non j'ai pas envie et après elle lui a fait un thé et après elle lui a donné le thé avec le elle lui a eh le thermomètre il a mis le thermomètre dans le thé et puis elle est venue regarder et puis elle est allée téléphoner et le docteur il est venu il a regardé et

voilà et puis après il est sorti de la chambre il a pris son coffre et après il a écouté et après il est venu près de la porte et après il a pris une piqure et il a dit mais non je dois y aller en bas le lit et il y est allé et après elle est venue sa maman et le docteur et puis après ils l'ont cherché mais ils l'ont pas trouvé et après il y est allé comme ça cr cr par terre il y est allé sur son sac à dos il a glissé et hops là sur son siège ben à l'école

### **Laura erstes Jahr Spanisch**

#### **Laura (5;0) ISM1 Pingu als Babysitter**

estaba Pingu en la casa y la mamá lavaba los pies se fue a pues le dijo que también se lavaba los pies y después tenía negro sobre la panza y hizo así lo quitó y después salieron fueron con otra persona y se fueron y Pingu se quedó con los bebé y después pues después ya no me acuerdo es eso entonces uno estaba en la cama el otro también y después uno salió y hizo así toc toc donde había ensalada y dijo Pingu NO y después hizo NO y después hizo de nuevo y después lo ya no hizo así y fueron a dar comida Pingu y daba a uno el otro lloraba cuando daba a el que lloraba después el otro lloraba y después así así así y después uno hizo chis y puso a la basura no le limpió la cola sopló y después hizo una bola puso a la basura hizo knok knok dijo adiós y después durmieron y después el e estaba como se dice ahí leer un estaban leer un libro como y después los bebés lloraban fue hizo así sí fue a leer después otra vez los meció después lloraban lloraban y después puso una cuerda en la cama y el a su pie y después los mecía los estaba dormido y los mecía y después vino la mamá y el el otro y se acabó

#### **Laura (5;0)ISM2 Pingu sagt er sei krank**

estaba Pingu en su cama dormido se levantó y fue a hacer chis otra vez fue a la cama solo levantó la cobija y dijo la mamá Pinguuuu ven a comer y no iba y luego Pinguuuu ven a comer y después el papá ya se fue con la chiquita y después vino y dijo Pingu me duele la cabeza no dijo está muy caliente tocó la mamá y dijo bien y fue a tomar a poner el té y como se dice termómetro lo tomó lo puso en la boca y después se fue Pingu lo quitó lo puso en el té lo tomó en la boca y después vino lo sacó la mamá lo vio y después fue al teléfono y habló al doctor vino vio el corazón salieron del cuarto cerraron la puerta y dijo la mamá que iba a tomar un iba a hacer una inyección y oyó así y después subió y después se puso debajo de la puerta vinieron no lo encontraron vieron en otra pieza no estaba y después fue a la escuela y así

#### **Laura (5;1) ISP1 Pingu und das Geschenk**

había el bebé Pingu que tenía una carreola y después y Pingu tenía su un su trotinete y después vino su papá y después dijo puedo subir dijo el bebé y después dijo si el papá después lo tomó y lo subió después quería no quería después ya no me acuerdo no sé como se dice la carreola y después el bebé lloró y después Pingu le dijo que pasa y después buscó algo y después encontró un tambor y después hizo bum bum bum y hizo knok knok y después hizo y después tomó una paleta su mamá y dio una a Pingu y después quería dar a el bebé y dijo no no y después le hicieron un regalo y después lo abrió y después dijo no no y después acá tomó su trotinete otra vez Pingu y después le hizo knok knok y le hizo ninini y lo tomó y después hizo trotinete afuera y después se cayó algo encima y después se cayó sobre el señor de nieve y después hizo Pingu así en la nieve y después lo encontró y lo cargo y dijo knok knok y dijo eso y se acabó el cuento

#### **Laura (5;1) ISP2 Pingu sagt er sei krank**

entonces había Pingu en cama y debía de hacer chis y fue a hacer chis y después volvió a su cama y hizo y se metió a su cama y después su mamá dijo ven Pingu ven y no quería venir y después dijo ven ven ven y después todavía no venía y después fue y Pingu hizo y después su mamá hizo y después se fue y tomó té y ya no me acuerdo como se dice y después no sé y lo puso en el té y lo vio y después lo puso en su boca y después vino su mamá lo sacó y después fue habló con el teléfono y después vino el doctor y después acá salió un le mostró su mamá la cosa y después salió una inyección el doctor y después Pingu hizo vino a oír y después vio y después vino el doctor y estaba y rápido Pingu abajo de su cama y después dijo el doctor dijo su mamá no sé donde está y después se fue Pingu así deslizándose a la escuela y después dijeron ya veniste Pingu ya veniste y se acabó ese cuento

### **Laura zweites Jahr Deutsch**

#### **Laura (6;4) 2DM1 Pingu beim Arzt**

zersch isch der Pingu und sini chlini Schwöschter am schpila gsi und nachher hett der Pingu es Auto mit em Fuäss gschlossä und nachher hett ds chlinä Schwöschterli ä Schnee Bollä im Gsicht hänä gworfä und nachher hett d'Mama gseit ich gah ciao und nachher händs gseit ciao Mama und nachher händs hett der Pingu zeigt ä Hammer und ä Schrubäziäher und nachher hett der Pingu ds chlinä Schwöschterli grännt hindä und nachher hett der Pingu gseit tu ds Mul uf tuä und hett ds chlinä Schwöschterli ds Mul uftuä und nachher hett der Pingu Nasä bluätet und hett ds chlises Schwöschterli gangä gu es Papier holä hetts der Pingu hänä tuä und nachher isch der Pingu trurig gsi und hett ds chlinä Schwöschterli gseit oh oh und nachher sinds gangä zum Dokter und nachher hett ds chlinä

Schwöschterli gseit en Dokter und hett der Dokter gmeint das isch ds chlinä Schwöschterli wo hett d’Nasä blüätet und nachher hett ers uf Sitz hänä tuä und nachher hett ds chlinä Schwöschterli gseit nei isch nöd ich isch der Pingu nachher isch der Pingu cho und hett der Dokter gseit chom hett er ihm ds Papier äwäg gno und nachher hett er wellä öppis machä und hett der Pingu wi hett er schnäll Türä zuä tuä wänn isch er no verussä gsi der Dokter nachher hett er i der Mama aglütet und isch d’Mama cho und hett si gseit chum Pingu und nachher hett er gluäget der Dokter und nachher hett er hett ds chlinä Schwöschterli wellä ä Schläckschtängel und nachher hett ihm geh der Dokter und hetts ds anderä versteckt und hett gseit ich will no än anderä und nachher hett und nachher isch sinds gangä und hett ds chlinä Schwöschterli em Pingu au ä Schläckschtängel geh

#### **Laura (6;4) 2DM2 Pingu sagt er sei krank**

aso isch der Pingu zersch i sim Bett gsi und isch er ufgschtandä und isch er uf Wc und nachher hett er sich gschtreckt hett hett er grad wellä ids Bett und hett sini Mama gseit Pingu chum gu Zmorgä ässä nachher hett er gseit oh nei nöd id Schuäl jetzt nachher isch er i sim Bett gangä sini Mama isch der Papa und ds chlinä Schwöschterli sind scho id Schuäl nachher isch sie gangä gu luägä und hett er gseit ich ha Chopfweh und nachher hett sie gseit ja ich gah dir gu ä Tee machä und nachher hett er wänn hett sie ä Tee gmacht und der Fiäbermässer hänä tuä und nachher während dem hett der Pingu gseit ah ich tu dä der Fiäbermässer i Tee hänä tuä nachher isch sie chu hett sie nachher hett er i ds Mul hänä tuä und nachher hett er gseit es gaht nöd und nachher hett er der Fiäbermässer i Tee hänä tuä und hett er ids Mul hänä tuä nachher isch d’Mama chu gu luägä und hett sie gseit oh isch ds overscht obä und hett sie der Dokter aglütet isch er chu und hett er gluäget nachher hett d’Mama gseit mir chänd gad wider und nachher hett er glosset und nachher isch er id Tür gangä hett er gseh dass hett er wellä ä Sprützä machä nachher isch er schnäll under em Bett gangä isch er chu isch si chu sini Mama und hu er isch nömmä da händs im anderä Zimmer gluäget und isch er nöd gsi und hett er gchrüchet und schnäll isch er id Schuäl hett er grutscht ufem Ruckä und isch er i der Schuäl gsi

#### **Laura (6;5) 2DP1 Pingu und das Trampolin**

aso zersch isch der Pingu gsi und hett uf sim Bett gumped und nachher isch d’Mama i der Chuchi gsi und sind d’Taller abäkiit und hett sie eini wider gno und wider hänä tuä aber sind’s wider abäkiit und isch er gangä im Zimmer vum Pingu zum sägä und hett sie ihm gseit gang abä vu das Bett jetzt und nachher hett sie gseit chum tu da uf dem Stuähl sitzä und nachher hett er ufem Sitz gumpet und hett sie gseit nei tu nüd und nachher isch er ufem Chüssi ä chlei gumped nachher ufem ufem Tiärli vu sini chlini Schwöschter und nachher isch si trurig gsi und hett sie gseit tu nöd nachher hett sie’s gno nachher isch der Papa cho und isch d’Mama gangä und nachher het der Pingu gfraget chämmer es Trampolin machä hett er gseit der Papa ja und händs Züg gsüähet und nachher händs alles kah händs gno isch der Papa go es Netz suächä hett er’s gno nachher sinds innä gsi nachher händs gumped zersch der Papa und nachher isch der Pingu veruggt wordä und nachher hett der Pingu gumped und nachher isch er abäkiit im Bodä isch er veruggt gsi nachher wider gumped und isch er id Armä vo sim Papa abäkiit und nachher wänn isch d’Mama chu hett er gumped und isch er abäkiit ufem Stuähl und nachher hett d’Mama gseit PINGU was hani dir vorhär gseit und nachher sind’s verusä gangä mit em Trampolin hett d’Mama ä beidnä ä Helm geh und händs beidi gumpet ufem Trampolin

#### **Laura (6;5) 2DP2 Pingu sagt er sei krank**

aso zersch isch der Pingu i sim Bett gsi und isch er uf Wc gangä nachher isch er wider ids Bett hett er sich gschtrekt und hett er wellä gad ids Bett hett er nu d’Deggi ufäglüpft und hett d’Mama gseit Pingu chum chum gu ässä Pingu und nachher isch der Papa und d’chlini Schwöschter schu gangä nachher isch si gangä gu luägä hett der Pingu gseit ich ha Chopfweh und bini heiss und nachher hett sie gseit ja und nachher hett sie ä Tee gmacht und der Fiäbermässer gno und nachher isch er im Zimmer isch d’Mama ids Zimmer gangä und nachher hett der Pingu der Fiäbermässer i Tee tuä und wider ids Mul gno nachher isch d’Mama wider chu und hett sie ihm gseit eh tu wider ds Mul uf und nachher hett sie gno der Fiäbermässer hett sie gseh isch zobertsch obä gsi isch ganz rot gsi und nachher het sie der Dokter aglütet und nachher isch er cho und nachher hett er gluäget was hett er ka und nachher sind wider gangä hett d’Mama gseit mi chänd gad wider nachher isch hett der Pingu glosset isch er ä chlāi cho gu luägä nachher hett er gseh das het er wellä ä Schprützä machä der Doggter nachher het d’Mama gaht wellä Tür uftuä und isch er schnäll underem Bett gangä nachher hett sie d’Mama nömmä gseh isch sie im anderä Zimmer gu luägä isch er au nöd gsi und nachher isch er schnäll gschlifet und nachher wi schnäll id Schuäl hett der Lehrer Gloglä glütet und nachher isch er uf sim Rucksack gschliferet und isch er wider chu id Schuäl

#### **Laura zweites Jahr Französisch**

##### **Laura (6;6) 2FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

en premier Pingu il était à la maison et il cherchait son traineau après il l’a trouvé et puis il a fait un tour en traineau et après il a vu son son ami et puis après il Pingu il le poussait après il y avait Pingu et son ami qui étaient sur le traineau ils avançaient et après ils ont vu des maisons cassées en neige après ils Pingu et son ami ben ils couraient

autour de la maison et après son ami il était caché dans la maison et après il lui a fait peur et puis après ils ont de nouveau tourné autour de la maison Pingu il était aussi caché et il lui a aussi fait et après l'ami de Pingu il est monté sur une maison et après Pingu il le voyait plus et puis après son ami il lui a lancé une boule de neige dessus après ils se lançaient des boules de neige après Pingu il faisait avec une pâte qu'il avait trouvée sa tête et puis après il mettait un bâton et pour faire comme si c'était lui et après son ami lui a lancé une boule de neige et après ça fait une grosse flaque et après ils savaient pas quoi faire et après Pingu il lui a lancé une boule de neige dessus et puis il l'a pas vu Pingu après Pingu il s'est caché dans un tonneau et puis après son ami ne le voyait plus et après après l'ami de Pingu il roulait sur un tonneau et il est tombé et il s'est fait mal à la tête et puis Pingu il lui faisait des grimaces et après Pingu il est allé dans un tonneau et après il s'est ouvert et il a fait du hula hoop et après le phoque son ami ben il faisait du hula hoop avec Pingu

#### **Laura (6;6) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

en premier Pingu il dormait dans son lit et après il est allé aux toilettes après il voulait y aller dans son lit il a seulement levé la couverture et sa maman elle lui a appelé Pingu viens manger et après lui il disait déjà et il allait dans son lit après sa maman elle lui appelait encore et après le papa et sa petite sœur ils sont allés travailler après la maman elle est venue voir ce qu'il avait après il a dit j'ai mal à la tête après elle lui a préparé un thé après elle lui a dit ouvre la bouche et elle lui a mis le thermomètre dans la bouche après Pingu il a pris le thermomètre et il l'a mis dans le thé après il l'a remis dans la bouche sa maman elle est arrivée elle a vu le thermomètre et elle a vu que c'était tout en haut dans le rouge et après elle a appelé le docteur après il est venu et puis après il a regardé ce qu'il avait après sa maman elle lui a dit à Pingu on arrive tout de suite après le docteur Pingu il regardait il écoutait ce qu'ils disaient il regardait par la serrure et ils voulaient faire une piqûre après Pingu il est vite allé se cacher sous son lit la maman elle a regardé sous la couverture il y était pas elle a regardé dans l'autre chambre pendant ce temps Pingu il a glissé il a pris son sac et il est allé à l'école et après le maître il a sonné la cloche Pingu il a glissée sur son sac et il est arrivé sur son bureau

#### **Laura (6;4) 2FP1 Pingas Geburt**

En premier il y avait le papa qui était assis par terre et il a pondu un oeuf après la maman elle s'est assise dessus et puis après elle a dit au papa tu peux t'asseoir dessus et après il s'est assis dessus et puis après le bébé avec le bec il piquait les fesses du papa et après il y avait il y avait le téléphone qui sonnait et puis la casserole qui était trop chaude et après ils voyaient le bec qui sortait après la maman elle a éteint les lumières et elle a mis l'oeuf sur un coussin sur la table et après le papa il a téléphoné au docteur et après il est venu le docteur en patins et après il a regardé l'oeuf et après il y avait Pingu qui venait regarder et après il disait le papa chuuuut doucement et après Pingu il revenait toujours il venait et après la maman elle lui faisait chut et après elle ils la maman et le papa ils cachaient et puis le docteur il tapotait avec une cuillère sur l'oeuf et après il était déjà sorti le bébé et après Pingu il regardait et puis il avait fait caca le bébé et puis après Pingu il a dit au docteur il a fait caca et après il a nettoyé le docteur et puis après il a dit va mettre ce papier à la poubelle à Pingu et puis il est allé à la poubelle mettre et puis la maman elle lui a donné à boire et puis après le papa il a fait quelques photos et à une photo Pingu il s'est levé

#### **Laura (6;4) 2FP2 Pingu sagt er sei krank**

alors il y avait Pingu qui dormait après il y est allé aux toilettes et il s'est étiré il a levé la couverture et il y a sa maman qui a dit qui lui a appelé il a dit kroum il y est allé dans son lit de nouveau et après sa maman elle l'a rappelé et après elle a tapé sur la table et après elle est venue regarder et après il a dit j'ai mal à la tête et après elle a touché le front et puis après elle lui a fait un thé et puis après elle a dit ouvre la bouche Pingu et après il a ouvert la bouche elle lui a mis le thermomètre dans la bouche et après quand elle était partie Pingu il a regardé c'était pas tout en haut et il l'a mis dans le thé le thermomètre il l'a remis dans la bouche après la maman elle est venue regarder et puis elle a vu que c'était tout en haut et elle a appelé le docteur elle a montré le thermomètre et après il a regardé et puis après il disait on arrive tout de suite et après il disait le docteur je vais faire une piqûre et après Pingu il est allé regarder et écouter et puis ils sont revenus dans la chambre regarder et il était plus là il était sous le lit et puis après pendant ce temps qu'ils regardaient de l'autre côté il a mis son sac à dos il le maître il a sonné la cloche et il a sauté

#### **Laura zweites Jahr Spanisch**

##### **Laura (6;6) 2SM1 Pingu als Babysitter**

primero Pingu estaba jugando en la casa y la mamá de Pingu se lavaba los pies con un cepillo después le dijo a Pingu ven a lavarte los pies después Pingu también vino se lavó los pies después fueron en la casa de su amiga y después dijo la mamá cuidas las chiquitas nosotros vamos a comer después Pingu estaba leyendo y las dos chiquitas primero una jaló quería hacer caer una cosa y después Pingu le dijo no después el hermanito le agarraba un como un recipiente después tomó los dos bebés los puso sobre su silla le dio comer a un bebé después el otro lloraba y

le dio al otro bebé y después uno hizo chis y le cambió los pantalones y después los puso los dos en la cama y después lloraron después Pingu movió un poco la cama y después tomó un hilo lo colgó a la cama y movía el pie y después la cama se movía después llegaron y Pingu estaba dormido sobre la silla

#### **Laura (6;6) 2SM2 Pingu sagt er sei krank**

primero Pingu estaba en su cama después se levantó al baño después otra vez se fue a la cama y quería levantar la cobija y su mamá le dijo Pingu ven a comer y después no vino y después su papá y su hermanita fueron a trabajar y la chiquita a la escuela y después la mamá fue a ver en su cuarto después le hizo un té y después le dijo abre la boca y le puso el termómetro en la boca y después Pingu lo puso en el té y la mamá fue a ver y después vio y tenía mucha temperatura después habló al doctor vino y vio lo que tenía después dijo a la mamá ven te muestro lo que le voy a hacer después Pingu oye y ve par un poco por la puerta que le quería hacer una inyección y él después se escondió abajo de la cama y la mamá ya no lo vio después fueron a ver en el otro cuarto después no lo vieron y Pingu fue a la escuela sin que lo ven y después deslizó sobre su mochila y saltó sobre su mesa

#### **Laura (6;5) 2SP1 Pingu und das Geschenk**

primero había la hermanita de Pingu y vio Pingu con el trotinete y lo quería pero Pingu no le quería dar el trotinete y después llegó el papá y después dijo puedo venir sobre el coche y después dijo sí y lo tomó lo puso encima del coche y rodó sobre su peluche y después lloró y Pingu le quería dar un juguete pero no quiso y después la mamá tomó unas paletas y preguntó a Pingu que color quieres dijo verde después dijo la mamá a la hermanita de Pingu quieres una paleta y le dio después el papá fue a comprar algo un juguete un peluche para la hermanita y después llegó a la casa y no la hermanita de Pingu no quería el peluche y después otra vez lloró y después Pingu tomó el trotinete y vino en junto a la hermanita y después le dio el trotinete y hizo caer una silla la hermanita y después fue en trotinete afuera y hay un trapo que le cayó sobre la cabeza y después se cayó y estaba abajo de la nieve y después Pingu vino a ver dijo donde estas hermanita después salió de la nieve y se abrazaron y después fueron a la casa y la hermanita de Pingu agarró el trotinete

#### **Laura (6;5) 2SP2 Pingu sagt er sei krank**

primero Pingu estaba en la cama estaba dormido después se levantó y fue a hacer chis después fue en la cama otra vez levantó la cobija y su mamá le dijo Pingu ven a comer después el dijo ya ahora no otra vez se fue en su cama su mamá vino y dijo que hay Pingu vente a desayunar y después dijo no me duele la cabeza entonces le dijo bueno después fue a hacerle un té y después vino la mamá y dijo abre la boca y puso el termómetro en la boca después espero un poco Pingu puso el termómetro en el té lo tomó en la boca y después la mamá habló al doctor el doctor vino y después vio que tiene después se levantó se fue el doctor con la mamá después Pingu oyó lo que decían y se acercó y vio en la puerta y quería mostrarle a la mamá una jeringa y el dijo oh que hago ahora se fue abajo de su cama después vino la mamá a ver no vio nadie vio en el otro cuarto tampoco estaba después Pingu fue a la escuela y saltó sobre la mesa

#### **Laura drittes Jahr Deutsch**

##### **Laura (7;6) 3DM1 Pingu beim Arzt**

also zersch tut der Pingu mit sini chlini Schwöschter schpilä nachher d'Mama seit ich chuma grad wider gah schnäll gu poschtnä nachher der Pingu seit ä siner chli Schwöschter tu ds Mul uf und nachher tut sini chlini Schwöschter ds Mul uf und tut der Pingu inä luägä id ds Mul nachher tut will er ihrä au öpis machä glaub i sie trägä nachher tut sie rännä wüll will sie nüd nachher hett sie isch der Tisch abä kiit hett sie nüd äxtra gmacht nachher isch er uf der Nasä vum Pingu abä kiit und nachher hett er blüätet vu der Nasä und nachher isch sini chlini Schwöschter chu mit em Pingu zum Dokter und nachher der Dokter hett gmeint es isch sini chlini Schwöschter gsi aso hett er sie ufämä nä Sitz tuä und nachher hett sie gseit Nei nei nei nöd ich nöd ich minä Brüäder dett ussä und nachher hett der Dokter gseit ah dinä Brüäder und nachher het sie gseit ja ja ja nachher isch der Pingu chu und hett der Doktern nä ufä Sitz tuä und hett er wellä öppis mit erä Maschinä machä der Pingu hett nöd wellä also isch er furt grännt und nachher der Dokter isch im nachä grännt nachher der Pingu isch inä gangä schnäll und hett er d'Türä bschlossä und nachher händ anderi wo händ gwartet gseit ja ja Pingu ja guet und nachher hett der Pingu ä sini Mama aglütet nachher isch sie chu und hett der Pingu id d'Armä gnoh und nachher hett sie nä ufä Sitz tuä und der Dokter hett glueget und mit der Maschinä gmacht was hett er wellä machä nachher hett ds chlises Schwöschterli gseh das hetts zwei Schläckschtängel ka und hetts gseit chani einä chani einä nachher der Dokter nachher hett er einä gno und einä geh der chli Schwöschter nachher hett sie ds anderä versteckt hinder sim Ruggä und hett sie gseit chani einä ich ha kei meh nachher hett der Dokter wider einä geh nachher sinds furt gangä hei gangä nachher hett d'chli Schwöschter ä Schläckschtängel im Pingu geh

##### **Laura (7;6) 3DM2 Pingu sagt er sei krank**

also der Pingu isch i sim Bett gsi nachher isch er uf ds WC und hett er sich gschtrekt und d'Deggi ufglöpft und dänn hett sini Mama gseit PINGU chum gu ässä nachher der Pingu hett gseit was schu jetzt nei ich will nüd nachher hett sini Mama uf d'Uhr glueget und hett sie gseit was nachher isch der Papa gangä mit der chli Schwöschter vum Pingu und isch d'Mama vum Pingu gah gu luege und nachher hett der Pingu gseit ha Chopfweh und nachher hett d'Mama vum Pingu ihm ä Tee gmacht und der Thermometer gno und nachher hett sie gseit tu das ids Mul und nachher hett der Pingu nä ids Mul gno und nachher hett er's i Tee hänä tuä und nachher isch d'Mama go gu luägä und hett gseit was so viel Fiäber und nachher hett sie em Dokter aglütet und isch er chu hett er glueget was hett der Pingu und nachher isch er wider usä und hett d'Mama gseit vum Pingu chumä grad wider gäll nachher sind's usä und der Pingu hett gloset was händs gseit hett er glueget und hett wellä der Dokter ä Sprützä machä und der Pingu hett nüd wellä also isch er schnäll under sim Bett gangä und wänn sind's inächu händs gseit wo isch der Pingu jetzt nachher händs glueget im WC öb isch er und isch er au nüd gsi und nachher hett der Pingu gkrüchet hett sinä Sack gnu und usä id Schuäl

### **Laura (7;6) 3DP1 Pingu und das Trampolin**

zersch isch der Pingu uf sim Bett gumpet wi wänn würeds es Trampolin si und d'Mama isch sie i der Chuchi gsi nachher und sind d'Täller abäkiit vum änä Möbel wüll hett der Pingu gumped so fesch nachher isch si gah gu luägä und der Pingu isch em gumpä gsi uf sim Bett wi nes Trampolin und nachher hett sie gseit GANG da abä jetzt Pingu und nachher hett er Nei ich will nüd nachher isch sie abä gangä und hett nä d'Mama ufemä Sitz hänä tuä nachher hett der Pingu wider ufem Sitz gumped und nachher hett d'Mama gseit NEI Pingu mach nöd das nachher isch der Pingu abä gangä hett ds Chüssi gno wo isch ufem Sitz gsi und hett druf gumpet und nachher hett d'Mama gseit nüd da Pingu und nachher isch der Pingu ufem Plüschtiärli vu sini chlini Schwöschter gangä und hett sie gseit nöd äso Pingu und hett sini chlini Schwöschter brüälät und nachher hett d'Mama ds Plüschtiärli gno und wider a sini chlini Schwöschter geh nachher isch der Papa chu und hett d'Mama gseit der Pingu tut fasch überall druf gumpä und nachher hett der Papa gseit Ja ja isch schu guät und nachher tut der Pingu em Papa fragä wettsch es Trampolin machä nachher seit der Papa ja klar nachher tut der Pingu öppis bringä und seit das chamä bruchä und nachher der Papa seit ja äh nei nöd das und nachher tünds es Trampolin machä und tut der Papa druf gumpä und nachher der Pingu isch verrugt wüll will er au und nachher gaht der Papa abä und laht der Pingu gumpä und nachher tut der Pingu gumpä und kiit er i Bodä und nachher isch er verrugt und gaht wider ufds Trampolin tut er wider gumpä und kiit id Armä vu sim Papa und nachher wänn d'Mama chunnt isch der Pingu ufem Sitz abäkiit und nachher seit sie was machsch du da äso ihr chänd ja nüd so es Trampolin da innä machä nachher sägeds guät und nachher tünds es verusä tuä und tut no d'Mama ä Helm ä jedä ufem Chopf tuä und tünds wider so der Papa und der Pingu tünd wider gumpä

### **Laura (7;6) 3DP2 Pingu sagt er sei krank**

der Pingu isch i sim Bett gsi nachher hett er müsa uf WC isch er gangä nachher hett er sich gschtrekt und nachher hett er sini Decki ufglöpft und sini Mama hett gseit Pingu chum gu Zmorged ässä und nachher der Pingu hett gseit was schu jetzt nei will nöd gaht er wider i sis Bett und nachher der Papa und d'Chlini Schwöschter günd ja der Papa gu schaffä und di chli Schwöschter id Schuäl nachher tut d'Mama gaht gu luägä und nachher seit der Pingu ich ha Chopfweh und nachher seit d'Mama ja was gaht sie gu ihm es Tee machä und tut der Thermometer inä und tut sie nä im Mul vum Pingu hänä und nachher gaht sie wieder und der Pingu tut der Thermometer i Tee nachher tut er wider i sis Mul und nachher gaht d'Mama gu luägä dänn seit sie WAS und nachher gaht sie go em Dockter alütä und seit sie chunnt er und tut er luägä was het der Pingu und nachher gaht er wider usä und seit d'Mama ich chumä grad gäll und nachher tut der Pingu losä was sägeds und nachher tut er luägä und will der Doggter ä Sprützä machä und nachher der Pingu will nüd aso gaht er underem Bett und nachher günds inä und gfindets nä nümä und nachher gaht sie gu luägä öb isch er im Bett und isch er au nüd aso der Pingu chrücht usä und nimmt sinä Schuälsack und nachher gumpet er ä sinä Platz

### **Laura drittes Jahr Französisch**

#### **Laura (7;4) 3FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

alors Pingu il sort de sa maison il prend son traineau après il glisse il va vers la maison de son ami après il dit T'ES OU après le phoque c'est son ami il sort et il dit j'suis là et après Pingu il dit ah tu veux faire du traineau avec moi après il dit OUI après il font du traineau ensemble tout d'un coup ils arrivent dans un endroit où il y a des tonneaux un igloo, des igloos cassés et puis de la pâte et puis de bouts de bois après ils courent autour d'un iglou et après le phoque il se cache et puis Pingu il le voit pas après le phoque il sort et il fait BOUAH après Pingu il a un peu peur et après il fait la même chose après et son ami il monte sur la maison sur un igloo et puis il lance une boule de neige sur Pingu après Pingu il va dans un autre igloo et il lui lance aussi une boule de neige et puis après il prend de la pâte et puis il fait comme sa tête un peu il prend un bout de bois il le met dans la pâte et puis il fait comme un peu une marionnette après son ami lui lance une boule de neige après la pâte elle se casse un peu et puis après il sait pas quoi faire son ami après Pingu il se cache dans un tonneau et il dit salut salut je suis là après

il se cache dans le tonneau après il refait ça quelques fois après l'ami de Pingu il se tape la tête et il pleure après Pingu il fait des grimaces après il prend un tonneau il l'ouvre un peu après il fait du hula-hoop après son ami il arrête de pleurer et puis il fait aussi du hula-hoop son ami et voilà

#### **Laura (7;4) 3FM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il était au lit après il va aux toilettes après il lève sa couverture et il y a sa maman qui dit PINGU tu viens manger Pingu tu viens après il y a le papa et le bébé qui partent au travail après la maman elle dit il arrive ou quoi après il elle va regarder après elle dit tu viens Pingu c'est l'heure de manger après Pingu dit OH non j'ai mal à la tête après elle dit bon ok après elle lui fait un thé elle prend le thermomètre elle le lui donne après elle dit j'arrive tout de suite après quand elle est partie Pingu il prend le thermomètre il le met dans le thé il le remet dans la bouche après la maman elle va voir après elle dit quoi tellement chaud après elle va appeler le docteur il vient il regarde ce qu'il a après elle la maman elle dit on arrive tout de suite après Pingu il écoute il regarde par la serrure de la porte après il voit la piqûre après il se cache sous son lit après quand ils arrivent à la maman et le docteur après ils croient qu'il a disparu après ils regardent aux toilettes s'il est il est pas non plus donc après Pingu vite en cachette il sort et il va à l'école après le maître il sonne la cloche et puis après Pingu il glisse sur son sac et il saute à son pupitre

#### **Laura (7;3) 3FP1 Pingas Geburt**

en premier il y avait le papa de Pingu qui était assis par terre et puis après il y avait fait un œuf et il couvait ici après il disait à la maman d'aller couvrir et puis après il y avait le téléphone qui sonnait en même temps qu'il y avait la casserole qui était trop chaude alors il savait pas où aller il regardait les deux mais après il s'était mis à pleurer ils étaient assis et la maman elle a éteint la plaque de la casserole et puis après elle a éteint le téléphone puis après il y avait le petit canard le petit bébé qui avait cassé un peu la coquille de l'œuf et puis après la maman elle a éteint la lumière et puis après elle a mis l'œuf sur un coussin elle a appelé le docteur il est venu en patins après il y a son chapeau qui est tombé il a fait tourner le papa sur la chaise et puis après Pingu il a pris le chapeau et puis après le docteur il écoutait l'œuf et comme ça après Pingu il est venu avec le chapeau sur la tête et puis il disait regardez regardez et après le papa il disait chut Pingu et après Pingu le papa de Pingu il a pris le chapeau il l'a mis sur la tête du docteur et après le petit avec le docteur avec une cuillère il tapait sur l'œuf et puis après Pingu il voulait voir et puis les parents ils cachaient et puis après il voulait voir à droite il cachait le papa et après il voulait voir à gauche et la maman elle cachait après le bébé il était sorti de l'œuf et puis il avait fait caca et le docteur il a pris un papier il a nettoyé et il a donné à Pingu le papier et lui a demandé d'aller mettre à la poubelle et après Pingu il est allé à la salle de bains et l'a mis à la poubelle et puis après la maman elle lui donnait à boire et puis ils ont au bébé ils ont fait une photo avec la maman qui avait le bébé dans les bras

#### **Laura (7;3) 3FP2 Pingu sagt er sei krank**

en premier il y avait Pingu qui était au lit et après il devait aller aux toilettes il est allé après ben il voulait juste lever la couverture et il y a sa maman qui l'appelle et après lui il dit déjà non je veux pas et il retourne au lit et après il y a sa maman qui dit PINGU viens voir quelle heure il est après Pingu dit non je veux pas après la maman elle va voir et puis après elle dit mais qu'est-ce qu'il y a encore après il dit j'ai mal à la tête après elle va elle lui fait un thé et puis elle prend le thermomètre avec et puis elle lui met le thermomètre dans la bouche et après elle repart elle dit je reviens tout de suite du coup après il met le thermomètre dans le thé et puis il le remet dans la bouche et sa maman elle vient voir et puis il y a le rouge qui monte jusqu'en haut et après elle va elle prend le téléphone elle appelle le docteur après le docteur il vient et puis il arrive et puis il dit qu'est-ce qu'il y a maintenant après elle dit regardez elle lui montre le thermomètre après il dit attendez je vais voir et puis il va voir et puis après elle la maman elle dit on revient tout de suite après le docteur il dit à la maman attendez il regarde dans son coffre et puis il veut faire une piqûre Pingu après il écoute il va à la porte par la serrure il voit la piqûre et après il se cache sous son lit après la maman elle vient avec le docteur puis il y a plus Pingu et puis après elle regarde sous la couverture elle le voit pas et puis elle va dans l'autre salle regarder s'il est non plus et puis après Pingu il rampe et il sort il prend son sac et il va à l'école et il glisse sur son sac et il saute sur sa chaise

#### **Laura drittes Jahr Spanisch**

##### **Laura (7;5) 3SM1 Pingu als Babysitter**

primero Pingu estaba en su casa con su mamá después su mamá se lavaba los pies y Pingu estaba jugando después su mamá le dice Pingu ven a lavarte los pies después vamos con mi amiga después va Pingu a lavarse los pies después tiene una mancha sobre la panza y dice su mamá Pingu lávate tu mancha aquí sobre tu panza después se lava la mancha después dice bueno Pingu ven conmigo con mi amiga después viene después su amiga la mamá de Pingu dice toca a la puerta después abre la amiga de la mamá de Pingu la puerta y dice Hola entran después entran los dos y después hablan un poco juntas y Pingu ve los bebés después se sienta en una silla después viene un señor abren la puerta y dice por favor pueden venir rápido y después dice sí la amiga de la mamá de Pingu después la



mamá de Pingu le dice a Pingu vas a dar la comida y así a los bebes nosotros nos vamos cuida los bebes después se van las mamás y después están en su cama los bebes después un bebe empieza a llorar y el otro se va y quiere hacer caer una maceta que está sobre la mesa después dice Pingu no no no después va con el bebe y dice está bien está bien después el bebé que lloraba va en la cocina y mueve la un algo después dice Pingu no no no después otra vez levanta el bebe después le dice no Pingu después y van en su cama y empiezan a llorar después los pone en sus sillas Pingu pone los bebes en sus sillas y después pues les da comida da comida a uno después el otro llora y va a dar la comida al otro y el otro llora muchas veces así después otra vez da comida y después ya acabaron de comer y después uno hace chis entonces le cambia el pañal al bebé y después le pone un nuevo pañal y los pone y ve al otro si también hizo chis y no hizo y después dice muy bien después los pone en su cama y después pues les dice duermen bien después el va a leer un libro y lloran entonces otra vez viene y les mueve un poco la cama después otra vez lloran otra vez mueve la cama otra vez lloran otra vez mueve la cama después tiene una idea toma un hilo lo amarra a la cama y a su pie después lloran y después mueve su pie se mueve la cama después lee y otra vez mueve su pie cuando lloran y después se duerme y las mamás vienen y se ríen

#### **Laura (7;5) 3SM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu está en su cama después va al baño otra vez va a la cama levanta la cobija y su mamá le dice PINGU ven a comer y Pingu dice ya ahora NO otra vez se pone en su cama y la mamá dice PINGU ven después la hermanita de Pingu va con su papá a trabajar y el bebe a la escuela después dice Pingu no quiero después viene a ver la mamá y dice debes de ir a comer dice pero no me duele la cabeza después la mamá le va a hacer un té y le pone un termómetro dice abre la boca y le pone el termómetro en la boca después la mamá de Pingu dice ya vengo después Pingu pone el termómetro en el té después pues viene la mamá dice QUE tan caliente después habla al doctor el doctor viene y después dice que pasa pues tiene mucha fiebre después dice el doctor espera voy a ver después pues dice no sé después va con la mamá afuera y dice la mamá de Pingu que tiene dice el doctor espera y busca en su maleta después Pingu oye lo que dicen y ve y después quieren hacerle una inyección y el dice oh no no y después se pone abajo de su cama y después viene la mamá con el doctor a ver donde está después no lo ven va en el cuarto en el baño a ver si está tampoco está después Pingu rápido corre afuera y toma su bolsa de escuela y se va a la escuela

#### **Laura (7;3) 3SP1 Pingu und das Geschenk**

primero había la hermanita de Pingu con su carreolita y Pingu vino con su trocete después la hermanita de Pingu decía puedo también probar quiero quiero y después Pingu dice no no quiero es muy bonita y después se va y después el papá llega con el coche y después la hermanita dice ven ven puedo ir puedo ir contigo dice si y después va en el coche con su papá y después el papá va sobre la carreola y se rompe la carreola y después el bebé llora y el papá dice OH pobre niña porque estaba acá y después van a dentro y todavía está llorando el bebe y después le dice a la mamá que como fue y después la hermanita se va en la esquina y llora después Pingu viene y toma un tambor de juguete y después dice MIRA a su hermanita y después la hermanita ve y otra vez se pone a llorar y después toma otros juguetes y después la hermanita los pone en el piso y después la mamá le da una paleta a Pingu le dice a la hermanita quieres una y no quiere la hermanita después el papá va a las compras y le compra a la hermanita un peluche después cuando llega a la casa pues pone el regalo en el piso y después la hermanita lo abre toma el peluche después lo lanza en el piso y dice NO otra vez se pone a llorar después Pingu va a buscar su trocete y otra vez viene y le dice a la hermanita quieres después la hermanita dice solo para mí después SI después la hermanita va afuera y en el trocete y hay una sabana que le cae sobre la cabeza rompe el muñeco de nieve se cae y después se cae sobre el muñeco de nieve y el trocete se cae y después Pingu va a buscar su hermanita ve quita nieve y después la hermanita salta en los brazos de Pingu

#### **Laura (7;3) 3SP2 Pingu sagt er sei krank**

primero Pingu estaba en su cama y fue al baño después otra vez fue a la cama levantó la cobija y su mamá le dijo PINGU ven a comer y Pingu dice ya ahora y después dice No no quiero otra vez va a la cama y después la mamá le dice PINGU ven a comer ven a ver que hora es después dice la mamá dice Pingu No no quiero después la mamá va a ver lo que tiene después dijo pero me duele la cabeza después la mamá va a hacerle un té y toma el termómetro y le lleva el té y le pone el termómetro en la boca después Pingu lo toma lo pone en el té y después el rojo sube hasta arriba y la mamá va a ver y dice QUE todo arriba y llama al doctor el doctor viene ve lo que tiene Pingu y después dice espera voy a buscar algo ve en su maleta después le quiere hacer una inyección y Pingu oye y después va a ver lo que pasa y dice Oh no no eso y se va abajo de su cama y después la mamá llega otra vez va en el cuarto de Pingu y no ve Pingu después va a la otra en su cuarto va a ver si está Pingu y no está tampoco después Pingu rápido va a la escuela desliza sobre su mochila y salta sobre su silla

#### **Peter erstes Jahr Deutsch**

#### **Peter 1DM1 (6;11) Pingu beim Arzt**

zersch sind Pingu und ds chlises Schwöschterli am schpilä und d' Mama seit ich gah und nachher tünds Dokter schpilä und der Pingu gaht er gu öppis holä und isch ä Hammer und nachher hetts Baby Angscht aso gaht er gahts usä und nachher der Pingu tut ihm nachälaufä und de gahts wider inä und nachher hetts wellä sich aso schtossed aso ä Tisch hetts gschtossed und hetts am Pingu am Schnabel weh tuä und hett er brüälet und nachher sinds zum Dokter gangä und nachher hett ds chlinä Schwöschterli am Dokter gseit hetts öpper dett und het er ses gmacht inä gah ds Schwöschterli und hett er gmeint dass isch ds Schwöschterli wo mumä artztä aber aso hett er gseit hett ds Baby ds Schwöschterli gseit nei isch nöd ich isch der dett aso isch er gu da i Tür und hett er nä inä gna gno und hett öppis wonem Angscht gmacht hett gmacht aso er gaht au usä und nachher wider inä und tut er telefioniärä i sini Mama und chunt si mit sinä Töff Auto weiss nöd was und tut er em Pingu machä das wo muss er und nachher tut er ä Schläckschtängel am Chlinä geh und tut er ihm äso öppis am Pingu machä im Schnabel und ds Chlinä wett anderä Schläckschtängel no aso git er einä und nachher günds wider hei und git er eis em Pingu

#### **Peter (6;11) 1DM2 Pingu sagt er sei krank**

aso zersch tut er schlafä nacher gaht er uds Wc und chunt er wider und t'anderi sind schu am Morgedässa und tut d Mama ihm sagä chum gu ässa und nachher seit er nei hani Chopfweh und tut si ä dr Thermometer näh und ä Tee machä und nachher tut ihm dr Thermometer ids Mul tuä und tut er nachher i Tee und chunt si gu luägä und gshet si dr Thermometer tut si im Dokter alütä und chunt er und nachher tünts undersuächä und tut er nachher tünds redä und gseht er im Löchli das hett er ä Sprützä und gaht er schnäll under ds Bett und nachher gänds gu luägä im änä anderä Zimmer gaht er schnäll id Schual und nacher tünts schu sinds alli schu dett und tut er schnäll ga id Schual ufem Rucksack und chunt er grad guät id Schuäl

#### **Peter (7;1) 1DP1 Pingu und das Trampolin**

Zersch tut der Pingu uf sis Bett gumpä und tut ds Gschirr vu sini Mama abäwärfä und chunt si gu luägä und seit si tu nöd das machä und nachher seit sie sitz da druf und tut er wider druf gumpä nachher und gahts ds chlinä im Mama sägä und nachher gahts uf gaht sini Mama äwäg gaht si und er tut ufds Chüssi und nachher tut er ufds Plüschtiärli vum Chlinä und tuts brüälä und tut si sägä tu nümä da druf gumpä und chunt sinä Papa und seit er chämmer es Trampolin machä und macheds eis und nachher chänds und tünds druf gumpä und nachher kiit er abä und ds nechtschä Mal tut er sinä Papa näh und nachher hett er der Chopf ids Kanape und chunnt sini Mama wider und seid si was hesch da gmacht und tü aso tünds verusä tuä ds Trampolin und tut sie ä Helm geh und tünds gumpä nachher

#### **Peter (7;1) 1DP2 Pingu sagt er sei krank**

Zersch tut der Pingu schlafä und gaht er gu Bisi machä und nachher tünds d'Anderi schu Zmorged ässä und er isch immer no im Bett und chunt sie gü luägä und seit er hett er Chopfweh und nachher tut sie der Thermometer und der Tee machä und nachher tut er der Thermometer im Tee hänä und chunt sie gu luägä äso hett er äso isch er chränk und nachher tut sie luägä und tut sie schnäll telefoniärä wüll isch höch und tut er kontrolliärä der Dokter ja und sind sie nachher tünds nä äläi lah und gseht er im Löchli das wänds ä Schprützä machä aso gaht er under ds Bett und sinds i mä nä anderä Zimmer gu luägä und er gaht schnäll id Schuäl tut er schliferä und so

#### **Peter erstes Jahr Französisch**

##### **Peter (7;5) 1FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

en premier il y a Pingu qui est sur le traîneau et après il trouve son ami ils essaient d'avancer plus vite que normalement alors ils font plusieurs choses et après ils trouvent une ruine et l'ami de Pingu il s'cache et après il fait peur à Pingu et après c'est l'inverse et après l'ami de Pingu il monte sur le toit de la ruine et il lance une boule de neige sur sur Pingu et après ils font une bataille de boules et après Pingu avec plusieurs couleurs il fait un autre bonhomme en forme de sa tête et après son ami il lance dessus une boule et ça s'éclabousse tout et il prend après ils inversent un peu lui il vient là et après Pingu là dans un seau un tonneau et après ils se cachent dedans le tonneau et l'autre il le trouve plus et après il monte et il se fait mal l'autre et après Pingu il essaie de le faire rire alors il va dans un tonneau il enlève un cerceau et ça s'ouvre tout et il fait le Hula Hoop et après les deux ils font la même chose

##### **Peter (7;5) 1FM2 Pingu sagt er sei krank**

en premier Pingu est en train de dormir après il a besoin d'aller faire pipi et il va aux toilettes et il va dormir et après les autres ils sont déjà en train de déjeuner la maman elle lui dit Pingu viens et il dit non j'ai mal à la tête et après elle lui fait un thé et elle lui donne le thermomètre et lui il le garde pas dans la bouche il le met dans le thé et après elle vient voir combien c'est combien de température il a alors elle voit ça et elle dit au docteur alors il vient voir et après ils discutent mais lui il entend et il voit par le trou de la porte qu'il a une piqûre et après il se cache sous le lit pendant qu'ils voient dans une autre chambre et lui il part à l'école pendant qu'ils voient dans l'autre chambre en glissant et après il est à l'école

### **Peter (7;2) 1FP1 Pingas Geburt**

En premier y a le papa qui s'assied sur la neige et il fait un œuf et après il s'enlève et y a la maman et ça fait un peu une bosse sur l'œuf quoi et après il y a le papa dessus et ça lui pique et après il y a le téléphone qui sonne plus encore quelque chose je sais pas comment ça s'appelle déjà et après il y a l'œuf qui a un petit trou et ils le mettent sur le coussin et ils appellent le docteur et il vient et Pingu il est sur le toit et il lui montre où c'est et après il perd son chapeau et Pingu il le prend et après il contrôle le petit le docteur et après il fait un peu de bruit Pingu ils viennent ils disent pschsch plusieus fois ils disent après il veut voir quand ça se casse un peu plus et ils ferment un peu et après ils le laissent voir et il est là-bas le petit bébé et après il fait pipi et ils nettoient et il met ça aux toilettes et après ils lui donnent le biberon et y font une photo

### **Peter (7;2) 1FP2 Pingu sagt er sei krank**

en premier il est en train de dormir et il fait pipi et il y va encore au lit et les autres ils sont déjà en train de manger et sa maman elle l'appelle et après il dit j'ai mal à la tête et elle lui fait du lait et elle lui donne le thermomètre et après il le met dans le thé dans le lait qui est chaud et après elle voit et elle va vite dire au docteur et après il vient vite le docteur vient et il le contrôle et après ils discutent un peu il voit par le trou de la porte qu'il a une pique le docteur et il se cache sous le lit après Pingu et ils partent dans une autre chambre et lui il part par la porte il sort et il y va à l'école ils sonnent déjà la sonnerie ils sont tous là sauf lui et il glisse sur le sac à dos et il est à l'école

### **Peter erstes Jahr Spanisch**

#### **Peter (6;11) 1SM1 Pingu als Babysitter**

primero van la mamá del Pingu primero hace un castillito así en cubos después le dice ven y después viene con su mamá y va a una casa y debe de cuidar dos bebés y después uno le pierde el chupón y al otro también y después se van primero uno toma la decoración de la mesa la jala y casi se cae la maceta y la toma y después el otro detiene la así la donde está la comida que estaba preparando después los pone en una silla les da de comer primero a uno y después el otro llora y después al otro y el otro llora y siempre así y después se hacen uno se hace chis después le quita le pone los pañales y después el otro le quita para ver y no tiene nada entonces lo cierra y ya los pone en la cama y lloran y después les balancea un poco la cama y después les dice una historia después se lloran otra vez le balancea después pone una cuerda ahí en la cosita de la cama y después lo pone en su pie y hace así cuando lloran mueve el pie y después se duermen y también él se duerme se viene la mamá y el otro el papa y ven que se duerme que está dormido

#### **Peter (6;11) 1SM2 Pingu sagt er sei krank**

Primero está durmiendo después va al baño a hacer chis y se va a la cama y los otros y después esperan a Pingu después para desayunar y después los otros casi acabaron y después se va el papá y viene a la cama y dice estoy enfermo y entonces le prepara un té y pone eso y da el termómetro y después lo toma en la boca y lo pone en el té después lo pone otra vez en la boca y viene la mamá y dice y ve que es eso y después dice al doctor y viene rápido y después los ve hablar juntos de que hacer y después le ponen un le dice una inyección después ve y se esconde rápido después estaban en otra recámara y después estaban y se fue y después tomó su mochila y después deslizó y después estaba en la escuela se fue a la escuela y que desliza y BOUM

#### **Peter (7;0) 1SP1 Pingu und das Geschenk**

primero está el chiquito jugando con su osito y después viene Pingu con su trotinete y Pingu quiere el trotinete y dice no y se va y después viene el papá y dice puedo ir atrás y va atrás y después rompe el peluche y el otro y llora el bebé y está siempre llorando y después Pingu toma hace ruido pero no lo interesa después va el papá comprar algo un regalo y lo da y no quiere después viene Pingu en el trotinete y le da el trotinete y hace después caer la silla y después hay ropa que viene sobre el y se cae se va en el hombre de nieve y después lo sacan y ya se acabó

#### **Peter (7;0) 1SP2 Pingu sagt er sei krank**

Primero está Pingu durmiendo y después va al baño y se va otra vez a la cama y los otros ya están comiendo y el no viene y después dice su mamá ven a comer dice no me duele la cabeza y le hace un té y le pone un el termómetro y pone en el té el termómetro y después viene ver la mamá y ve que es así dice al doctor y lo controla y después lo dejan solo y ve que van a hacerle una inyección y se pone debajo de la cama y después no ven van en otro cuarto y sale rápido y va a la escuela y ya están haciendo la están tocando para que venía y viene rápido

### **Peter zweites Jahr Deutsch**

#### **Peter (8;4) 2DM1 Pingu beim Arzt**

zersch sind dr Pingu und sis chlises Schwöschterli am schpilä und d'mama gaht und seit ihnä das nüt tünds so schritä oder ä so und der Pingu seit tünmer bim Arzt schpilä und ds chlises Schwöschterli seit ja und nachher tut

er luägä tut er sägä am chlinä Schwöschterli mach aaaaaa de machts aaaaa und de tut er mit er luägä nachher er öppis ä so ä hammer und öppis wo pieckst und macht er tic tic de hetts Angscht de wetts nöd und de tuts rännä und nachher gahts usä und wider inä und nachher kiit gahts kit ä Tisch abä der Pingu tut sich schlah und de het er weh und blüätet sis chilä Schwöschterli tut öppis hänä tuä und nachher seit's mümmmer zum Arzt gah und günds und nachher der Arzt de gahts zum Arzt und seit minä Brüäder Pingu hett öppis und de chunt und der Arzt tut eh ds chlinä ufem Sitz und seits nei nei nöd ich minä Brüäder wo dett isch verussä und de gaht der Arzt go luägä seit er em Pingu das muss er inä und tut er öppis wett er öppis machä und der Pingu tut er schnäll usä gah rännt ums Hus und de gaht wider inä und tut er d'Tür zuä und diä wo dett tünd wartä tünd lachä der Pingu gaht nachher gu tut er telefoniärä ä sini Mama und si chunt und seit si ihm öb chaner uftuä und tut er und nachher der Dokter macht das wo hett er wellä und ds chlinä Schwöschterli seit aaaaa ich wett ä Schläckschtängel und dä gitt er einä und nachher gahts und und hetts und gsehts es Skelett vu öppis dä machts brrrrrr und gaht wider zu Dokter seit er aaaaaaaa seit sie aaaaa ich wett ä Schläckstängel und der ander hett sie hinder em Ruggä und git er einä nachher der Arzt tut em Pingu öppis hänä tuä und ah nei das vum ich wett ä zweitä Schläckschtängel isch da de tut er öppis hänä tuä und da seits ich wett ä Schläckschtängel und der ander hinder em Ruggä und nachher günds hei und git ds chlinä am Pingu ä Schläckschtängel

#### **Peter (8;4) 2DM2 Pingu sagt er sei krank**

aso zersch Pingu isch im Bett und de mus er Bisi machä aso gaht er gu Bisi machä und gaht er wider ids Bett de kört er sini Mama wo rüäft Pingu Pingu und de chunt er nöd also chunt sie go luägä und seit er ich ha Chopfweh de chunt er de gaht sie wieder dett wo isch sie gsi und macht ä Tee und der Thermometer tut si hänä de tut sie der Thermometer em Pingu hänä der Tee uf sim Nachttischli und der Pingu gseht das isch nöd vill Temperatur hett er nöd aso de tut er der Thermometer i Tee inä und nachher chunt d'Mama gu luägä und gseht si das isch ganz höch und tut sie schnäll i Dokter telefoniärä und de chunt der Dokter tut er ihm sägä mach aaaa und vill Sachä nachher chunt d'Mama vu de nachher der Dokter und d'Mama vum Pingu günds gu öppis sägä und der Pingu gshet der Pingu tut im Loch vu der Tür luägä und kört und gseht er dass der Dokter hett i der Hand ä Sprützä dä gaht er schnäll under em Bett und chänds d'Mama und der Dokter und gsänds gseht d'Mama seit ouh wo isch der Pingu und de günds i öppis dänn gönds go luägä imä anderä Ort de isch er nöd aso der Pingu gaht er imä nä anderä Ort wo da isch er und dett wo sinds de gaht er nimmt er sinä Sack und de gaht er schnäll id Schuäl und rutscht ufem Ruggä und nachher tut er gumpä und isch er uf sim Platz und di anderi säged yo ya yeah und nachher tut er machä

#### **Peter (8;4) 2DP1 Pingu und das Trampolin**

zersch isch dr Pingu ufem Trampolin nei uf sim Bett immer gumpä gumpä gumpä und bi der Mama kiit alles abä dä chunnt sie ihm gu sägä Pingu tu nümmä und seit sie ihrä dass muss sie dett wo isch sis Schwöschterli chu und dä tut er gumpä dett wo isch es und ufem Stüähli und d'Mama seit Pingu NEI und nachher nimmt er ds Chüssi und tut er druf gumpä und nachher gaht er uf ds Plüschtiärli vu sim Schwöschterli und chunt wider d'Mama PINGU gu sägä de chunt der Papa und günd d'Mama und ds Schwöschterli und seit der Pingu im Papa chämmer es Trampolin machä de seit der Papa ja und der Pingu seit ihm das nämmer und seit er ja mängmal nei mängmal und nachher gaht er go öppis näh us sim Auto und de tut er gu druf gumpä und der Pingu wett au so seit er und de gaht der Pingu tut er gumpä gumpä kiit er abä wider gah gumpä gumpä gumpä und nachher kiit er i dä Händ vum Papa und nachher tut er wider inä nachher gaht er wider und tut er gumpä gumpä und kiit er i Stüähli und de chunnt d'Mama und ds Baby und d'Mama seit Pingu nei nei nei und seit sie au öppis am Papa de der Pingu und der Papa tünd ds Trampolin usä ufrumä zersch und nachher tut d'Mama ihnä öppis geh zum uf emä Chopf tuä und de tünds gumpä beidi tut sie ä Helm geh a jedem und dä tönds nachher gumpä gumpä

#### **Peter (8;4) 2DP2 Pingu sagt er sei krank**

zersch isch dr Pingu im Bett gsi em schlafä de muss er gu Bisi machä de gaht er und de gaht er wider ids Bett und d'Mama rüäft ihm Pingu Pingu Pingu aber chunt er nöd chunt sie gu luägä und er seit ich ha Chopfweh dä tut sie ihm ä Tee machä und der Thermometer geh und tut und der Pingu tut der Thermometer i Tee inä und wider ids Mul de gseht d'Mama der Thermometer de gaht sie schnäll zum Telefon gu sägä im Dokter de chunt der Dokter tut er ihm sägä mach aaaaa und so Sachä de nachher günds gu redä d'Mama und der Dokter und der Pingu gaht gu luägä und gseht er das wett er ihm ä Sprützä machä de tut er sich versteckä under em Bett und wänn d'Mama chunt und der Dokter gsänds nä nöd und gönds gu luägä i nä anders Zimmer aber isch er nöd und er gaht inä anders Zimmer no und nimmt er sinä Sack und gaht er schnäll id Schuäl tut er ufem Ruckä sich leggä und wider und tut er gumpä ufä Stüähli und de alli säged oh wow und so isch fertig

#### **Peter zweites Jahr Französisch**

#### **Peter (8;5) 2FM1 Pingu und die Schneeballaschlacht**

alors au début il y avait Pingu qui était sur le traîneau puis il trouve son copain puis après ils font ensemble du traîneau ils trouvent une vieille ruine alors ils font les monstres là-bas et après ils s'cachent aussi et il y a l'ami de Pingu qui vient qui va au toit et qui lui lance des boules de neige à Pingu alors lui il lance aussi après ils descendent et les deux ils se lancent des boules de neige après il y a Pingu qui trouve de la pâte noire et de la pâte rouge et de la blanche et il fait une tête de Pingu et il la met sur le toit après lui son ami il lance des boules de neige dessus et après ça s'casse et après il dit Pingu il trouve plus Pingu et après il y a Pingu qui le suit dans un tonneau lui à la fin il le voit et il veut le suivre et il se fait mal à la tête et il pleure alors Pingu il essaie de faire plusieurs choses pour le faire rigoler et après il enlève ce qui tient les planches ensemble d'un tonneau il l'enlève et il s'en sert comme cerceau et après les deux ils font du hola hoop avec le cerceau voilà

#### **Peter (8;5) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

au début il y avait Pingu qui était dans son lit tranquille après il a il devait aller faire pipi alors il y est allé et il revient dans le lit pendant ce temps les autres sont en train de déjeuner maman la maman l'appelle plusieurs fois et il ne vient pas après elle vient voir ce qui se passe et il dit j'ai mal à la tête alors elle lui prépare un thé et elle lui donne le thermomètre comme Pingu voit que c'est qu'il n'a pas beaucoup de température il trempe le thermomètre dans le thé après la maman vient voir la température et il y a et c'est très élevé alors elle appelle le docteur il vient voir et après il dit à la maman qu'ils vont parler il dit à Pingu que lui et sa maman vont parler et après ils parlent le docteur montre une piqûre et Pingu voit par le trou de la serrure il voit la piqure alors il se cache vite sous le lit après ils vont regarder dans la pièce personne alors ils regardent dans une autre pièce et lui il part à l'école il glisse sur le dos et il atterrit sur la chaise c'est tout voilà

#### **Peter (8;3) 2FP1 Pingas Geburt**

en premier le papa est assis sur l'œuf il sent que l'œuf bouge tout à coup il s'enlève il regarde il voit que ça bouge bouge bouge alors il se remet sur l'œuf et après il y a le téléphone qui sonne et ensuite la bouilloire elle déborde un peu alors il ne sait pas quoi il ne sait pas ce qu'il va faire Pingu ne sait pas ce qu'il va faire répondre au téléphone ou bouger la bouilloire et tout à coup le papa s'enlève vite de l'œuf parce qu'il se fait piquer il y a le bec qui sort de l'œuf la maman le met sur un coussin puis elle répond au téléphone et elle bouge la bouilloire et le papa va appeler le docteur le docteur vient en patins à glace et il examine l'œuf comme Pingu fait trop de bruit son papa vient le faire taire puis le bébé sort un peu plus et plus et Pingu veut voir et les parents mettent leurs bras pour qu'il ne peut pas voir et après ils le laissent voir et il voit sa petite sœur Pinga et le docteur vient la nettoyer un peu la maman lui donne le biberon et ils font tous une photo et c'est fini

#### **Peter (8;3) 2FP2 Pingu sagt er sei krank**

alors Pingu est au lit il doit vite faire pipi il va aux toilettes puis il va au lit il revient au lit et pendant ce temps et après la maman l'appelle l'appelle et l'appelle elle vient dans la chambre et il lui dit qu'il a mal à la tête alors elle lui prépare une tisane et elle lui donne le thermomètre puis Pingu enlève le prend le thermomètre le sort de la boche le met dans le thé et le remet dans la bouche la maman vient voir elle voit que c'est très qu'il y a très haute température alors elle appelle vite le docteur le docteur vient voir il lui dit de faire aaaaa et tout ça puis la maman et le docteur vont discuter Pingu entre temps regarde par le trou de la serrure puis il voit que le docteur veut lui faire une piqûre alors il se cache sous le lit puis la maman ne sait pas où il est elle cherche dans une chambre à côté et lui il court dans l'autre chambre il sort avec son cartable et il vient à l'école juste quand la cloche sonne il glisse sur son cartable et il saute sur sa chaise

#### **Peter zweites Jahr Spanisch**

##### **Peter (8;5) 2SM1 Pingu als Babysitter**

primero estaba Pingu jugando y la mamá se limpiaba los zapatos y dijo a Pingu de también hacerlo y después fueron en la casa de la que estaba junto de la vecina y tenía dos bebés entonces dejó Pingu ahí la mamá y con la mamá se fueron la vecina y la mamá se fueron y después Pingu debía de darles de comer a los bebés y hacer cosas primero se salió uno de la cama y quería comer entonces tomó la charola y casi la hizo caer y dijo no yo te la traigo y le dio a comer a el y después el otro lloraba entonces le dio al otro y después siempre así y después al fin ya comieron bien los dos y fue a quitarlas fue a ver si se hicieron chis o no y les cambiaban los pantalones después les hizo dormir y empezaron a llorar entonces basculó un poco la cama y se durmieron y después Pingu fue a leer y otra vez lloraban entonces puso un hilo en la cama por la cama y a su pie y cuando movía el pie hacía bascular la cama después vinieron las mamás y Pingu estaba dormido

##### **Peter (8;5) 2SM2 Pingu sagt er sei krank**

bueno primero está Pingu en la cama durmiendo y después quiso ir a hacer chis y fui después otra vez estaba en la cama y los otros estaban comiendo y la mamá dijo Pingu ven a comer después como no venía fue a ver que pasaba y dijo Pingu me duele la cabeza entonces la mamá hizo un té para Pingu y le dio el termometer el termómetro y

Pingu vio que no tenía mucha temperatura entonces puso el termómetro en el té y después vino ver la mamá y tenía mucha temperatura entonces fue vino el doctor a ver si estaba bien como le llamó la mamá después le dijo hace aaa y hizo y también hizo otras cosas después fue a hablar con la mamá y Pingu escuchaba un poquito entonces fue a la puerta y vio que el doctor tenía una seringa en la mano entonces se escondió y la mamá y el doctor vinieron ver y el se fue rápido y fue a la escuela y después se acabó

#### **Peter (8;5) 2SP1 Pingu und das Geschenk**

una vez Pingu estaba haciendo estaba rodando con su trotinete y junto estaba su hermanita que estaba con su peluche también quería pero el no no decía después vino el papá y ella estaba toda contenta entonces vi y vino en su camión pero después se rompió el peluche entonces lloró lloró lloró y después Pingu quería consolarla pero no hacía nada después la mamá le quiso dar un dulce pero no quiso entonces el papá fue a comprar otro peluche pero como no era el mismo ella no quería entonces Pingu tuvo una idea vino con el trotinete y dijo que puede jugar con el después fue afuera a jugar con el pero iba un poco demasiado rápido y rompió el muñeco de nieve después el no sabía donde estaba pero ella salió y después se rieron los dos

#### **Peter (8;5) 2SP2 Pingu sagt er sei krank**

bueno primero está Pingu en su cama durmiendo después debe de ir hacer chis entonces va otra vez está en la cama los otros si están comiendo y haciendo todo y mamá le dice Pingu ven a comer después y Pingu no quiere dice que me duele la cabeza entonces ella toma el termómetro y le da té después Pingu ve que no es mucho no tiene mucha temperatura entonces pone el termómetro en el té después la mamá ve entonces telefon hace con el teléfono dice al doctor con el teléfono de venir a ver Pingu después viene le da preguntas a Pingu y así y después va a hablar con la mamá pero Pingu escucha un poco y ve que él muestra una seringa si y después se esconde abajo de la cama los otros van a ver el doctor y la mamá van a ver van a ver en otro cuarto y después él va todavía en otro cuarto y sale después va a la escuela y ya

#### **Peter drittes Jahr Deutsch**

#### **Peter (9;5) 3DM1 Pingu beim Arzt**

also zersch isch der Pingu und sini Schwöschter Pinga im schpilä nachher seit d'Mama ich gah schnäll gu poschtnä tschüss dä tünd der Pingu und d'Pinga nachher wänds Dokter schpilä aber der Pingu macht ihrä Angscht aso rännt sie furt nachher rännt sie eimal um ds Hus gaht sie wider inä und macht ohni äxtra ds machä der Tisch abäkiä dä kiit er gad uf Pingus Nasä und nachher blüätet sie aso gaht d'Pinga mit em Pingu zum Dokter aber der Dokter meint dass isch sie wo hett öppis aber sie seit nei isch der Pingu wo hett öppis aso tut er ihm Pingu gseh was macht er und wett öppis machä aber der Pingu hett Angscht aso rännt er furt und tut eimal um ds Hus ummä rännä und nachher tut er d'Tür zuä und bschlüssä und nachher tut er i sini Mama telefoniärä sie chunt im Auto und der Pingu tut uftuä wänn sie chunnt nachher tut der Dokter machä was er muss und d'Pinga seit ich wett ich ha Hunger ich ha Hunger dä tut er ä Schläckschtängel geh und nachher gaht er wider zum Pingu tut ihm öppis geh und nachher seid d'Pinga wider ich ha Hunger ich ha Hunger aso tut er eis geh und nachher günds und tut sie einä für Pingu geh

#### **Peter (9;5) 3DM2 Pingu sagt er sei krank**

also zersch isch der Pingu im schlafä aber muss er uf ds WC gaht er uf ds WC und wett wider sich ids Bett tuä aber dett rüäft sini Mama Pingu Pingu chumm gu ässä und er seit ich bi chrangg ich cha nöd dä tut sie ä Tee für ihn und gibt ihm der Thermometer aber der Pingu gseht dass der Thermometer nüd so rot isch aso tut er Tee inä nachher wänn Pingu Mama chunt gseht sie der Thermometer und tut sie am Dokter alütä er luägt was der Pingu hett und nachher günd der Dokter und d'Mama gu redä Pingu kört dass sie wänd ä Sprützü machä aso tut er sich versteckä under em Bett und gaht nachher gaht er schnäll id Schuäl und isch er gad guät cho knapp isch gsi

#### **Peter (9;5) 3DP1 Pingu und das Trampolin**

also zersch isch der Pingu ufem Bett und tut vill gumpä aber d'Mama hett das nüd gärä sie kört das und chunt zum Pingu sie seit ihm du musch nüd da gumpä gah gu sitzä nachher sitzt er sobre uf der Stuähl aber hett's es Chüssi und nachher tut er druf gumpä aber d'Mama seit nei du tusch au nüd da gumpä aso nimmt er ds Chüssi und tut im Bodä gumpä mit em Chüssi aber da seit sie au nei also und dett chunnt der Papa wo seit hoi und das sie chänd gah aso der Pingu seit ihm dass er wett es Trampolin machä dä tünds vill Teili näh zämä tuä ds Netz druf und tünds gumpä zersch tut der Papa aber der Pingu hett nüd so gärä wänn nur der Papa macht aso macht der Pingu au nachher und kiit er abä gad id Schoss und dett chunnt d'Mama und sie seit was machsch du da gah wägg günd verusä und nachher tünds ds Trampolin verussä hänä und tünds dett gumpä aber d'Mama chunnt und tut d'Helm hänä und nachher tünds chänds gumpä

#### **Peter (9;5) 3DP2 Pingu sagt er sei krank**

also zersch schlaft der Pingu i sim Bett nachher muss er uf ds WC gaht er und wett wider ids Bett aber er kört sini Mama wo ihm rüäft nachher chunt sie und der Pingu seit nei ich bi chrang ich wett nüd ufstah dä tut sie ä Tee machä und git ihm der Thermometer aber der Pingu isch schlaue er tut der Thermometer i Tee und nachher wänn d'Mama das gseht lütet sie grad im Dokter a der Dokter luägt was der Pingu hett und nachher gaht er mit der Mama redä der Pingu kört dass sie wänd ihm ä Sprützä machä aso gaht er schnäll under's Bett und chunnt usem Hus usä und gad wänn d'Schual afaht chunnt er ds rännä und er isch glich da zu der Schuäl

### **Peter drittes Jahr Französisch**

#### **Peter (9;3) 3FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

alors ce matin Pingu va faire de la luge il fait un peu de luge puis il rencontre son ami l'otarie puis ils font de la luge ensemble et après ils trouvent une ruine et ils s'amuse à faire les fantômes et ils se font peur puis ils ont une idée ils font une bataille de boules de neige chacun fait un petit repère et ils se lancent des boules de neige dessus puis Pingu a une idée avec de la pâte à modeler il fait un mannequin Pingu qu'il met sur un bâton et qu'il fait passer par au-dessus de son repère l'otarie qui pensait que c'était lui lui lance une boule dessus et SLOTSCH ça fait une grosse tâche puis l'otarie regarde la tâche il se dit où est passé Pingu alors Pingu va dans un tonneau puis ils se poursuivent jusqu'à ce que l'otarie se fait mal à la tête elle pleure elle pleure elle pleure Pingu essaie de la ranimer mais ça va pas alors il fait alors il fait du hoola-hoop ils rigolent puis il fait aussi du hoola-hoop enfin ils font le hoola-hoop toute la journée

#### **Peter (9;3) 3FM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu est en train de dormir mais il se réveille il va aux toilettes fait pipi puis il veut se coucher mais juste quand il se couche il entend la voix de sa maman PINGU viens déjeuner PINGU viens déjeuner alors Pingu reste dans le lit et dès que la maman vient voir il lui dit je suis malade je suis malade j'ai mal à la tête alors elle lui prépare une tisane et lui met le thermomètre Pingu trempe le thermomètre dans le thé comme il voyait que ce n'était pas très chaud la température puis comme la maman elle vient voir elle dit tout de suite au docteur qu'il vient vite il examine Pingu puis ils vont parler ensemble le docteur veut lui faire une piqûre Pingu entend ça il regarde par le trou de la serrure il voit qu'ils arrivent alors il se cache vite sous le lit puis la cloche sonne à l'école Pingu court aussi vite qu'il peut il glisse sur son dos et atterrit juste sur son bureau tout le monde dit bravo Pingu

#### **Peter (9;3) 3FP1 Pingas Geburt**

en premier le papa est en train de couvrir l'œuf de Pinga puis il reçoit un coup c'est la maman qui couve maintenant puis elle reçoit aussi un coup et c'est le papa quand le papa couve il reçoit un coup très très fort alors il pense que l'œuf est percé et la chaudière commence à chauffer beaucoup ça fait de la fumée mais le téléphone sonne aussi ils disent à Pingu d'aller voir mais il ne peut pas les deux en même temps alors la maman le fait puis ils regardent l'œuf se percer ils le mettent sur un coussin et appellent le docteur le docteur arrive examine l'œuf et Pingu veut voir mais il ne peut pas car les parents disent chut puis il veut encore voir alors ils lui barrent la route juste quand l'œuf éclôt mais enfin ils laissent Pingu regarder il a vu sa petite sœur elle s'appelle Pinga puis elle commence à faire pipi alors le docteur nettoie le parterre et elle puis la maman lui donne le lait et enfin ils font une photo

#### **Peter (9;3) 3FP2 Pingu sagt er sei krank**

au début Pingu dort mais il se réveille il doit aller aux toilettes il fait pipi puis il veut se recoucher mais il entend une voix PINGU PINGU c'est sa maman elle l'appelle car c'est déjà huit heures quarante puis elle va voir où il est puis il dit je suis malade j'ai mal à la tête et quelques excuses comme ça alors sa maman lui prépare une tisane et lui donne le thermomètre mais Pingu comme il voit sa température tellement basse alors il met le thermomètre dans le thé puis la maman vient regarder le thermomètre et téléphone vite au docteur le docteur inspecte Pingu puis il part avec la maman discuter il dit PINGU n'a rien il veut seulement faire semblant alors il fait semblant de vouloir lui donner une piqûre et Pingu entend à la porte croit à ce qu'ils disent et va se cacher puis pendant qu'ils regardent dans un autre coin il va vite à l'école en glissant sur son sac à dos puis il atterrit en pile sur sa chaise et devant son bureau et tout le monde le regarde et dit bravo fin

### **Peter drittes Jahr Spanisch**

#### **Peter (9;4) 3SM1 Pingu als Babysitter**

hoy Pingu debe de ir no hoy la mamá de Pingu dice a Pingu que tiene una cosa que hacer pero que el podía hacerla entonces van con una amiga de la mamá de Pingu que tiene dos bebés y debe de guardarlos cuando Pingu debe de guardarlos y las mamás se van primero los bebés se ponen a llorar y quieren jugar pero después tienen hambre entonces Pingu les da de comer y uno se hace chis entonces le quita la ropa y le pone otra ahora están deben de irse a dormir entonces Pingu los pone en la cama y se va a leer pero se ponen a llorar no pueden dormir entonces Pingu les canta canciones y mueve la cama y se duermen otra vez están llorando otra vez va a mover y muchas

veces así pero después Pingu tiene una idea toma una cuerda y la pone a su pie y a la cama y mueve el pie para que se mueva la cama y en ese tiempo lee pero él también se duerme cuando vienen las mamás se ríen no sabían que se dormía tan rápido Pingu

#### **Peter (9;4) 3SM2 Pingu sagt er sei krank**

esta noche Pingu duerme quiere dormir mucho pero debe de despertarse para ir al baño y después otra vez quiere dormirse pero hay un ruido PINGU PINGU ven a comer es la mamá Pingu no quiere dormir quiere dormir pero no quiere irse ya a la escuela entonces dice me duele la cabeza no me siento bien entonces la mamá le da un té y le pone el termómetro como Pingu ve que la temperatura no es alta pone el termómetro en el té cuando ve el termómetro la mamá va a llamar el doctor piensa que está enfermo entonces el doctor viene revisa que tiene Pingu y dice que deben de darle una jeringa ese Pingu que escucha todo entendió lo que quería decir entonces se esconde abajo de su cama y se va corriendo a la escuela y justo a tiempo porque está sonando la está sonando entonces Pingu se desliza y aterrizo sobre su silla fin

#### **Peter (9;3) 3SP1 Pingu und das Geschenk**

primero está Pingu jugando con su nuevo trotinete y su hermanita también quiere pero le dice que no y viene el papá y el papá la deja venir sobre su camioneta y justo cuando quiere irse se rompe el juguete del bebé entonces se pone a llorar y Pingu quiere hacerle música pero no quiere la mamá le da un dulce pero no quiere entonces el papá va a comprar un juguete para la chiquita y lo da pero no le gusta entonces Pingu viene con su trotinete y ya no llo ya está contenta y hace trotinete pero se hace caer cosas y después se le cae una cosa encima y no ve nada y ent se cae del trotinete y se cae sobre el señor de nieve Pingu va a rescatarla y se dan un abrazo

#### **Peter (9;3) 3SP2 Pingu sagt er sei krank**

primero está durmiendo Pingu pero debe de ir al baño hace chis y otra vez quiere irse a acostar pero su mamá le dice de venir va a ver lo que está pasando y Pingu le dice me duele la cabeza entonces le hace un té y le da el termómetro pero Pingu toma el termómetro y le pone en el té lo que hace subir la temperatura cuando la mamá ve la temperatura tan alta va a decir al doctor y el doctor viene a examinar Pingu y después se van con la mamá a hablar Pingu escucha y ve que quieren hacerle una que quieren ponerle una jeringa entonces se esconde abajo de la cama y se va a la escuela fin

#### **Neil erstes Jahr Englisch**

##### **Neil (9;7) 1EM1 Pingu beim Arzt**

Well there was Pingu who was playing then his daddy went to work then he opened up the door and he was looking at him and he started laughing like if he was gonna to do something bad so once his dad went away he started hurting his little sister and then the little sister went away and he was cheeing them and then the little sister made a table fall on his nose so she put a bandage and then they went to the dad to the hospital after he came took Pingu and then the dad tried to do with the machine he didn't want to so he run away and then his dad followed him and he came back in and closed the door with the key and the dad was outside and then he called his mom from inside and then her mum came on the car then when she came Pingu opened the door then she made Pingu sit in the seat and do the machine he didn't want to do before then Pingu's daddy gave his little girl a Lollipop and then he did again with the machine on Pingu and then the little sister hid her Lollipop to get another one and he gave him he another one and then they went home the little sister gave Pingu one

##### **Neil (9;7) 1EM2 Pingu sagt er sei krank**

So Pingu was sleeping then he went to the bathroom then he came back to his bed and wanted to sleep more but his mum called him to eat so he just went back to bed under the covers then he told his mum that his head hurting so his mum gave him the thermometer and a tea hot tea so once she gave it to him she left he put the thermometer in the hot tea so it went up to 40 and then when she came back she saw it was all red so she called the doctor the doctor says he didn't have anything so then they went to talk in the other room and he was listening at the door and they were gonna give him a shot so he went under his bed then when they went to look outside he slipped out of under his bed and took the backpack and was running to school then he slipped on his backpack and he jumped on his seat

##### **Neil (9;5) 1EP1 Pingu und das Trampolin**

Well at first Pingu is jumping on his bed and the mummy in the kitchen the walls were were moving so all the plates in the shelves and everything all the plates fell on the ground and then Pingus Mammy went into his room and she told him to stop jumping on his bed then his mummy told him to go to the living-room he went but then he started started jumping on the couch then his mummy told him to stop jumping on it again so he started jumping on his little sister lovely and then his daddy came back and then they started building a trampoline and then they were jumping on the trampoline in inside and Pingu was jumping on it and then he fells face first in the couch and



then his mama screamed at them and then they bring the Trampoline out in the garden and his mummy put gave them helmets to jump in the Trampoline and then they were both jumping

#### **Neil (9;5) 1EP2 Pingu sagt er sei krank**

Well Pingu was sleeping then he went to the bathroom and wanted to go back to bed but his mummy called him to eat but but he didn't want to come so he hid down to his his his blanket and he said that his that he was ill so his mummy made him a tea and took the tea and the infirmous thing and then she left the room and so Pingu dipped it in his tea and then his mummy came back and it was so hot and then she called the doctor but then Pingu was watching and then when they came back in Pingu they can't find him because he was under his bed so then and then they she went to call him in the bathroom but he wasn't in the bathroom he got down to the house to get the backpack and then he went to school

#### **Neil Erstes Jahr Französisch**

##### **Neil (9;3) 1FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

Ben au début il est sorti de sa maison pour aller se luger après il s'est lugé et après il arrivait à un endroit où il y avait comme des pierres en glace et puis il y avait son ami le phoque et puis après ils sont lugés ensemble et puis après quand ils sont rentrés ben sa maison elle était toute détruite et après ils se sont amusés à se faire les monstres l'un à l'autre et puis après ils ont fait une bataille de boules de neige et puis pendant qu'ils faisaient ben Pingu il a fait une boule avec de l'asphalte et puis il a fait comme si c'était un tête de pingouin et puis il l'a mis sur un bâton et puis après le phoque il a lancé une boule de neige sur la fausse tête et puis alors après Pingu il est parti comme ça et puis après le phoque il a vu que c'était un que c'était une boule en une fausse tête que c'était un boule en asphalte et puis alors après Pingu il est allé dans un tonneau et puis il lui a fait des blagues et puis après il est tombé du tonneau et puis après ils ont poursuivi puis le phoque il s'est fait mal et puis après Pingu il voulait le faire rire et puis il a fait ben il a fait des trucs et puis après ben l'autre il avait plus mal et puis il l'a aussi fait

##### **Neil (9;3) 1FM2 Pingu sagt er sei krank**

Ben au début il était en train de dormir après il est allé aux toilettes après il s'est remis au lit mais sa maman elle était en train de l'appeler pour aller au déjeuner et puis lui il voulait pas alors il s'est mis en boule sous sa couverture et puis alors sa maman elle a pris le thermomètre et puis elle lui a fait un thé chaud et puis alors après après elle lui a mis mis le thermomètre dans la bouche et puis après elle est sortie de la chambre et puis lui il l'a trempé dans le thé chaud et puis après quand elle est revenue c'était hyper chaud son thermomètre et puis alors elle a appelé le docteur et puis le docteur il est arrivé et puis il lui a dit qu'il avait rien et puis après ils ont parlé un moment et puis Pingu il écoutait et puis après quand ils sont rentrés dans la chambre ben ils savaient pas où Pingu il était mais il était sous le lit et puis alors après quand après il y a il est sorti de la chambre et puis il est la maitresse à l'école qui sonnait la cloche pour que tout le monde vienne et puis lui il était sorti de sa chambre et puis t il a glissée sur son sac et puis après il a sauté sur son siège à l'école

##### **Neil (9;4) 1FP1 Pingas Geburt**

Bon il y avait l'oeuf et puis il y avait le papa qui était assis d'ssus et puis après il a ben il a piqué les fesses au papa et puis juste après il y a l'eau qui a commencé à bouillir et puis le téléphone il a sonné et puis alors Pingu il a commencé à pleurer et puis après ils ont pris l'œuf sur une table le papa il a appelé le médecin et puis le médecin il est v'nu et puis il a écouté l'œuf et tout et puis et après il a tapoté avec une cuillère sur l'œuf mais ses parents ils voulaient pas qu'il voie et puis alors ils lui disaient de se taire et puis après ils ont bloqué la vue et puis après ils l'ont laissé voir c'était Pinga le bébé et puis alors après il a fait pipi sur Pingu presque après y a le médecin qui a qui allait qui a dit à Pingu de le mettre aux toilettes et puis après il est allé mettre après le médecin est parti et puis après la maman elle donnait le biberon à Pinga après ils ont fait une photo tous ensemble

##### **Neil (9;4) 1FP2 Pingu sagt er sei krank**

Ben il y avait Pingu qui dormait après il est allé aux toilettes après il est revenu se coucher et puis sa maman elle l'appelait pour manger et puis après son papa il est parti et puis le bébé il est allé jouer dehors et après sa maman elle est venue dans sa chambre et puis il était sous les draps et puis il a dit à sa maman qu'il était malade après sa maman elle a préparé un thé et puis le thermomètre après elle le lui a donné et puis elle est partie et puis Pingu il a mis le thermomètre dans le thé chaud comme ça après ça a l'air d'être super chaud et puis alors la maman elle revient elle voit que c'était comme ça le thermomètre après elle appelle le docteur et puis le docteur il revient et puis il dit que Pingu il a rien après ils sont en train de se parler après et puis Pingu il écoute à la porte et puis il regarde après quand la maman et le docteur est revenu ben il était sous le lit et puis après ils sont allés regarder aux salle de bains et puis lui il est sorti de la chambre et puis il est vite allé à l'école il a juste quand la maitresse elle sonnait la cloche et puis alors après il a glissé sur le dos et il a sauté à sa place

## **Neil Erstes Jahr Spanisch**

### **Neil (9;2) 1SM1 Pingu als Babysitter**

Entonces había un Pingu que se fue a una casa con dos bebés y el papá no creo que era pero ellos se fue y después lo hizo con el estaban haciendo no estaban buenos y estaban jugando y el Pingu no quería que como a la table y el bebé o no el bebé el quería hacer que caer una cosa para poner flores adentro y estaban haciendo maldades y después Pingu lo hizo comer los bebés y después de comer los había un bebé tenía pipí y el otro no tenía y después Pingu los ponio a dormir y lo dijo una historia y un poco después se fue a leer un libro y después los bebés se comenzaron a llorar y después el se fui a ponerlos a dormir de nuevo pero de esa vez ponio una cuerda a su pie y lo attachó a su pie y a la cama y después el estaba leyendo su libro y los bebés comenzaron a llorar de nuevo y el solamente movió el pie y se fue a dormir y después el se dormió y los dos otros se ellos venió a ver y estaba dormido

### **Neil (9;2) 1SM2 Pingu sagt er sei krank**

Entonce había Pingu que no se fue a que es que estaba quería dormir y después fue a hacer pipí y después el se fue a dormir la mamá de Pingu quería que Pingu venga para comer pero después Pingu no quería entonces la mamá se fue en su habitación y vio Pingu en su cama y el dijo que estaba que no se sentía muy bien y después su mamá fio se fue en la cocina para hacer un té y la mamá venio en su habitación con el termómetro y el té y Pingu cuando su mamá no estaba ahí el pono el termómetro su té y después la mamá vio el termómetro que estaba como a 40 y ella telefonó al doctor el doctor venio a la casa de Pingu y el dijo que no tenía nada y después Pingu hacía como si había como si no se sentía bien y después la mamá habló con el doctor y Pingu escuchó y después la mamá y el doctor vinio en la habitación pero Pingu no estaba en su cama estaba debajo de su cama y la mamá y el doctor fue a ver afuera y después Pingu se fue a afuera cuando el no estaba mirando y Pingu se fue a la escuela y glissó glissó en el hielo y después aterrizó en su plaza a la escuela

### **Neil (9;4) 1SP1 Pingu und das Geschenk**

Entonce había Pingu y su hermano un bebé que estaba jugando y el chiquito quería jugar con la trotineta no sé como decir y Pingu no quería que el juega con el trotinete entonces y después su papá vino y dijo al bebé de montar en el carro si y después el fue y se estrelló contre el juguete del bebé después el bebé comenzó a llorar y no quería después no y no quería que se parase de llorar entonces estaban tratando de darle cosas una vez hizo música después les dio paletas y no quería de después el papá dio a un donde había muchas juguetes y después el compró un juguete y después después vino de nuevo el bebé no quería tomar el juguete y después Pingu do la trotinete al bebé y después el bebé querió entonces se paró de llorar y después jugó con la trotineta y fue muy rápido después se salió de la casa y se tomó las cosas que la mamá ponó a secar a fuera lo tomó en la cara y después se estrelló contre el hombre de nieve y después había la mamá que vino y Pingu salió así de la nieve

### **Neil (9;4) 1SP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu estaba dormiendo después se fue al baño y después querió ir al dormir mas y después su mamá quería que Pingu venga para comer y después s'est mis debajo de se almohada cuando su mamá vino y le dijo que estaba enfermo después su mamá le dio un té caliente y el termómetro y después el puso el termómetro en el té caliente después cuando la mamá vino ella dijo que va a telefonar al doctor después telefonó al doctor y después el doctor vino y el dijo que no tenía nada después el doctor y la mamá estaban reglando en la cocina y después el estaba mirando para el hueco de la puerta y después cuando ellos vino Pingu estaba debajo de la almohada debajo de la cama después la mamá fue a ver a los baños y el se fue a la escuela cuando y el se salió de la casa y se fue a la escuela cuando la maestra estaba sonando la cosa para decir que es la hora que la escuela comienza después el corre a la escuela y después se deslizó en la nieve y saltó en en la silla

## **Neil zweites Jahr Englisch**

### **2EM1 (10;10) Pingu beim Arzt**

well Pingu is playing then his dad says he's gonna go home go to work then Pingu starts annoying her his sister and well then his sister went away and she pushed the table into Pingu's nose then Pingu went to the doctor with her sister the doctor thinks that Pingu's sister has something but then she tells the doctor that's Pingu then Pingu went run away and then he closed the door on the doctor and called his mum then his mum came and told Pingu that it was alright then the doctor used the machine on Pingu and then Pingu's sister gave him a lollipop

### **Neil (10;8) 2EP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu was in his bed then he went to the bathroom he was going to go back to bed but his mum called him to eat and Pingu does didn't want to so he pretended that he was sick then his mum gave him the thermometer and he puts it in the tea to make it look like if he was hot then his mum called the doctor and the doctor was going to

inject some medicine in Pingus arm and then when Pingu was looking through the door hole and he saw it so he hid under his bed then when his mum wasn't looking he went out the house and went to school

#### **Neil (10;8) 2EP1 Pingu und das Trampolin**

so Pingu is jumping on the bed but it's making the hole house tremble so his mum doesn't want him to jump on his bed anymore so then his mum tells him to go sit in a chair and then he starts jumping on the chair then the mum tells him to stop so he is jumping on a cushion and then he was mad and was starting jumping on his little sisters lovely and then his dad came back and they started making a trampoline then they were jumping on the trampoline in the house but then Pingu fell off the trampoline when he was jumping and landed on the chair and then his mum was mad then Pingu and his dad took the trampoline outside and started jumping on it outside and Pingu's mum put helmets on Pingu and his dad

#### **Neil (10;10) 2EM2 Pingu sagt er sei krank**

well Pingu is in bed then he goes to the bathroom he wants to go back to bed but his mum calls him to eat then Pingu doesn't want to so he tells his mum that he's sick then his mum ah gives him some tea with a thermometer and then she gives it to Pingu then goes away so Pingu put the thermometer in the tea and then his mum saw that he was really sick then she called the doctor and the doctor said he was gonna use a something Pingu that didn't like so Pingu hid under his bed and the doctor came in the doctor and his mummy came in they didn't see Pingu then when they looked in the bathroom Pingu went away and slit on backpack to school

#### **Neil zweites Jahr Französisch**

##### **Neil (10;6) 2FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

ben il y a Pingu qui fait de la luge après il trouve son ami l'otarie après il trouve une maison abandonnée et puis ben ils se font peur les uns les autres après ben ils font une bataille de boules de neige et puis à un moment Pingu il fait une fausse tête et puis il fait semblant d'être dehors hors de la maison comme ça on tire sur sa fausse tête et puis lui il peut tirer sur l'otarie ben après l'otarie elle se fait mal et puis après Pingu il fait il essaie de faire que l'otarie elle pleure plus

##### **Neil (10;6) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

ben il y a Pingu qui dort après il va aux toilettes il revient il va se coucher mais il y a sa maman qui l'appelle après il veut pas venir et puis il dit qu'il est malade après sa maman elle regarde sa température et puis lui il fait il trempe le truc pour prendre la température dans son chocolat chaud après c'est ça devient tout rouge sa maman appelle le docteur après ben le docteur il le regarde après la maman et le docteur ils parlent Pingu il écoute à la porte et puis il entend qu'ils vont utiliser une seringue alors il se cache sous son lit euh après ben il y a le maître de l'école qui sonne la cloche et puis Pingu ben il sort de la maison en cachette et puis il glisse sur son dos jusqu'à l'école et puis voilà

##### **Neil (10;6) 2FP1 Pingas Geburt**

ben il y a les parents de Pingu qui couvent un œuf et puis après ben y a le thé qui siffle la bouilloire qui siffle et puis en même temps il y a le téléphone et puis après Pingu il commence à pleurer après la maman elle éteint la bouilloire après et puis elle raccroche le téléphone après il y a le bébé le bébé qui commence à sortir de l'œuf après ils appellent le médecin le médecin il fait sortir le bébé de l'œuf après ben le bébé il après ils font une photo la maman elle donne à boire au bébé et puis après Pingu il vient pour faire la photo et voilà

##### **Neil (10;6) 2FP2 Pingu sagt er sei krnk**

au début Pingu il dort après il va aux toilettes après il veut se recoucher mais sa maman elle appelle pour manger alors après il fait semblant d'être malade et puis quand sa maman elle regarde la température quand elle part lui il met le truc pour garder la température dans le thé et puis après il c'est ça devient tout rouge après sa maman appelle le docteur il vient et puis après sa maman et le docteur ils parlent dans la salle à manger et puis Pingu il regarde à la porte et puis il voit qu'ils vont utiliser une seringue alors il se cache sous son lit et puis après quand ils regardent où il est parti quand ils sortent de la maison pour voir s'il est dehors ben lui il sort par la porte arrière et puis il va à l'école en glissant sur le dos

#### **Neil zweites Jahr Spanisch**

##### **(10;10) 2SM1 Pingu als Babysitter**

entonces Pingu va a guardar los bebés de un amigo pero los bebés no se están haciendo muchas cosas que Pingu no le gusta que ellos hacen entonces después le da comer después cambia los bebés y lo puso a dormir después a to

una cuerda de la cama a su pie para ensar los bebés en la cama pero después el se durmió y sus papá vino a la casa de nuevo

#### **Neil (10;10) 2SM2 Pingu sagt er sei krank**

entonces hay Pingu que está en la cama después va al baño y quiere ir a la cama de nuevo pero su mamá le dice de venir a comer el desayuno pero el no quiere entonces dice que está enfermo después su mamá le da el termómetro eso pero Pingu lo pone en el té después su mamá cree que Pingu está muy enfermo después telefona al doctor el doctor viene y el dice que tiene que dar medicina a Pingu pero a Pingu no le gusta entonces se salió de la casa y fue a la escuela

#### **Neil (10;8) 2SP1 Pingu und das Geschenk**

entonce había Pingu y la hermana de Pingu que estaban jugando después el papá de Pingu ya vino a casa y cogió la hermana de Pingu en el carro no sé y pero después aplastó su juguete y la hermana de Pingu no estaba contenta y estaban tratando de hacerla no llorar y era ella solo quería su juguete ese no quería diferentes y pero entonces Pingu le dio su trotineta y ella se gustó y después pero después se estrelló contra un hombre de nieve y Pingu la buscó debajo de la nieve pero y después ella salió

#### **Neil (10;8) 2SP2 Pingu sagt er sei krank**

entonce Pingu está dormiendo después se va al baño quiere ir a dormir más pero su mamá le llama para comer el desayuno pero después cuando su mamá viene a buscarlo el dice que está enfermo entonces su mamá le trae el termómetro no sé como se llama y Pingu lo pone en el té para que sea para que era como si era muy caliente entonces después su mamá llama al doctor el doctor tiene una idea de lo que va a hacerlo y Pingu tenía miedo de que le inyecta algo en el brazo no sé así y después Pingu se pone debajo de su cama y cuando su mamá no está mirando el se va a la escuela y es todo

#### **Neil drittes Jahr Englisch**

##### **3EM1 (11;8) Pingu beim Arzt**

Pingu was playing with his little sister but then his mum left and Pingu wanted to to annoy his little sister then his little sister went around the house and Pingu was chasing her but then she hurt him so he stopped chasing her and then Pingu was bleeding on his nose and his little sister gave him a towel or napkin or something and then they went to the doctor well the hospital and the doctor thought it was his sister who had the problem but actually it was him Pingu so then the doctor was going to use a machine that he thought would hurt him so he went running out the hospital he run around the house and then came in and locked the door then he called his mum and his mum came to the hospital and then the doctor looked at him and then the doctor looked at him and said he was ok then he gave a lollipop to the sister then he put a metal thing on Pingu's nose then his sister asked another lollipop for her brother Pingu and then when they went home she gave one to Pingu

##### **Neil (11;8) 3EM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu was in his bed he went to the bathroom and then he wanted to go back to bed but his mum called him for take breakfast then he said he was sick and his mum gave him a tea and a thermometer then Pingu put the thermometer in the tea and ah Pingu's mum looked at the thermometer and called the doctor because she saw his temperature the doctor came and he said he was gonna give an injection then Pingu then Pingu hid and then the doctor came in they saw he wasn't there so they went out then Pingu went out the backdoor to his school

##### **Neil (11.7) 3EP1 Pingu und das Trampolin**

so Pingu was jumping on his bed but it was making the whole house tremble so the plates were falling off the shell and Pingu's mum told him to stop jumping but Pingu didn't want to and then he went to the living room but then he started jumping on the armchair but his mum told him not to and he started jumping on the cushion but and then he stopped and then he was jumping on his little sister's lovely but then his mum told him to stop and then he built a trampoline with his dad and then they started jumping in the house but he fell off and then his dad caught him but then he fell off again and landed in the armchair then his mum was mad at him and so they bring the trampoline outside and then they jumped with helmets on and that's all

##### **Neil (11;7) 3EP2 Pingu sagt er sei krank**

so Pingu was in his bed but then his mum told him but then Pingu went to the bathroom and then he went back to bed but his mum told him to come eat so he didn't want to so he told her that he was sick and then his mum brought a thermometer and a tea but Pingu and Pingu dipped the thermometer in the tea so then his mum told the doctor to come and then the doctor said he would give him a injection so Pingu hid and then the doctor couldn't find him and then he went to school

## **Neil drittes Jahr Französisch**

### **(11;5) 3FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

alors d'abord ben Pingu il fait de la luge et puis après il y a son copain et puis après ils se font peur enfin et puis après ils font une bataille de boules de neige et puis Pingu il fait une marionnette de il se fait une marionnette et puis il fait croire à son ami qu'il est encore là et puis en fait il vient faire peur à son ami de l'autre côté après ben en fait son ami il trouvait il se fait mal et Pingu il veut il essaie de de le réconforter en faisant du cerceau

### **Neil (11;5) 3FM2 Pingu sagt er sei krank**

alors Pingu il est au lit après il va au salle de bain il se recouche mais sa mère l'appelle après eh ben il dit qu'il est malade et alors sa mère lui prépare un thé et le thermomètre et puis après Pingu il met le thermomètre dans le thé et puis après sa mère elle appelle le docteur puisqu'elle pense qu'il a une fièvre et le docteur ben il veut lui faire une piqûre et puis mais Pingu il entend alors il se cache et puis une fois que le docteur est parti et ben il va vite à l'école

### **Neil (11;5) 3FP1 Pingas Geburt**

alors les parents ils sont en train de couvrir l'oeuf et puis après ils ont l'impression que le bébé il va sortir alors ils veulent appeler le docteur après mais le téléphone il commence à sonner et la bouilloire elle siffle en même temps alors Pingu il commence à pleurer après le bébé il commence à sortir alors ils appellent le docteur et puis ben après ben Pingu il essaie de voir mais ses parents laissent pas voir et puis après ben le bébé il sort et puis après la maman elle donne à manger à boire au bébé et puis après le père il veut faire une photo alors ils font une photo

### **Neil (11;5) 3FP2 Pingu sagt er sei krank**

alors il est au lit et après il va aux toilettes et puis après il veut se recoucher mais sa maman elle l'appelle pour déjeuner alors il fait semblant d'être malade alors sa maman elle lui donne le thé chaud avec le thermomètre et puis ben après Pingu il trempe le thermomètre dans le thé chaud et puis après ben sa maman elle appelle le docteur parce que ben elle croit qu'il est malade le docteur il vient et il veut lui donner une piqûre alors Pingu il se cache sous le lit et après il glisse jusqu'à l'école

## **Neil drittes Jahr Spanisch**

### **(11;8) 3SM1 Pingu als Babysitter**

Pingu estaba iba a guardar los bebés y pero cuando llegó los bebés estaban llorando y estaban cogiendo las tocando las cosas calientes entonces Pingu les puso en la silla para comer y estaban comiendo pero después tenían que cambiarlos y había después los puso en la cama pero no se dormían entonces los hizo dormir con su pié y ya

### **Neil (11;8) 3SM2 Pingu sagt er sei krank**

entonces Pingu estaba en su cama y se fue al baño quería ir en su a dormir de nuevo pero su mamá le dijo que era hora de comer desayuno entonces dijo que no quería y estaba enfermo después su mamá le dio un té con un termómetro y Pingu puso el termómetro en el té caliente y después su mamá vio la temperatura del termómetro y dijo al doctor de venir a verlo pero después el doctor dijo que iba a darle un medicamento que a Pingu no le gustaba entonces Pingu se escondió y cuando el doctor se fue Pingu se fue a la escuela y ya

### **Neil (11;7) 3SP1 Pingu und das Geschenk**

entonces había Pingu que estaba jugando con su trotineta y su hermana estaba jugando con su carrito para los bebés pero el papá llegó y aplastó el carrito para los bebés entonces la hermana de Pingu estaba llorando y no sabían que hacer para que para de llorar y entonces Pingu pero la hermana de Pingu no quería entonces el papá fue a comprar un juguete pero la hermana no lo quería entonces Pingu fue le dio su trotineta y no estaba llorando mas pero se se estrelló contra un contra el hombre de nieve pero después salió

### **Neil (11;7) 3SP2 Pingu pretends to be ill**

Pingu estaba en la cama y se fue al baño después se fue a la cama de nuevo pero su mamá le dijo que tenía que comer pero Pingu no quería entonces dijo que era enfermo y después su mamá le dio el té y el termómetro y Pingu puso el termómetro en el té entonces la mamá dijo al doctor de venir y el doctor dijo que iba a hacer una inyección a Pingu entonces Pingu se fue y el doctor no sabía donde estaba y estaba yendo a la escuela

## **Ben erstes Jahr Englisch**

### **Ben (7;10) 1EM1 Pingu beim Arzt**

So first Pingu was playing with his little brother and his mummy left and after Pingu was playing with his little brother and he didn't want to play with he and after he was running after Pingu and Pingu's little brother was threw the table on his nose and then after he was bleeding at his nose and after he went to the hospital and the doctor thought it was his little brother but his little brother told him that it was Pingu and then he came in and and after he didn't want him to do the machine and so they went around the hospital and then Pingu closed himself up in the hospital and called his mummy and then his mummy came in the car and after her mummy came and put him in the hospital and the doc he did the machine and the little brother wanted a lollipop and then after he put the doctor put something on his mouth and then the little brother wanted another lollipop and then they came all in the back of the car with both their lollipops

#### **Ben (7;10) 1EM2 Pingu sagt er sei krank**

So first Pingu was faking that he was sick and he went to the bathroom and he was going to bed and his mummy called him and it was eight o'clock and his mummy was calling him and he wasn't coming to his cereal and so his mummy came into the room to see what was happening and then the mummy made a tea for him because he was faking that he was sick and the thermometer and while the mummy went out he put the thermometer in the tea and then his mummy came back and saw the thermometer went up so she called the doctor but the doctor didn't know what and so they went into the kitchen to speak and he said that he was going to do a shot and so Pingu was listening at the door and he saw that they are going to do a shot so he hid under his bed and the doctor and his mummy didn't see him and so while they were looking for him he went at school

#### **Ben (7;8) 1EP1 Pingu und das Trampolin**

So first Pingu was jumping on his bed and after the mummy called him and didn't want him to jump on his bed and after she wanted to watch him to his brother and after he was jumping on the chair and after he wanted to make a trampoline and after with his daddy they made a trampoline with the stuff in the closet and after the mummy came and was mad and after they bring it outside and after they jumped in the chair and her mummy was mad so they bring it outside and after they were jumping both on the trampoline and here they bring it outside and they put on their helmets and they were both jumping

#### **Ben (7;8) 1EP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu was faking that he was sick and and her mummy was calling him and he wasn't coming and after she came in his room and she made a tea for him and after when she left well he put the thermometer in the tea and the mummy came back in his room to see and so she called the doctor and the doctor didn't know and so after they went to talking out of his room and so after they were laughing and so he get out of a jab and after Pingu saw and so he hid under his bed he hid under his bed and after when they were looking for him he went to school

### **1.2. Ben - Erstes Jahr - Französisch**

#### **Ben (7;5) 1FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

Ben en premier il y avait le pingouin qui était en train de se luger et puis après il a appelé son ami le phoque et puis après ils étaient en train de se luger les deux et puis ils se sont lugés et puis ils ont vu un igloo détruit et puis après ils étaient en train de jouer autour de l'iglou détruit en train de se faire peur et puis après il y avait le phoque qui avait grimpé sur l'igloo et puis il a lancé une boule de neige sur le pingouin et puis le pingouin il s'est caché derrière un mur en neige et puis après il a fait une boule de neige noir comme une boule comme sa tête et puis il a fait croire au phoque que c'était lui et puis le phoque il a touché la fausse tête et puis après il s'était caché dans un tonneau et puis il lançait des boules de neige et puis après il y avait le phoque qui pleurait et puis après il y avait le pingouin qui s'était qui avait allé dans un tonneau blanc et puis il l'a cassé et puis après il était en train de tourner un anneau comme ça autour de lui et puis après oui et puis après il y avait le phoque qui faisait la même chose et puis c'est tout

#### **Ben (7;5) 1FM2 Pingu sagt er sei krank**

Alors en fait le petit pingouin il faisait semblant d'être malade et puis après il est allé faire pipi et puis après il y avait la il y avait il avait allé au lit et puis il y avait la maman qui l'appelait et puis après il était caché sous sa couverture et puis la maman elle est rentrée dans sa chambre et puis après elle a allée dans la cuisine pour faire un p'tit thé et puis après elle a mis le thermomètre dans sa bouche et puis pendant que sa maman a parti il a mis le thermomètre dans le thé et puis la maman elle appelait le docteur et puis le docteur il l'a regardé et puis il a écouté son cœur et puis après ils ont allé dans la cuisine et puis ils ont parlé et puis ils ont dit qu'il allait avoir une piqure et puis Pingu il a regardé dans la serrure pour voir ce qui se passe et puis il s'est caché sous son lit et puis après

pendant qu'ils étaient retournés et ben il a sorti de la maison et puis il est allé à l'école il a glissé sur son dos et puis après tout le monde riait

### **Ben (7;6) 1FP1 Pinga's Geburt**

Il avait pas et puis le papa il était en train d'accoucher et après il bougeait l'œuf et alors après il s'est de nouveau assis dessus et après il avait le thé qui sonnait parce que c'était fait puis après il y avait le téléphone qui sonnait et puis après il y avait l'œuf il y avait l'autre qui était en train de casser l'œuf alors après il l'ont mis sur un coussin et puis mais après il a arrêté et alors ils ont appelé le docteur et puis après il a écouté comme ça partout et après à chaque fois que Pingu il voulait voir et puis à chaque fois ils laissaient pas voir et après ils ont fait une barrière avec leur bras quoi et puis après quand quand ils ont laissé voir alors jusqu'à quand quand il a né il était né et après il a fait pipi et le docteur l'a nettoyé et puis et après ils étaient en train de ils allaient faire une photo et puis après Pingu il s'est fait tout grand et puis le papa il s'est vite mis devant la photo et puis ils ont fait la photo

### **Ben (7;6) 1FP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il faisait semblant d'être malade et puis après il allait aux toilettes et puis après il allait se coucher de nouveau mais sa maman elle l'appelait et puis après elle allait dans la chambre et puis après quand elle est allée dans la cuisine pour faire un thé et puis elle a amené le thermomètre et puis après elle a parti pour attendre un moment dans la cuisine et puis lui il a mis le thermomètre dans le thé et puis après la elle a regardé de nouveau elle allait regarder et puis après elle a vu que c'était plus haut et alors après elle a appelé le docteur et puis le docteur a écouté le cœur et tout et puis il savait rien alors après ils sont allées dans la cuisine pour parler et puis après il a Pingu il écoutait à la porte et puis il a vu qu'il allait faire une piqûre et après il s'est vite caché sous son lit et puis après il avait l'autre la maîtresse quoi et puis il a vite vite sorti de l'appart et puis il a couru à l'école

## **1.3. Ben - Erstes Jahr - Spanisch**

### **Ben (7;4) 1SM1 Pingu als Babysitter**

Había a un Pingüinos que iba a de los otros bebés Pingu pingüinos cuando y porque los grandes Pingüinos iban a una otra parte y los pingüinos lloraban y había un pingüino que jugaba con la comida y a había y estaba los pingüinos los querían comer mucho y después cuando terminé había uno que tenía un pipí en el no sé como se llama el pampers y después les puso en la cama los bebés y había y los bebés lloraban y después es un el ponio una el leo un libro a los bebés y lloraban y y movio el el puso una no sé como se llama una cuerda hacía con el pie e para esto que mueva así y después se estaba dormiendo cuando su padre o su madre venio en la casa

### **Ben (7;4) 1SM2 Pingu sagt er sei krank**

El mismo Pingüino y el no estaba no se como sé llama estaba en la cama y estaba haciendo como estaba no sé si que estaba enfermo y iba a el baño y hice pipí y quería ir en la cama pero su mamá le llamó para comer y se puso debajo de si nel duvé y su papá le dijo algo y a en la cocina hizé una taza de té y le habló un termómetro y le puso en la boca y salió de su si salió de su boca y ponió el termómetro en la taza de té y había mas y monto así y mostró a su mamá y la mamá telefonó a el doctor el doctor venió y no sé como la cosa si examinó y en la cocina para hablar y Pingu entendió que va a le hacer una picura una no sé como se llama si y entonces se se escondió pero estaba no estaba a la escuela entonces corrió y después en sobre su saco y saltó en su silla en la escuela

### **Ben (7;6) 1SP1 Pingu und das Geschenk**

Entonces había el pequeño que estaba jugando con su una muñeca y después su papá Pingu estaba en eso así la el trotinete y después había papá que estaba en el carro así en el carrito y después el pequeñito en el carro y después el papá no vio que había el muñequito del pequeño y le quebró y después estaba llorando y Pingu estaba en su habitación y sacó con un tambor y después y el bebé no quería y después el sacó todo muchos de sus juguetes y no quería y después el papá y comprar otro muñequito y después ir la casa con el muñequito y el pequeñito vio el muñequito y no quería y después Pingu le dio su trotinete si su trotinete y después quería y si cayer un sillo y después abrió la puerta y estaba no estaba afuera y en el en la si una toalla y después no vio y entonces se cayó en el muñeco de nieve y después Pingu le sacó de la nieve

### **Ben (7;6) 1SP2 Pingu sagt er sei krank**

Habi Pingu estaba no estaba enfermo pero hacía como estaba enfermo y vio y después vio de nuevo a la cama pero había su mamá que estaba llamándole después después la mamá vino en su habitación y después vio en la cocina y hice un té y ponió el termómetro y después cuando la mamá fio en la cocina y de nuevo Pingu ponió el termómetro en el té después la mam y de nuevo en la habitación de Pingu y vio el termometre y después habló el doctor y después el doctor no sabio y después fio a la cocina y después estaba hablando y vio que la y Pingu no entendió nada y vio después se escondió debajo de su cama después estaba cuando el fio a la escuela

### **Ben - Zweites Jahr - Englisch**

#### **Ben (9;00) 2EM1 Pingu beim Arzt**

So Pingu was playing with some blocks then his mammy is going to go somewhere and Pingu was playing with his little brother then they were running around and his little brother made a table fall on Pingu's nose and the Pingu and his brother went to the doctor and then they the Pingu doesn't want to the doctor shows a machine to him and Pingu doesn't want to the doctor makes the machine on go on his nose so he runs away and then he they run around the doctor's igloo and then Pingu close himself up in the doctor's igloo when the doctor is outside and then he calls his mammy with the telephone and then his mummy comes in in her car and Pingu opens and then the doctor looks at his nose and then does the machine go on his nose and then his little brother wants a lollipop and the doctor put a metal thing on Pingu's mouth nose and then his little brother comes in and the doctor gives him another lollipop for his brother and then they go away to home

#### **Ben (9;00) 2EM2 Pingu sagt er sei krank**

So Pingu is in bed he wakes up to go pi then he's going to go back in bed but his mum calls him and then she watch the time and his dad is leaving to work and his mummy goes in the Pingu's room to see what's happening and so Pingu says to his mum that he's sick but actually he isn't and then his mum makes a tea and and takes a thermometer and put then when she goes away Pingu puts the thermometer in the tea and then when Pingu's mummy comes back she sees that the thermometer is really high so she calls the doctor and then the doctor doesn't see anything so he goes in the kitchen to talk with Pingu's mummy then Pingu listens to the door and looks through the door hole and sees that actually the doctor is going to give him a shot and so Pingu quickly hides under the bed and then he goes quick he runs quickly to school when Pingu and the doctor were looking

#### **Ben (8;11) 2EP1 Pingu und das Trampolin**

Well Pingu was jumping on his bed then his mummy the plates fell and her mummy was mad and she told Pingu to not jump on the bed and to watch his little brother and then Pingu was jumping on a on the seat and then her mum said to not jump on the seat then he jumps on the cushion and then he jumps on his little brothers lovely and then his dad helps him to make a trampoline in the house then the mum isn't happy so they put it outside and then they put their helmets on and they both they both jump on the trampoline

#### **Ben (8;11) 2EP2 Pingu sagt er sei krank**

So Pingu is doing like if he was sick but he's not and so he goes to go pi and then he is going to go in his bed again but his mummy calls him and then his mummy comes in the room and Pingu tells her that he's sick and so she makes him a tea and gives him a thermometer and when she goes in the kitchen again Pingu puts the thermometer in the tea and then the mummy calls the doctor because he's really hot she thinks that he's really hot so the doctor doesn't see anything and he they go in the kitchen and Pingu listens to the door and he looks and sees that they're going to do him a shot and so he hides under his bed and they are looking for him and when they turn around Pingu goes in the kitchen and then went to school

### **Ben – Zweites Jahr – Französisch**

#### **Ben (8;9) 2FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

Ben il y a Pingu il fait de la luge et après il trouve un autre copain ils font la luge ensemble et après ils trouvent un igloo cassé et après Pingu il s'cache comme ça et après son ami il le cherche et il fait peur à son ami après il y a son ami l'ami à Pingu il monte sur l'igloo et il lance une boule de neige à Pingu et après ils commencent à faire une bataille de boules de neige et Pingu il s'cache derrière un autre igloo et puis après Pingu il fait une fausse tête et il plante un bâton dedans et après l'ami il croit que c'est Pingu et il lance une boule de neige et après Pingu il va s'cacher et il y a l'ami il le cherche et il a vu que c'était une fausse tête et après Pingu il se cache dans un



tonneau et l'ami il le trouve pas et après il commence à rigoler et après il y a l'ami à Pingu qui commence à pourchasser Pingu et il va rouler avec un tonneau et après l'ami il a mal à la tête et Pingu il essaie de le consoler et après il se cache dans un tonneau et il le casse et il fait il prend le bout de métal qui le tenait et il le tourne autour de lui et puis après il y a l'ami il prend aussi un autre bout de métal et il fait la même chose

#### **Ben (8;9) 2FM2 Pingu sagt er sei krank**

Alors Pingu il dort très longtemps et il se réveille pour aller faire pipi et après il va se rendormir mais sa maman elle appelle pour aller déjeuner et puis Pingu il dit à sa maman que il est malade et la maman elle va préparer un thé et il lui donne le thermomètre et après quand la maman elle part dans la cuisine et puis Pingu il va mettre le thermomètre dans le thé et quand la maman revient le thermomètre il a monté et alors la maman elle a allé appeler le docteur et le docteur il va il trouve rien et après ils vont dans la cuisine et le docteur il prépare une piqûre pour Pingu et Pingu il se lève et il va écouter à la porte et il regarde par la serrure et il voit que le docteur il va faire une piqûre alors il se cache vite sous son lit et quand ils reviennent ils cherchent Pingu et quand ils ont le dos tourné lui il va vite courir à l'école

#### **Ben (8 ;9) 2FP1 Pingas Geburt**

Alors il y a la maman qui couve et après l'œuf il commence à bouger et après elle couve de nouveau et il y a le thé qui commence à faire du bruit et le téléphone il sonne après il y a un peu le bec qui sort de l'œuf et après la maman met l'œuf sur un coussin et ils appellent le docteur parce que il veut pas sortir et après le docteur il écoute s'il est encore vivant le bébé et Pingu il veut voir et il fait du bruit et sur le papa il dit de faire moins de bruit après il essaie toujours de voir et les papas les parents ils font un peu une sorte de barrière et après ils sont tout contents et ben après Pingu il regarde et l'œuf a éclos et après le bébé il fait pipi et le docteur il nettoie et après le docteur il part et ils font une photo de la maman qui donne le lait au p'tit bébé avec Pingu et après ils font une autre photo avec le père dedans

#### **Ben (8;9) 2FP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il dort longtemps et après il se réveille pour aller faire pipi et il allait se coucher et la maman l'appelle et Pingu il va vite dans son lit et quand la maman elle vient dans sa chambre il dit qu'il est malade et alors la maman elle va lui faire un thé et elle lui donne le thermomètre et quand la maman elle part Pingu il met le thermomètre dans le thé et après quand la maman revient la maman elle voit que le thermomètre a monté et alors elle appelle le docteur et le docteur il trouve rien alors ils vont le docteur et la maman vont dans la cuisine et Pingu il écoute à la porte et après il regarde dans la serrure et il voit que le docteur va lui faire une piqûre alors vite quand juste avant que le docteur et la maman entrent dans sa chambre il se faufile sous son lit et après quand ils cherchent Pingu et ils ont le dos tourné il va vite courir à l'école

#### **Ben - Zweites Jahr - Spanisch**

##### **Ben (9;00) 2SM1 Pingu als Babysitter**

Entonces hay el Pingu el va a quedarse con los dos bebés en la casa y después los dos bebés se salen de la cama y Pingu tiene que ponerlo de en la cama después hay un otro que va a jugar con la comida y Pingu dice no y después tiene que dar a los bebés la comida y pero todavía cuando da uno la comida el otro llora y después cuando abre el pampers de uno de un bebé el bebé hizo pipí y entonces tiene que cambiar después tiene mira al otro bebé y no hizo nada entonces los pone en la cama y pero comenza a leer un libro pero los bebés lloran entonces Pingu hace la cama mover y después va continua a leer después hace los bebés lloran y entonces el hace de nuevo lo hace de nuevo y entonces una otra vez continua llora llora hizo la otra cama mover porque eran llorando y puso una cuerda para y la puso a su pie también y después cuando lloran hace mover la cama con la con su pie y puede continuar de leer después cuando los papás vienen el está dormiendo en la casa

##### **Ben (9;00) 2SM2 Pingu sagt er sei krank**

Hay Pingu que es en su cama se levanta para ir al baño después va ir de nuevo acostarse pero su mamá le llama y después su papá va al trabajo después su mamá viene en el cuarto de Pingu Pingu dice que está enfermo entonces la mamá va hacer un té y un ter no sé una cosa para medir la temperatura después y cuando la mamá se va sale del cuarto de Pingu Pingu pone la cosa para medir la temperatura en el té después la mamá cuando viene ve que era muy que tenía mucha era muy caliente entonces llama el doctor y el doctor viene y no ve nada y dice que va a

hacer que va a picar el Pingu después cuando Pingu mira e escucha y después ve y entonces va debajo de su cama y entonces cuando la mamá y el doctor no miran el se va a la escuela y después el salta y en su pupitro

#### **Ben (8;11) 2SP1 Pingu und das Geschenk**

Hay el hermanito que tiene su juguetito y el grande hermano viene y el pequeño hermano quiere que el grande se va y después el padre viene con el carro y el pequeño hermano va en el carro pero después el papá quiebra con el carro quiebra el juguetito del pequeño hermano y después el grande hermano hace música con el un instrumento y después el pequeño hermano no para de llorar y la mamá coge un chupa chups un bonbon y quiere darlo al pequeño hermano pero el pequeño hermano está todavía llorando y el padre va a comprar un otro juguetito para el pequeño hermano pero el pequeño hermano no lo quiere después el grande hermano da su vehículo al pequeño hermano el pequeño hermano después va encima y coge cuando va hace caer una un asiento y coge una manta después va en un con el vehículo va en un hombre de nieve después el grande hermano lo encuentra debajo de la nieve y ya

#### **Ben (8;11) 2SP2 Pingu sagt er sei krank**

Entonces Pingu va se levanta para hacer pipí después va ir en su cama pero su mamá le llama y pero Pingu va en su cama y después su mamá viene y Pingu dice que a su mamá que está enfermo entonces la mamá le hace un té y le da un termómetro después cuando la mamá se va Pingu el pone el termómetro en el té y la mamá cuando va a mirar está muy alto el y cree que tiene mucho calor y entonces llama el doctor doctor no sabe nada no sé que tiene y después van en la cocina y el doctor dice que va a hacer una no sé como se dice después Pingu mira escucha y después cuando sabe eso va se esconde debajo de la cama después el doctor y la mamá no sabe donde está a entonces cuando miran a otra parte Pingu va a la escuela

#### **Ben - Drittes Jahr - Englisch**

##### **Ben (9;10) 3EM1 Pingu beim Arzt**

So first Pingu and his little brother are playing with the cubes and then their mum leaves and then they play doctor but when they play doctor they start chasing each other and Pingu hits his peak against the table and he starts bleeding so they go to the doctor and then the doctor has a special machine with has a special machine and Pingu is scared of it and then he leaves he goes out from the hospital and he turns around and locks himself in the hospital without anybody and then he calls her mum and her mum comes and Pingu opens and then he the doctor looks at his peak and uses the machine to take off the blood and the little brother asks for a lollipop and the starts licking that and then he hides another one he hides his lollipop and then he ask for another one and the doctor puts a metal metal thing around Pingu's peak and then they go home in the car and Pingu's little brother gives Pingu the other lollipop

##### **Ben (9;10) 3EM2 Pingu sagt er sei krank**

So first Pingu is asleep and he wakes up to go to pi and he's going to go back to sleep but her mum calls him and he doesn't come so his mum comes in his room and Pingu tells her that he's sick and then her mum is going to give him a tea and a thermometer and she goes and gives him that and while she's not in Pingu's room he Pingu puts the thermometer in the tea and when then her mum calls the doctor because she thinks he's sick and the doctor doesn't see anything so he goes in the kitchen and tells her mum that he's going to give Pingu a shot and Pingu listens to the door and knows that he's going to give him a shot so he hides under his bed and when Pingu and the doctor look for him and are looking at the bed he leaves home and goes to school

##### **Ben (9;9) 3EP1 Pingu und das Geschenk**

So first Pingu was jumping on his bed but his her mother hears him and some of her dishes break and so she tells him to stop it and to go watch his little brother on the seat and then he starts jumping on the seat and his brother he's his mother tells him to stop then he starts jumping on his little's brother doll and her mother scolds her and tells her to stop and then when her dad comes he asks him if they can make a trampoline and so they get out tools and other objects and they start making a trampoline and then they jump in the house but then her mother comes and he jumps head first in the seat and then her mother scolds him again so they put the trampoline outside and they put helmets on then they jump together outside on the trampoline

##### **Ben (9;9) 3EP2 Pingu sagt er sei krank**

So first Pingu is asleep and he wakes up to go to pi and he's going to go to bed but her mother calls him and he doesn't come he tells her that he's sick and so she brings him a tea and a thermometer and then she leaves her his room and while she's not in his room Pingu puts the thermometer in the tea and when she comes back the thermometer tells that Pingu is very hot and so she calls the doctor and the doctor doesn't see anything so they go in the kitchen and the doctor says to Pingu's mother that they are going to do him a shot and Pingu listens to the door and hears that so he hides under his bed and then while they are looking for him he goes to school

### **Ben - Drittes Jahr - Französisch**

#### **Ben (9;7) 3FM1 Pingu und die Schneeballschlacht**

Ben en premier Pingu il trouve une luge et il s'amuse après il appelle son ami le phoque et ils s'amuse ensemble après son ami il s'cache et il lui fait peur après Pingu il fait peur à son ami aussi après Pingu il cherche son ami mais il le trouve pas après le phoque il lance une boule de neige sur Pingu et après ils font une bataille de boules de neige et après Pingu il a eu l'idée de faire une fausse tête et après le quand le phoque il regardait à la fausse tête écrasée parce qu'il avait lancé une boule de neige ben Pingu il s'est caché dans un tonneau et après il a lancé il a essayé de lancer une boule de neige sur son ami et après ils ont continué et après le phoque il pourchassait Pingu et le phoque il s'est enroulé dans un tonneau autour d'un tonneau et il s'est fait mal à la tête après Pingu il essayait de le consoler et puis il s'est mis sur sa tête et puis il pleurait toujours après il s'est il a ouvert un tonneau et il tournait l'anneau qui tenait le tonneau autour de lui et puis après son ami il fait aussi la même chose

#### **Ben (9;7) 3FM2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il fait il est en train de dormir et il se réveille pour aller aux toilettes et il s'lave pas les mains et après quand il va re-aller au lit sa maman elle l'appelle et Pingu il va quand-même au lit et après elle l'appelle de nouveau et et après son père il part et après la maman va dans la chambre à Pingu et Pingu dit à sa maman que il est malade et puis alors elle va lui donner un thé et le thermomètre et après quand elle est pas dans sa chambre Pingu il trempe le thermomètre dans son thé et quand la maman revient le thermomètre montre que il est très chaud et alors elle appelle le docteur et le docteur regarde et il voit rien alors ils vont lui faire une piqûre et puis quand ils sont dans la cuisine ils parlent et ben Pingu il écoute à la porte après il regarde par la serrure et il voit qu'ils vont lui faire une piqûre alors après il s'cache sous son lit et quand ils regardent pas quand ils sont en train de le chercher lui il sort de la maison il prend son sac et il va à l'école et après il fait un saut à sa place

#### **Ben (9;7) 3FP1 Pingas Geburt**

En premier la maman le papa il est en train d'accoucher et il regarde l'œuf après et puis après il s'accouche de nouveau et après le thé il commence à faire du bruit et le téléphone il sonne et après Pingu il commence à pleurer et le papa il se fait mal au derrière parce que le petit pingouin il a sorti son bec de l'œuf et alors la maman met l'œuf sur le coussin et ils appellent l'infirmière et l'infirmière arrive et elle regarde si il est ok le bébé et Pingu il essaie de voir puis son père le repousse en lui disant de se taire après il essaie de nouveau et puis sa maman elle le repousse en lui disant de se taire après ils font un espèce de mur avec leur bras enfin après quand le bébé il est sorti de l'œuf ils laissent Pingu regarder le bébé et après il le petit il fait pipi sur le coussin et l'infirmière nettoie le coussin et lui et après sa maman lui donne à boire du lait avec le biberon et après ils font une photo de famille

#### **Ben (9;7) 3FP2 Pingu sagt er sei krank**

Pingu il dort et après il se lève pour aller faire pipi et il va se remettre au lit mais sa maman l'appelle et il va quand-même au lit après elle l'appelle de nouveau et son papa il part et après sa maman va dans sa chambre pour et puis Pingu lui dit que il est malade alors elle va dans la cuisine et elle lui fait un thé elle lui donne le thermomètre et après quand elle repart Pingu met le thermomètre dans le thé et quand elle revient elle voit que le thermomètre a mo qu'il est chaud enfin il montre que Pingu il est chaud alors elle appelle le docteur et le docteur il regarde s'il est malade mais il voit rien alors ils vont dans la cuisine et le docteur dit que ils vont lui donner une piqûre pendant ce temps-là Pingu il écoute à la porte et il regarde dans la serrure et il voit que ils vont lui faire une piqûre alors il se cache vite sous son lit et pendant que sa maman et le docteur le cherchent lui il prend son sac à dos et il va à l'école

### **Ben - Drittes Jahr - Spanisch**

### **Ben (9;10) 3SM1 Pingu als Babysitter**

Entonces en primero Pingu y su mamá van donde sus vecinos y sus vecinos tienen dos bebés y Pingu tiene que quedarse a la casa de sus vecinos para mirar los bebés y los bebés no se comportan muy bien y uno de los bebés va y juega con la comida y Pingu le dice de no hacer eso después Pingu da comer a los bebés pero cuando da comer a un bebé el otro llora entonces da comer a el otro después el otro llora y entonces todo el tiempo hace eso y después cuando no hay mas comida cambia uno de los bebés porque hizo pipí pero y después los ponen en la cama y comenza a leer un libro y pero cada vez comenzan a llorar porque no mueva la cama entonces Pingu tiene que levantarse y mover la cama y después de un momento coge una cuerda y la atasca a la cama y a su pie y después después cuando lee su libro hace mover su pié y mueve la cama y después sus papás le encuentran que duerme y que duerme y mueve su pié al mismo tiempo

### **Ben (9;10) 3SM2 Pingu sagt er sei krank**

Entonces en primero Pingu duerme en su cama y se levanta para hacer pipí y después va ir a acostarse pero su mamá le llama pero no viene entonces su mamá viene en su cuarto y le dice que está enfermo y entonces su mamá va a la cocina y le hace un té y el da un termómetro y cuando va a la cocina de nuevo Pingu pon el termómetro en el té y entonces cuando viene en su cuarto su mamá llama el doctor porque cree que está enfermo y es muy caliente entonces el doctor viene y no ve nada entonces va a coger de su sangre y el Pingu no está escuchando a la puerta entonces entiende y se esconde debajo de su cama y después cuando no miran y le buscan el se va a la escuela y después el doctor no le encontra y va a la escuela y cuando el profesor llama todos los niños

### **Ben (9;9) 3SP1 Pingu und das Geschenk**

Entonces primero el hermanito de Pingu juega con su juguete y después su papá viene en carro y no ve que aplasto el juguete del hermanito de Pingu y entonces el hermanito llora y llora y después Pingu coge un tambor y hace música pero el pequeño no quiere el tambor y después la mamá coge un bombón y pero no quiere y después el su papá va donde compramos los juguetes y el pequeño todavía no quiere el juguete y después el hermano de Pingu el Pingu coge su trotineta y le da su trotineta y el pequeño para de llorar y es feliz pero después va afuera y pero no puede ver porque se cogió una chaqueta en la cara y se quiebra un muñeco de nieve y es debajo de la nieve y Pingu no sé donde está entonces el sale de la nieve y todos son felices

### **Ben (9;9) 3SP2 Pingu sagt er sei krank**

Entonces Pingu es en su cama y duerme y se despierta para hacer pipí y pero va a acostarse cuando su mamá le llama pero el Pingu no viene dice que está enfermo y entonces su mamá se le prepara un té y le da un termómetro pero cuando se va Pingu pone el termómetro en el té y después la mamá ve que es muy caliente entonces llama el doctor pero el doctor no ve nada y entonces va al coger san cogerle un poco de sangre pero Pingu escucha a la puerta entonces se esconde debajo de su cama y cuando no miran Pingu se va se coge su saco y se va a la escuela

## **Nomen und Verben mit besonders tiefer Frequenz**

### **Frequenz unter 2 Nomen Deutsch**

<b>Nomen</b>	<b>verwendet von</b>	<b>Frequenz</b>
Bub	Ana 1	0,63
Kanapee	Ana 1, Elsa 1, 3; Peter 1	0,04
Müsli	Ana 1, Elsa 1	1,73
Trampolin	Ana 1,2,3: Elsa 1, 2, 3, Laura 1, 2, 3; Peter 1, 2, 3	1,14
WC	Ana 1, Laura 2, 3; Peter 1, 3	1,3
Bobo	Ana 2	1,77
Thermometer	Ana 2, Laura 3; Peter 1, 2, 3	1,54
Schneemann	Elsa 1	1,06

Fieberthermometer *	Elsa 2, Laura 1, 2	0,08
Klötze	Elsa 3	0,08
Schlecker (Schlackstängel)	Laura 1, 2, 3; Peter 1, 2, 3	0,04
Schneebälle	Laura 2	0,24
Plüschtier	Laura 3, Peter 1, 2	0,08
Schultasche	Laura 3	0,16
Schnabel	Peter 1	1,93
Nachttisch	Peter 2	1,73

\*Das umgangssprachlich von den Kindern verwendete "Fiebermesser" war nicht in der Liste und da die Geschichten von Laura und Peter übersetzt wurden, wurde auch bei Elsa und Ana dieses Wort verwendet.

#### Frequenz unter 2 Verbformen Deutsch

Verbform	verwendet von	Frequenz
wascht	Ana 1	1,26
geläutet	Ana 3; Laura 2	0,94
gerutscht	Laura 1, 2	0,98
gestreckt	Laura 2, 3	1,14
hingetan	Laura 2	0,94
draufgetan	Laura 1, 2	0,08
heimgegangen	Laura 3	0,35
runtergegangen	Laura 3	0,47
herunterwerfen	Peter 1	0,04
reingenommen	Peter 1	0,2
verarztet	Peter 1	0,91
drauftun	Peter 2, 3	0,12
piekst	Peter 2	0,94
zusammentun	Peter 3	1,38
heraufgekommen	Laura 1	0,12
heruntergefallen	Laura 1	0,75
gehüpft	Ana 3	0,51
nachgegangen	Elsa 3	0,91

(bei den Verbformen werden korrigierte Formen nicht berücksichtigt)

**Frequenz unter 2 Nomen Englisch**

<b>Nomen</b>	<b>verwendet von</b>	<b>Frequenz</b>
lollipop	Neil 1, 3; Ben 1, 2, 3	1,78
trampoline	Neil 1, 2, 3; Ben 1, 2, 3	0,76
armchair	Neil 3	0,41
backdoor	Neil 3	0,59
igloo	Ben 2	0,29

**Frequenz unter 2 Verben Englisch**

<b>Verbform</b>	<b>verwendet von</b>	<b>Frequenz</b>
cheesing	Neil 1	0,04
dipped	Neil 1, 3	1,84
fells	Neil 1	0,12
scolds	Ben 3	0,04

**Frequenz unter 2 Nomen Spanisch**

<b>Nomen</b>	<b>verwendet von</b>	<b>Frequenz</b>
chis	Laura 1, 2, 3; Peter 1, 2, 3	0,31
chupete	Ana 1; Elsa 1, 3; Peter 1	0,89
maceta	Laura 3; Peter 1	1,39
termómetro	Ben 1, 2, 3; Elsa 1; Laura 1, 2, 3; Peter 1,2, 3; Neil 1, 2, 3	1,54
maldades	Neil 1	0,55
muñequito	Ben 1	0,55
juguetito	Ben 2	0,46
pupitre	Ben 2	0,7
chiquitas	Laura 2	0,63
sabana	Laura 3	0,69
manita	Ana 3, Elsa 3	0,48
calzón	Elsa 1	1,39
camita	Elsa 1	0,48

### Frequenz unter 2 Verben Spanisch

Verbform	verwendet von	Frequenz
balancea	Peter 1	0,48
deslizó	Neil 1; Peter 1; Laura 2	1,2
lloraron	Elsa 1, 2, 3; Laura 2	0,45
aplastó	Ben 3; Elsa 2, Neil 2, 3	1,2
abrazó	Elsa 3	1,63
controló	Elsa 3	0,45
encontraban	Elsa 3	1,34
secar	Neil 1	1,82
ató	Neil 2	1,99
dormían	Neil 3	1,56
deslizando	Laura 1	0,24
lavaba	Laura 1, 2	0,98
lloraban	Ben 1; Laura 1; Peter 3	0,45
mecía	Laura 1	0,14
sopló	Laura 1	0,84
abrazaron	Laura 2	0,14
abre	Ben 2; Laura 2, 3	0,4
agarraba	Laura 2	1,03
jaló	Laura 2	0,74
lavó	Laura 2	1,73
rodó	Laura 2	0,79
amarra	Laura 3	0,74
pujando	Ana 1	0,48
rieron	Ana 3; Peter 2	1,97
ronqué	Ana 3	0,12
examinó	Ben 1	1,27
cambiaban	Peter 2	0,81
consolar	Peter 2	0,98
atteriza	Peter 3	1,94
dormirse	Peter 3	1,44

## Frequenz unter 2 Nomen Französisch

Nomen (Lemma)	verwendet von	Frequenz
igloo	Ben 1; Laura 3	1,8
pupitre	Laura 3	0,8
thermomètre	Ana 2; Ben 1, 2, 3; Ana 1; Laura 1, 2, 3; Neil 1, 3; Peter 1, 2, 3	1,43
luge	Ana 2; Ben 2, 3; Laura 1; Neil 2, 3; Peter 3	1,22
otarie	Neil 2; Peter 3	1,05
bouilloire	Neil 2, 3; Peter 2	1,61
cerceau	Neil 3; Peter 1, 2	0,64
cartable	Peter 2	1,58
tobbogan	Ana 1	0,86
asphalte	Neil 1	1,4

## Frequenz unter 2 Verben

Verb-lemma	verwendet von	Frequenz
pourchasser	Ben 2, 3	4,66
enrouler	Ben 3	3,75
recoucher	Neil 3; Peter 3	3,69
couver	Ben 2; Laura 3; Neil 2; Peter 3	3,59
ranimer	Peter 3	2,92
éclore	Ben 2; Peter 3	0,83
tapoter	Laura 1, 2	1,16

## Transkripte der im fünften Kapitel analysierten Szene

### Ana erstes Jahr

Ana (6;7) 1DM2	und nachher macht er ein Tee und nachher tut er den Tee und nachher geht er ga téléphoné in dem Doktor
Ana (6;6) 1DP2	und nachher der geht die Mama guggen und nachher er gehe ein Tee machen und nachher der geht den Tee für das macht so gross den und nachher der telefonieren in den Hôpital
Ana (6;5) 1SM2	y después dicho [la mamá] que se debe que levantar y dijo que tenga fiebre y después puso un té y después puso en el té para que tenga fiebre y después estaba diciendo al doctor que viene
Ana (6;6) 1SP2	dijo la mamá que tiene que venir y acá estaba viendo y después puso un poco de té y después puso en le té y después hizo más y después telefonó y después vino el doctor



<b>Ana (6;6) 1FM2</b>	après il [Pingu] a dit à sa maman qu'il veut pas il a dit qu'il a de fièvre et après il a mis du thé et après il a mis ça et après il dans l'doctor qu'il veut venir
<b>Ana (6;7) 1FP2</b>	y après il fait un thé la maman et après il met dans le thé le thermomètre* y après il téléphone dans le docteur

\* Kurz vorher gibt ihr der Zuhörer das Wort, nach einem fragenden Blick und einer Pause

### Ana zweites Jahr

<b>Ana (7;9) 2DM2</b>	dann hat sie [die Mama] ein Tee gemacht und dann hat Pingu den Thermometer in den Tee getan und da und dann hat die Mama telefoniert den Doktor
<b>Ana (7;9) 2DP2</b>	und dann hat sie [die Mama] ein Tee gemacht und dann hat Pingu mit dem Meter in Tee getan und dann hat sie appelé den Doctor
<b>Ana (7;7) 2SM2</b>	dijo la mamá que ir a hacer un té después agarró el té y puso el ahí para que piensa la mamá esta mal y pues vino el doctor
<b>Ana (7;7) 2SP2</b>	después dijo [la mamá] te voy a traer un poquito de té después puso Pingu el metro al té para que venga rojo después telefonió el doctor del hospital
<b>Ana (7;8) 2FM2</b>	après après elle a donné la maman un thé y après il elle a donné ce cela oui le thermomètre y après il a mis là y après il voulait pas y aller à l'école y après il a fait semblant que c'est ça qu'il est pas allé à l'école c'est chaud y c'est rouge y après il a elle a téléphoné à al docteur
<b>Ana (7;8) 2FP2</b>	y après il a fait un thé y après il a mis dedans al thé y après elle a téléphoné à al doctor

### Ana drittes Jahr

<b>Ana (8;11) 3DM2</b>	dann hat hat sie [die Mutter] ein Tee gemacht und dann hat er getan dass er kommt und dann hat er hat sie telefoniert im Doktor
<b>Ana (8;10) 3DP2</b>	dann hat die Mutter vorbereitet einen Tee dann Pingu hat gesehen dass es geht nicht und dann hat er getan dass rot das geht und dann hat die Mutter im Doktor an also angeläutet
<b>Ana (8;11) 3SM2</b>	hizo un té la mamá y después puso una cosita para que dice que está mal después telefonó al doctor
<b>Ana (8;10) 3SP2</b>	después le puso una cosa y le puso al té así esta rojo después dijo appelé al doctorrr
<b>Ana (8;8) 3FM2</b>	après la maman elle a fait un thé après Pingu il a mis la chose pour le pour le sembler malade y après la maman elle a téléphoné al docteur
<b>Ana (8;8) 3FP2</b>	la maman il a fait un thé y après Pingu il a ehm mis la chose pour voir la maman que maman il voit y après les le docteur il est venu

### Elsa erstes Jahr

<b>Elsa (6;7) 1DM2</b>	die Mama hat gemacht das Tee und nachher hat die den Tee in das Glas für mässä und nachher die Mama hat telefonieren in das hôpital
<b>Elsa (6;6) 1DP2</b>	nachher hat [die Mama] gemacht ein Tee und der will bleiben in dem Bett und nicht gangen essen sein Müsli und hat gemacht in Tee und nachher die Mama hat telefonieren dem Doktor

<b>Elsa (6;5) 1SM2</b>	y después le preparó té y le puso esto a la boca (el termómetro*) y después puso en el termómetro té para que tenía fiebre y después la mamá y el papá comieron el que el comieron el cereal y después le puso el ahí de la fiebre y después habló la mamá a al doctor
<b>Elsa (6;6) 1SP2</b>	y después le dio té y después dijo que tenía temperatura y después vino el doctor y vino y después hizo así y después abrió la mamá al doctor y después le puso al té para que tenía fiebre y después dijo la mamá oh
<b>Elsa (6;6) 1FM2</b>	et après il a dit qu'il avait de fièvre et après il a met du thé il va mettre l'enlever et après il a mis dans le thé pour qu'y a fièvre et après il a téléphoné al docteur
<b>Elsa (6;7) 1FP2</b>	après la maman il est venu à voir Pingu et après il a fait un thé y après il a mis un thé dans le thé et y après elle est venu la maman elle a elle a vu avec le téléphone avec le doctor

- An dieser Stelle erwähnt der Gesprächspartner das Wort *termómetro*.

### Elsa zweites Jahr

<b>Elsa (7;9) 2DM2</b>	und Mama hat gesagt dass ich mache ein Tee und dann hat sie gemacht und dann der er hat getan in die Fieber ein bisschen Tee und dann war es noch ein bisschen rot und dann die Mama hat telefoniert in den Docteur
<b>Elsa (7;9) 2DP2</b>	und dann hat sie [die Mama] ein Tee gemacht für er und dann hat er getan die Fiebermesse in den Tee und dann hat sie gesehen die Mama und dann hat sie telefoniert in den Doktor
<b>Elsa (7;7) 2SM2</b>	y después dijo [la mamá] que le va ir a un té y después lo llevó y después llevó esto y después dio y puso en el té para que vea la mamá que tiene fiebra y después habló la mamá al doctor
<b>Elsa (7;7) 2SP2</b>	después le hizo un té y después llegó esto (zeigt aufs Bild) y después puso al té para que sa sepe su mamá que tiene fiebra y después habló al doctor
<b>Elsa (7;8) 2FM2</b>	et après elle [la maman] a fait un thé y après il a fait une bêtise à sa maman il l'a mets al thé ça oui pour qui il a la fièvre pour qui il doit pas aller à l'école y après la maman elle a parlé al docteur
<b>Elsa (7;8) 2FP2</b>	après il a fait un thé y après il a mis ça al thé pour c'est vrai qu'il a la fiebre y après il a la maman elle a téléphoné

### Elsa drittes Jahr

<b>Elsa (8;11) 3DM2</b>	und dann hat die Mutter ein Tee gemacht für Pingu und dann hat Pingu ganz schnell das die Piqûre also das Ding in Tee getan und dann hat der Tee dann hat die Mutter gesehen und hat telefoniert im Doktor
<b>Elsa (8;10) 3DP2</b>	und dann der hat dann die Mutter hat ein Tee gemacht für ihm und dann hat er im eine Sache so zum Mund zu haben und dann hat er ganz schnell im Tee getan und dann ist die Mutter gekommen und sie hat geschaut und dann ist sie entstaunt geworden und dann hat sie in den Doktor telefoniert
<b>Elsa (8;11) 3SM2</b>	la mamá hizo un té para él y después y después puso rapidísimo la cosa en el té y la mamá lo vio que no estaba bien y entonces telefonó al doctor
<b>Elsa (8;10) 3SP2</b>	y después [la mamá] le hizo un té y si entonces después le dio después puso el té y después puso rápido la cosa en el té para que de verdad tenga algo entonces después le hablo rápido al doctor
<b>Elsa (8;8) 3FM2</b>	après la maman elle a fait un thé y après lui y après lui il a mettre la chose dans le thé y après la maman elle a vu qui c'était très rouge y après elle a téléphoné al docteur
<b>Elsa (8;8) 3FP2</b>	après la maman elle a fait un thé y après lui il voulait faire mettre la chose après al thé y après la maman elle a vu y après elle a téléphoné al docteur

## Laura erstes Jahr

<b>Laura (5;0) 1DM2</b>	und nachher hett sie [d'Mama] Tee gmacht und nachher isch si gangä gu ihm geh und nachher hett ers i Tee inä tuä und nachher hett ers gno ids Mul wider und isch sie chu und hetts sis gnu und nachher isch sie gu telefoniärä em Doggter
<b>Laura (5;2) 1DP2</b>	zersch hett sie [d'Mama] Tee gmacht und nachher hett sie Fiäbermässer gnu und hett sie dr Fiäbermässer ids Muul vum Pingu und nachher isch sie gangä und nachher hett der Pingu der Fiäbermässer im Tee inä tuä und nachher gluäget und nachher i sis Mul inä tuä und nachher isch d'Mama chu und nachher hett sie telifoniärt im Dockter
<b>Laura (5;0) 1SM2</b>	y fue [la mamá] a tomar a tr a poner el té y como se dice termómetro lo tomó lo puso en la boca y después se fue Pingu lo quitó lo puso en el té lo tomó en la boca y después vino lo sacó la mamá lo vio y después fue al teléfono y habló al doctor
<b>Laura (5;1) 1SP2</b>	después su mamá hizo y después se fue y tomó té ya no me acuerdo como se dice y después no sé ya no me acuerdo lo puso en el té y lo vio y después lo puso en su boca y después vino su mamá lo sacó y después lo pus fue habló con el teléfono
<b>Laura (5;6) 1FM2</b>	elle [sa maman] faisait un thé et puis avec le thermomètre et après elle le lui donnait et après il le mettait dans le thé et après elle revenait la maman elle le prenait et après elle appelait au docteur
<b>Laura (5;2) 1FP2</b>	après elle [sa maman] lui a fait un thé et après elle lui a donné le thé avec le elle lui a mis le thermomètre il a mis le thermomètre dans le thé et puis elle est venue regarder et puis elle est allée téléphoner

## Laura zweites Jahr

<b>Laura (6;4) 2DM2</b>	und nachher hett sie [d'Mama] gseit ja ich gah dir gu ä Tee machä und nachher hett er wänn hett sie ä Tee gmacht und der Fiäbermässer hänä tuä und nachher währenddem hett der Pingu gseit ah ich tu dä der Fiäbermässer i Tee hänä tuä nachher isch sie chu hett sie nachher hett er i ds Mul hänä tuä und nachher hett er gseit es gaht nöd und nachher isch hett er der Fiäbermässer i Tee hänä tuä und hett er ids Mul hänä tuä nachher isch d'Mama chu gu luägä und hett sie gseit oh isch ds overscht obä und hett sie der der Dokter aglütet
<b>Laura (6;5) 2DP2</b>	und nachher hett sie ä Tee gmacht und der Fiäbermässer gno und nachher isch d'Mama ids Zimmer gangä und nachher hett der Pingu der Fiäbermässer i Tee tuä und wider ids Mul gno nachher isch d'Mama wider chu und hett sie ihm gseit eh tu wider ds Mul uf und nachher hett er hett sie gno der Fiäbermässer hett sie gsch isch zobertsch obä gsi isch ganz rot gsi und nachher het sie der Dokter aglütet
<b>Laura (6;6) 2SM2</b>	después [la mamá] le hizo un té y después le dijo abre la boca y le puso el termómetro en la boca y después Pingu lo puso en el té y la mamá fue a ver y después vio y tenía mucha temperatura después habló al doctor
<b>Laura (6;5) 2SP2</b>	fue a hacerle un té y después vino la mamá y dijo abre la boca y puso el termómetro en la boca después espero un poco Pingu puso el termómetro en el té lo tomó en la boca y después la mama habló al doctor
<b>Laura (6;6) 2FM2</b>	après elle [la maman] lui a préparé un thé après elle lui a dit ouvre la bouche et elle lui a mis le thermomètre dans la bouche après Pingu il a pris le thermomètre et il l'a mis dans le thé après il l'a remis dans la bouche sa maman elle est arrivée elle a vu le thermomètre et elle a vu que c'était tout en haut dans le rouge et après elle a appelé le docteur
<b>Laura (6;4) 2FP2</b>	après elle [sa maman] lui a fait un thé et puis après elle a dit ouvre la bouche Pingu et après il a ouvert la bouche elle lui a mis le thermomètre dans la bouche et après quand elle était partie Pingu il a regardé c'était pas encore tout c'était pas tout en haut et il l'a mis dans le thé le thermomètre il l'a remis dans la bouche après la maman elle est venue regarder et puis elle a vu que c'était tout en haut et elle a appelé le docteur

## Laura drittes Jahr

<b>Laura (7;6) 3DM2</b>	nachher hett d'Mama vum Pingu ihm ä Tee gmacht und der Thermometer gno und nachher hett sie gseit tu das ids Mul und nachher hett der Pingu nä ids Mul gno und nachher hett er's i Tee hänä tuä und nachher isch d'Mama go gu luägä und hett gseit was so viel Fiäber und nachher hett sie em Dokter aglütet
-------------------------	--

<b>Laura (7;6) 3DP2</b>	nachher seit d'Mama ja was gaht sie gu ihm es Tee machä und tut der Thermometer inä und tut sie nä im Mul vum Pingu hänä und nachher tut sie gaht sie wieder und der Pingu tut der Thermometer i Tee nachher tut er wider i sis Mul und nachher gaht d'Mama gu luägä dänn seit sie WAS und nachher gaht sie go em Dockter alütä
<b>Laura (7;5) 3SM2</b>	después la mamá le va a hacer un té y le pone un termómetro dice abre la boca y le pone el termómetro en la boca después la mamá de Pingu dice ya vengo después Pingu pone el termómetro en el té después pues viene la mamá dice QUE tan caliente después habla al doctor
<b>Laura (7;3) 3SP2</b>	la mamá va a hacerle un té y toma el termómetro y le lleva el té y le pone el termómetro en la boca después Pingu lo toma lo pone en el té y después el rojo sube hasta arriba y la mamá va a ver y dice QUE todo arriba y llama al doctor
<b>Laura (7;4) 3FM2</b>	après elle [la maman] lui fait un thé elle prend le thermomètre elle le lui donne après elle dit j'arrive tout de suite après quand elle est partie Pingu il prend le thermomètre il le met dans le thé il le remet dans la bouche après la maman elle va voir après elle dit quoi tellement chaud après elle va appeler le docteur
<b>Laura (7;3) 3FP2</b>	elle [la maman] lui fait un thé et puis elle prend le thermomètre avec et puis elle elle lui met le thermomètre dans la bouche et après elle repart elle dit je reviens tout de suite du coup après il met le thermomètre dans le thé et puis il le remet dans la bouche et sa maman elle vient voir et puis il y a le rouge qui monte jusqu'en haut et après elle prend le téléphone elle appelle le docteur

### Peter erstes Jahr

<b>Peter (6;11) 1DM2</b>	und tut si [d'Mama] ä dr Thermometer näh und ä Tee machä und nachher tut ihm dr Thermometer ids Mul tuä und tut er nachher i Tee und und chunt sie gu luägä und gshet si dr Thermometer tut si im Dokter alütä
<b>Peter (7;1) 1DP2</b>	und nachher hetts tut sie der Thermometer und der Tee machä und nachher tut er der Thermometer im Tee hänä und chunt sie gu luägä und nachher tut sie luägä und tut sie schnäll telefoniärä wüll isch höch
<b>Peter (6;11) 1ISM2</b>	entonces le prepara un té y pone eso eh da el termómetro y después lo lo toma en la boca y lo pone en el té después lo pone otra vez en la boca y viene la mamá y dice y ve y ve que es eso y después dice al doctor
<b>Peter (7;0) 1SP2</b>	le hace un té y le pone un el termómetro y pone en el té el termómetro y después viene ver la mamá y ve que es así dice al doctor
<b>Peter (7;5) 1FM2</b>	après elle [la maman] lui fait un thé et elle lui donne le thermomètre et lui il le garde pas dans la bouche il le met dans le thé et après elle vient voir combien c'est combien de température il a alors elle elle voit ça et elle dit au docteur
<b>Peter (7;2) 1FP2</b>	elle [sa maman] lui fait du lait et elle lui donne le thermomètre et après il le met dans dans le thé dans le lait qui est chaud et après elle voit et elle va vite dire au docteur

### Peter zweites Jahr

<b>Peter (8;4) 2DM2</b>	sie [d'Mama] macht ä Tee und der Thermometer tut si hänä de tut sie der Thermometer em Pingu hänä der Tee uf sim Nachttischli und der Pingu gseht das isch nöd vill Temperatur heft er nöd aso de tut er ds der Thermometer i Tee inä und nachher chunt d'Mama gu luägä und gseht sie das isch ganz höch und tut sie schnäll i Dokter telefoniärä
<b>Peter (8;4) 2DP2</b>	dä tut sie [d'Mama] ihm ä Tee machä und der Thermometer geh und tut und der Pingu tut der Thermometer i Tee inä und wider ids Mul dä gseht d'Mama der Thermometer dä gaht er dä gaht sie schnäll zum Telefon gu sägä im Dokter
<b>Peter (8;5) 2SM2</b>	la mamá hizo un té para Pingu y Pingu y le dio el termómetro el termómetro y Pingu vio que no tenía mucha temperatura entonces puso el termómetro en el té y después vino ver la mamá y tenía mucha temperatura entonces fue vino el doctor a ver lo que si estaba bien como le llamó la mamá

<b>Peter (8;5) 2SP2</b>	entonces ella [la mamá] toma el termómetro y le da té después Pingu ve que no es mucho no tiene mucha temperatura entonces pone el termómetro en el té después la mamá ve entonces ha telefon hace con el teléfono dice al doctor con el teléfono de venir a ver Pingu
<b>Peter (8;5) 2FM2</b>	alors elle [la maman] lui prépare un thé et elle lui donne le thermomètre comme Pingu voit que c'est qu'il n'a pas beaucoup de température il trempe le thermomètre dans le thé après la maman vient voir la température et il y a et c'est très élevé alors elle appelle le docteur
<b>Peter (8;3) 2FP2</b>	alors elle [la maman] lui prépare une tisane et elle lui donne le thermomètre puis Pingu enlève le prend le thermomètre le sort de la boche le met dans le thé et le remet dans la bouche la maman vient voir elle voit que c'est très qu'il y a très haute température alors elle appelle vite le docteur

### Peter drittes Jahr

<b>Peter (9;5) 3DM2</b>	dä tut sie [d'Mama] ä Tee für ihn und gibt ihm der Thermometer aber der Pingu gseht dass der Thermometer nüd so rot isch aso tut er Tee inä nachher wänn Pingumama chunt gseht sie der Thermometer und tut sie am Dokter alütä
<b>Peter (9;5) 3DP2</b>	dä tut sie [d'Mama] ä Tee machä und git ihm der Thermometer aber der Pingu isch schlau er tut der Thermometer i Tee und nachher wänn d'Mama das gseht lütet sie grad im Dokter a
<b>Peter (9;4) 3SM2</b>	entonces la mamá le da un té y le pone el termómetro como Pingu ve que la temperatura no es alta pone el termómetro en el té la mamá que ve el termome cuando ve el termómetro la mamá va a llamar el doctor piensa que esta enfermo
<b>Peter (9;3) 3SP2</b>	entonces le hace un té y le da el termómetro pero Pingu toma el termómetro y le pone en el té lo que hace subir la temperatura cuando la mamá ve la temperatura tan alta va a decir al doctor
<b>Peter (9;3) 3FM2</b>	alors elle [la maman] lui prépare une tisane et lui met le thermomètre Pingu trempe le thermomètre dans le thé comme il voyait que ce n'était pas très chaud la température puis comme la maman elle vient voir elle dit tout de suite au docteur qu'il vient vite
<b>Peter (9;3) 3FP2</b>	alors sa maman lui prépare une tisane et lui donne le thermomètre mais Pingu comme il voit sa température tellement basse alors il met le thermomètre dans le thé puis la maman vient regarder le thermomètre et téléphone vite au docteur

### BEN

#### Ben erstes Jahr

<b>Ben (7;10) 1EM2</b>	then the mummy made a tea for him because he was faking that he was sick and the thermometer and while the mummy went out he put the thermometer in the tea and then his mummy came back and saw the thermometer went up so she called the doctor
<b>Ben (7;8) 1EP2</b>	she [the mummy] made a tea for him and and after when she left well he put the thermometer in the tea and the mummy came back in his room to see and so she called the doctor
<b>Ben (7;4) 1SM2</b>	su papá le le le dijo algo y a en la la la cocina hizé un una taza de té y le habló un termómetro y le po puso en la boca y salió de su si salió de su boca y ponió el termómetro en la taza de té y había más y monto así y mostró a su mamá y la mamá telefonó a el doctor
<b>Ben (7;6) 1SP2</b>	después [la mamá] vio en la cocina y hize un té y ponio el termómetro y después cuando la mamá fio en la cocina y de nuevo Pingu ponio el termómetro en el té después y de nuevo en la habitación de Pingu y vió el thermomètre y después habló el doctor

<b>Ben (7;5) 1FM2</b>	après après elle [la maman] a allée dans la cuisine pour faire un p'tit thé et puis après après elle a mis le thermomètre dans sa bouche et puis pendant que la sa maman a parti il a mis le thermomètre dans le thé et puis la maman elle appelait le docteur
<b>Ben (7;6) 1FP2</b>	après quand elle [sa maman] est allée dans la cuisine pour faire un thé et puis elle a amené le thermomètre et puis après elle a parti pour attendre un moment dans la cuisine et puis lui il a mis le thermomètre dans le thé et puis après elle a regardé de nouveau elle allait regarder et puis après elle a vu que c'était plus haut et alors après elle a appelé le docteur

### **Ben zweites Jahr**

<b>Ben (9;0) 2EM2</b>	and then his mum makes a tea and and takes a thermometer and put then when she goes away Pingu puts the thermometer in the tea and then when Pingu's mammy comes back she sees that the thermometer is really high so she calls the doctor
<b>Ben (8;11) 2EP2</b>	so she [his mummy] makes him a tea and gives him a thermometer and when she goes in the kitchen again Pingu puts the thermometer in the tea and then the mummy calls the doctor because he's really hot she thinks that he's really hot
<b>Ben (9;0) 2SM2</b>	entonces la mamá va hacer un té y un un ter no sé una cosa para medir euh la temperatura después y cuando la mamá se va sale del cuarto de Pingu Pingu pone la cosa para medir la temperatura en el té después la mamá cuando viene ve que era muy que tenía mucha era muy caliente entonces llama el doctor
<b>Ben (8;11) 2SP2</b>	la mamá le hace un té y le le da un termómetro después cuando la mamá se va Pingu el pone el termómetro en el té y la mamá cuando va a a mirar esta muy alto el eh eh y cree que que tiene mucho calor y entonces euh llama el doctor
<b>Ben (8;9) 2FM2</b>	la maman elle va préparer un thé et il lui donne le thermomètre et après quand la maman elle part dans la cuisine et puis Pingu il va mettre le thermomètre dans le thé et quand la maman revient le thermomètre il a monté et alors la maman elle a allé appeler le docteur
<b>Ben (8;9) 2FP2</b>	alors la maman elle va lui faire un thé et elle lui donne le thermomètre et quand la maman elle part Pingu il met le thermomètre dans le thé et après quand la maman revient la maman elle voit que le thermomètre a monté et alors elle appelle le docteur

### **Ben drittes Jahr**

<b>Ben (9;10) 3EM2</b>	her mum is going to give him a tea and a thermometer and she goes and gives him that and while she's not in Pingu's room he Pingu puts the thermometer in the tea and then her mum calls the doctor because she thinks he's sick
<b>Ben (9;9) 3EP2</b>	so he [the mother] brings him she brings him a tea and a thermometer and then she leaves her his room and while she's not in his room Pingu puts the thermometer in the tea and when she comes back the thermometer tells that Pingu is very hot and so she calls the doctor
<b>Ben (9;10) 3SM2</b>	entonces su mamá va a la cocina y le hace un té y el da el un termómetro y cuando va a la cocina de nuevo Pingu pon el termómetro en el té y entonces cuando viene en su cuarto su mamá llama el doctor porque cree que esta enfermo y es muy caliente
<b>Ben (9;9) 3SP2</b>	entonces su mamá se le prepara un té y un y le da un termómetro pero cuando se se va Pingu pone el termómetro en el té y después la mamá ve que es muy caliente entonces llama el doctor
<b>Ben (9;7) 3FM2</b>	alors elle [la maman] va lui donner un thé et le thermomètre et après quand elle est quand elle est pas dans sa chambre Pingu il trempe le thermomètre dans son thé et quand la maman revient le thermomètre montre que il est très chaud et alors elle appelle le docteur

<b>Ben (9;7) 3FP2</b>	elle [la maman] va dans la cuisine et elle lui fait un thé elle lui donne le thermomètre et après quand elle repart Pingu met le thermomètre dans le thé et quand elle revient elle voit que le thermomètre a mo qu'il est chaud enfin il montre que Pingu il est chaud alors elle appelle le docteur
-----------------------	---

## NEIL

### Neil erstes Jahr

<b>Neil (9;7) 1EM2</b>	so his mum gave him the thermometer and a tea hot tea so once she gave it to him she left he put the thermometer in the hot tea so it went up to 40 and then when she came back she saw it was all red so she called the doctor
<b>Neil (9;5) 1EP2</b>	so his mummy made him a tea and took the tea and the infirmous thing and then he and then she left the room and so Pingu dipped it in in his tea and then the his mummy came back and it was so hot and then she called the doctor
<b>Neil (9;2) 1SM2</b>	después su mamá fío en se fue en la cuisine en la cocina para hacer un té y se y to y la mamá vengo en venio en su habitación con el termómetro y el té y Pingu cuando su mamá no estaba ahí el pono el termómetro e en su té y después la mamá vio el termómetro que estaba como a 40 y ella teléfono al doctor
<b>Neil (9;4) 1SP2</b>	después su mamá le dio un té caliente y el el termómetro y después él puso el termómetro en el té caliente después cuando la mamá vino ella ella dijo que después cuando la mamá vino ella dijo que que va a telefonar al doctor después telefonó al doctor
<b>Neil (9;3) 1FM2</b>	sa maman elle a elle a pris le thermomètre et puis elle lui a fait un thé chaud et puis alors après elle lui a mis le thermomètre dans la bouche et puis après elle est sortie de la chambre et puis lui il l'a trempé dans le thé chaud et puis après quand elle est revenue c'était hyper chaud son thermomètre et puis alors elle a appelé le docteur
<b>Neil (9;4) 1FP2</b>	après sa maman elle a préparé un thé et puis le thermomètre après elle le lui a donné et et puis elle est partie et puis Pingu il a mis le thermomètre dans le thé chaud comme ça après ça a l'air d'être super chaud et puis alors la maman elle revient elle voit que c'était comme ça le thermomètre après elle appelle le docteur

### Neil zweites Jahr

<b>Neil (10;8) 2EP2</b>	then his mum gave him the thermometer and he puts it in the tea to make it look like if he was hot then his mum calls called the doctor
<b>Neil (10;10) 2EM2</b>	then his mum ah gives him some tea with a thermometer and then she gives it to Pingu then goes away so Pingu put the thermometer in the tea and then his mum saw that he was really sick then she called the doctor
<b>Neil (10;10) 2SM2</b>	después su mamá le da el termómetro eso pero Pingu lo pone en el té después su mamá cree que Pingu esta muy enfermo después telefona al doctor
<b>Neil (10;8) 2SP2</b>	entonce su mamá le trae el termómetro no sé como se llama y Pingu lo pone en el té para que sea para que era como si era muy caliente entonces después su mamá llama el doctor
<b>Neil (10;6) 2FM2</b>	puis il [Pingu] dit qu'il est malade après sa maman elle regarde sa température et puis lui il fait il trempe il trempe le truc pour prendre la température dans le dans le dans son chocolat chaud après c'est ça devient tout rouge sa maman appelle le docteur
<b>Neil (10;6) 2FP2</b>	et puis quand sa maman elle regarde la température quand elle part lui il met le le truc pour regarder la température dans le thé et puis après il c'est ça devient tout rouge après sa maman appelle le docteur

### Neil drittes Jahr

Neil (11;8) 3EM2	his mum gave him a tea and a thermometer then Pingu put the thermometer in the tea and ah Pingu's mum looked at the thermometer and called the doctor because she saw his temperature
Neil (11;5) 3FP2	alors sa maman elle lui donne le thé chaud avec le thermomètre et puis après Pingu il trempe le thermomètre dans le thé chaud et puis après sa maman elle appelle le docteur parce que elle croit qu'il est malade
Neil (11;8) 3SM2	después su mamá le dio un té con un termómetro y Pingu puso el termómetro en el té caliente y después su mamá vio la temperatura del termómetro y dijo al doctor de venir a verlo
Neil (11;7) 3SP2	después su mamá le dio el té y el termómetro y Pingu puso el termómetro en el té entonces la mamá dijo al doctor de venir
Neil (11;7) 3EP2	and then his mum brought a thermometer and a tea but Pingu and Pingu dipped the thermometer in the tea so then his mum told the doctor to come
Neil (11;5) 3FM2	sa mère lui prépare un thé et le euh le thermomètre et puis après Pingu il met le thermomètre dans le thé et puis après sa mère elle appelle le docteur puisqu'elle pense qu'il a une fièvre