

# Kompensationsstrategien in Narrationen dreisprachiger Kinder

**Elisabeth REISER-BELLO ZAGO**

Universität de Fribourg

Département de plurilinguisme et didactique des langues étrangères

Rue de Rome 1, 1700 Fribourg, Suisse

Elisabeth.reiserbellozago@unifr.ch

Cet article présente une partie des résultats d'une étude longitudinale sur le développement des compétences narratives dans des productions orales de six enfants trilingues. Il s'agit de trois fratries qui ont entre 5 ans et 11;8 ans et qui grandissent dans les environs de la ville de Fribourg. Le corpus sur lequel se base la recherche a été élaboré à partir de narrations de films d'animation. Le présent article traite les stratégies compensatoires que les enfants mettent en œuvre dans leurs trois langues lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés lexicales. Afin de déterminer si les enfants adoptent un comportement stratégique différent, notamment en ce qui concerne des phénomènes de code-switching, les participants ont en face d'eux soit un·e auditeur·rice monolingue, soit un·e auditeur·rice plurilingue lors de la réalisation de l'expérience. En plus de l'évolution au cours de la période observée, un intérêt particulier est porté aux similitudes et différences dans le comportement des frères et sœurs.

## **Mots-clés:**

trilinguisme, acquisition du langage chez l'enfant, stratégies compensatoires, compétence narrative, code-switching.

## **Stichwörter:**

Trilingualismus, kindlicher Spracherwerb, Kompensationsstrategien, narrative Kompetenz, Code-Switching.

## **1. Einleitung**

Im Zentrum des vorliegenden Artikels steht die Untersuchung von Wortfindungsstrategien in Narrationen von dreisprachigen Kindern im Primarschulalter, sogenannten Kompensationsstrategien. Die vorgestellten Resultate sind Teil einer longitudinalen Studie über die Entwicklung narrativer Fähigkeiten dreisprachiger Kinder (Reiser-Bello Zago 2019). Als Datenbasis dienen Nacherzählungen von Trickfilmen durch drei Geschwisterpaare im Primarschulalter, die mit drei Sprachen aufwachsen (bei vier der sechs Kinder sind das Deutsch<sup>1</sup>, Französisch und Spanisch und bei zwei Englisch, Französisch und Spanisch). Die Kinder produzieren die mündlichen Nacherzählungen in ihren drei Sprachen abwechselungsweise vor mono- oder plurilingualen Zuhörenden. Dies sollte es erlauben, zu beobachten, ob sich die Studienteilnehmenden dabei unterschiedlich verhalten, etwa indem sie in der plurilingualen Situation mehr Code-Switchings verwenden. Die Daten wurden

---

<sup>1</sup> Genauer gesagt handelt es sich bei einem Geschwisterpaar um einen schweizerdeutschen Dialekt, das zweite Geschwisterpaar wird von der Mutter auf Schweizerdeutsch angesprochen, lernt jedoch in der Schule die deutsche Standardsprache. Mehr Informationen dazu finden sich in Reiser-Bello Zago (2019: 25-26).

über drei Jahre erhoben. Bei T1 sind die Kinder zwischen 5;0 und 9;7 Jahre alt, bei T3 zwischen 7;6 und 11;8.

Viele bisherige Studien über dreisprachige Kinder wurden mit sehr jungen Probanden durchgeführt. Solche Studien sind wichtig, um zu zeigen, ob oder inwiefern sich die Entwicklung des dreisprachigen Erwerbs vom ein- oder zweisprachigen unterscheidet. Es fehlen jedoch Studien, die den Spracherwerb bei älteren Kindern dokumentieren. Das mag daran liegen, dass es bei jüngeren Kindern einfacher ist, den Input, den sie in den jeweiligen drei Sprachen erhalten, einzuschätzen. Mit zunehmendem Alter und wachsender Unabhängigkeit der Kinder wird es schwieriger, die Qualität und Quantität des Inputs zuverlässig zu berechnen. Ebenso nimmt bei älteren Kindern die Wahrscheinlichkeit zu, dass grundlegende Veränderungen stattfinden – wie ein Umzug in ein anderes Sprachgebiet, neue Bezugspersonen oder Freundeskreise, die wechseln – was ebenfalls die Quantität und Qualität des Inputs stark beeinflussen kann. Aus diesem Grund wurde der Input im Rahmen dieser Untersuchung nicht als Faktor beigezogen. Das Dominanzverhältnis der Sprachen wurde durch Interviews und Gespräche mit den Eltern und den Kindern ermittelt.<sup>2</sup>

## 2. Dreisprachigkeit bei Kindern

Die bisherigen Studien im Bereich der Dreisprachigkeit können laut Hoffmann (2001a) in drei Gruppen aufgeteilt werden: Die erste betrifft den Erwerb von drei Sprachen im Schulkontext, die zweite Trilingualismus bei Kindern und die dritte soziolinguistische Aspekte der Dreisprachigkeit. Studien zu Trilingualismus allgemein sind in den letzten Jahren häufiger geworden (vgl. Edwards & Dewaele 2007: 221). Im Gegensatz zu Studien über Bilingualismus und *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) gibt es jedoch nach wie vor wenig Studien über Dreisprachigkeit bei Kindern (siehe auch Barnes 2011; Chevalier 2015; Kazzazi 2011; Montanari 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2013 und Quay 2001, 2008, 2011b).

Laut Montanari (2013: 62) sind Studien zu TFLA (*Trilingual First Language Acquisition*) selten, wenig systematisch und beschränken sich auf Fallstudien, die spezifische Themen wie etwa *cross-linguistic influence* (Kazzazi 2011), Code-Switching (Edwards & Dewaele 2007; Hoffmann & Stavans 2007; Stavans & Muchnik 2008; Stavans & Swisher 2006) oder das Verhältnis zwischen dem Input und der Entwicklung einer Sprache (Barnes 2006, 2011)

<sup>2</sup> Es wurde bewusst darauf verzichtet, Sprachtests durchzuführen, um die Kompetenzen der Kinder in ihren drei Sprachen zu ermitteln, denn einerseits konnten die jüngeren Kinder zu Studienbeginn noch nicht lesen und schreiben, andererseits hätten solche Tests jedes Jahr in vier Sprachen neu konzipiert und dem Alter der Kinder angepasst werden müssen. Zudem war das Ziel der Studie in erster Linie, die Entwicklung der dreisprachigen narrativen Kompetenzen der Kinder zu beobachten und nicht zu bestimmen, wie *gut* die Kinder ihre jeweiligen drei Sprachen beherrschen.

behandeln. Die Gründe für die geringe Anzahl Studien über trilinguale Kinder sieht Montanari (2013: 63) einerseits darin, dass es sehr zeitaufwendig ist, die Entwicklung dreier Sprachen zu dokumentieren. Andererseits wird TFLA häufig als Variante von BFLA betrachtet. In diesem Sinne argumentiert auch Hoffmann (2001b: 1f), die erklärt, dass die meisten Studien über Dreisprachigkeit im theoretischen Rahmen der Forschung über Zweisprachigkeit durchgeführt werden. "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). Unsworth (2013: 35) stellt Folgendes fest: "Recent research suggests that trilingual first language acquisition proceeds in much the same fashion as bilingual and monolingual first language acquisition". Quay (2011a: 6) wiederum sieht TFLA als einzigartiges Phänomen mit eigenen Merkmalen. Quay (2011b), Barnes (2011), Kazzazi (2011) und Montanari (2011) zeigen, dass sich Dreisprachige von Zweisprachigen darin unterscheiden, dass erstere die drei Sprachen nie gleich gut beherrschen, sondern dass es immer eine dominante und zwei schwächeren Sprachen gebe. Ein weiteres Merkmal von Dreisprachigen ist, dass für sie in der Regel die Umgangssprache die wichtigste Sprache ist und am häufigsten verwendet wird (Hoffmann 2001b: 1). Weiter können bei Dreisprachigen die Qualität des Inputs sowie sprachspezifische Merkmale die jeweiligen Sprachkenntnisse stark beeinflussen (Montanari 2013: 63). Hoffmann (2001b: 2) stellt die Hypothese auf, dass – abgesehen von quantitativen Differenzen – relativ wenige Unterschiede zwischen Zwei- und Dreisprachigen bestehen. Verglichen mit der zweisprachigen Kompetenz würden bei der dreisprachigen jedoch soziale, kulturelle und vor allem psychologische und persönlichkeitsbezogene Faktoren mehr ins Gewicht fallen. Zusammenfassend sind Studien im Bereich des kindlichen Trilingualismus bisher wenig zahlreich, viele beschränken sich auf eine kurze Zeitspanne und verwenden Daten von nur einem oder zwei noch sehr jungen Kindern (z.B. Hoffmann 1985; Dewaele 2000; Quay 2001, 2008; Montanari 2005, 2010; Barnes 2006; Cruz-Ferreira 2006; Kazzazi 2007, 2011). Arnaus Gil & Müller (2018: 7) weisen darauf hin, dass es auch Studien braucht, die monolingualen, bilingualen und trilingualen Spracherwerb vergleichen. Diese können helfen, die typischen Faktoren für diese drei Kontexte zu identifizieren.

### 3. Kompensationsstrategien, theoretische Aspekte

*Kompensationsstrategien* sind eine Subkategorie von Kommunikationsstrategien (Poulisse 1990: 1). Es handelt sich um jene Strategien, die zur Überbrückung unzureichender sprachlicher Ressourcen (Faerch & Kasper 1983: 46) oder zur Lösung lexikalischer Probleme eingesetzt werden (Poulisse 1990: 12). Das Konzept *Kommunikationsstrategie* wurde von Selinker in die Zweitspracherwerbsforschung eingeführt. Strategien kommen zum Einsatz: "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). Méron-Minuth (2009: 60), die Kommunikationsstrategien bei französischlernenden Grundschülerinnen und -schülern untersucht, erklärt, dass solche Strategien verwendet werden:

[...] um Defizite im sprachlichen System zu kompensieren und nach alternativen Möglichkeiten zu suchen, um eine Äusserung zu realisieren, die verständlich ist, auch wenn sie situativ und idiomatisch nicht vollkommen angemessen sein mag. Die Versuche des Lernenden, sich kommunikativ in der Zweitsprache einzubringen, sind also immer auch durch ihr begrenztes linguistisches System gekennzeichnet.

Reich (2010) zeigt, dass unter Forschern Uneinigkeit herrscht, wenn es darum geht, den Objektbereich des Begriffs der *Kommunikationsstrategie* abzugrenzen. Kommunikationsstrategien sind nicht nur im Bereich des Zweitspracherwerbs anzutreffen (vgl. Reich 2010: 19), sondern auch, wenn beispielsweise ein Spezialist einem Laien etwas erklärt und dabei auf Fachsprache verzichtet. Die Kommunikationsstrategien-Forschung wird als zentrale Disziplin betrachtet, wenn es darum geht, Wortfindungsschwierigkeiten von Sprachlernenden zu untersuchen. Seit Ende der siebziger Jahre wurden diesem Themenbereich verschiedene Forschungsarbeiten gewidmet. Einerseits wurde versucht, die Faktoren zu identifizieren, die einen Einfluss auf die Verwendung von Kommunikationsstrategien haben. Andererseits wurden verschiedene Typologien erstellt. Am bekanntesten sind jene von Tarone (Tarone et al. 1976), Faerch & 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 et al. 1984; Kellermann et al. 1987; Kellermann 1991; Poulisse 1990; 1993). Andere Forscher wie Sacks et al. (1974, 1978) haben sich dem kommunikativen Aspekt dieser Strategien gewidmet. Oxfords Arbeiten (1990, 2003, 2011) haben unter anderem gezeigt, wie ein bewusster Strategieeinsatz, dem Lernenden helfen kann, schneller, effektiver und selbstbestimmter zu lernen (1990: 8). In diesem Sinne argumentiert auch Ross, die festhält, dass Kommunikationsstrategien nicht nur dazu dienen, nicht verfügbaren Wortschatz zu kompensieren, sondern "beaucoup de stratégies communicatives peuvent être en même temps des stratégies d'apprentissage" (Ross 2015: 119).

In der durchgeführten Studie wurde die Kategorisierung der von den Kindern verwendeten Kompensationsstrategien basierend auf Beobachtungen sowie auf bestehenden Definitionen und Taxonomien (Dörnyei & Scott 1997: 187-197; Méron-Minuth 2009; Le Pichon 2010) erstellt.

Einige Kompensationsstrategien sind gut zu erkennen, etwa wenn das Kind erklärt, es wisse nicht, wie man etwas sagt, wenn es um Hilfe bittet 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 erkennbar. Schliesslich helfen

non-verbale Indizien, Pausen oder der Einsatz von Verzögerungslauten dabei, Kompensationsstrategien als solche zu identifizieren.

Folgende Aussage von Neil<sup>3</sup> aus dem zweiten Jahr zeigt ein Verhalten, das es gut erlaubt, Wortfindungsschwierigkeiten zu identifizieren. Es beinhaltet Repetitionen, Verzögerungslaute, Pausen sowie den Gebrauch der allgemeinen Begriffe *le truc* und *ça*.

#### (1) Typisches Verhalten bei Wortfindungsschwierigkeiten

Neil: 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  
 Und dann ehm er er macht er taucht ehm er taucht das (.) tssssss  
 er taucht das das das Ding um die Temperatur zu nehmen in den in  
 den (.) in seine seine (.) heisse Schokolade (.) dann ist es es  
 wird ganz rot

Es lässt sich jedoch nicht in jedem Fall mit Gewissheit sagen, ob ein Kind gerade eine Strategie benutzt, um fehlenden Wortschatz zu kompensieren. Ebenso bedeutet es nicht zwingend, dass es ein im narrativen Kontext relevantes Wort nicht kennt, wenn es dies nicht benutzt.

## 4. Forschungsfragen und Methode

### 4.1 Forschungsfragen

Der hier vorliegende Artikel hat das Ziel, die verschiedenen Arten von Kompensationsstrategien, die die untersuchten Kinder verwenden, sichtbar zu machen. Dabei werden folgende Forschungsfragen behandelt:

- Welche Strategien werden verwendet, um allfällige lexikalische Lücken zu kompensieren?
- Verwendet das Kind in allen drei Sprachen dieselben Strategien?
- Verhält sich das Kind einem monolingualen Zuhörenden gegenüber anders als gegenüber einem mehrsprachigen?
- Verändert sich die Strategieanwendung mit zunehmendem Alter? Verwenden ältere Kinder weniger oder andere Strategien als jüngere?
- Kann innerhalb des Geschwisterpaares ein ähnliches Verhalten beobachtet werden?

### 4.2 Methode

Um die Datenbasis dieser Forschungsarbeit zu erstellen, erzählen sechs Kinder, die mit drei Sprachen aufwachsen, verschiedenen Gesprächspartnern Geschichten in ihren drei Sprachen. Die Zuhörenden sind den Kindern bekannt. Sie sind entweder nur einer der drei Sprachen des Kindes mächtig oder sie

<sup>3</sup> Bei den Namen aller Kinder handelt es sich um Pseudonyme.

sprechen alle drei Sprachen. Die Aufgabe für die Kinder besteht im Nacherzählen einer Episode aus der Zeichentrickfilmserie *Pingu*. Die Wahl fiel auf diese Serie, weil sie ohne Sprache auskommt und darin Handlungen vorkommen, mit denen die Studienteilnehmenden in ihrem alltäglichen Leben konfrontiert werden können.

Jedes Kind erzählt jeweils zwei Geschichten in zwei Gesprächssituationen (monolingual und plurilingual) und in allen drei Sprachen. Beginnt es zum Beispiel mit Spanisch, erzählt es zunächst einem monolingualen Zuhörenden zwei Geschichten und dann einer mehrsprachigen Person wiederum zwei. 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. Genesee (1989) hat dieses Phänomen bei Zweisprachigen dokumentiert und Quay zeigt, wie ein zweijähriges dreisprachiges Kind seine Sprachen und Code-Switchings<sup>4</sup> 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" (Quay 2008: 20).

Um einen allzu repetitiven Charakter der Aufgabe zu vermeiden, muss jedes Kind in seinen drei Sprachen und in jeder Gesprächssituation jeweils eine neue und eine immer gleichbleibende Geschichte nacherzählen. Letzteres sollte es erlauben, identische narrative Segmente direkt zu vergleichen. Die Studie deckt die Entwicklung über drei Jahre ab. Von Jahr zu Jahr muss jedes Kind die gleichen Episoden nacherzählen. Dies ergibt ein Korpus von zwölf Narrationen pro Kind und pro Jahr. Die Kinder wurden während des Erzählens gefilmt und die so entstandenen Videoaufnahmen anschliessend transkribiert.

### 4.3 Studienteilnehmende

Viele Studien über Zwei- oder Mehrsprachigkeit erwähnen, dass es schwierig sei, Probanden zu finden, die sich bezüglich Erwerb und Gebrauch der Sprachen in der gleichen Situation befinden (z.B. Grosjean 1998; Barron-Hauwaert 2000). Dies macht es schwer, verallgemeinerbare Schlüsse zu ziehen. Wenn es schwierig ist, zweisprachige Kinder zu finden, deren Situation vergleichbar ist, so wird dies mit Dreisprachigen noch komplizierter. Aus diesem Grund wurde entschieden, mit Geschwisterpaaren zu arbeiten. Gewiss herrschen auch bei Geschwisterpaaren nicht die gleichen Bedingungen, was zum Beispiel den Input betrifft. Des Weiteren hat Lippert (2013: 137) in ihrer Untersuchung von zweisprachigen Familien in Rom "eine von Kind zu Kind stufenweise verringerte Präsenz der schwachen Sprache in den Familien"

<sup>4</sup> Der Begriff Code-Switching wird hier verwendet, um Aussagen zu bezeichnen, die nicht einsprachig sind, dies unabhängig davon, ob der Sprachwechsel ein Morphem, ein Wort, oder ganze Satzteile betrifft (vgl. De Houwer 2009).

festgestellt, die unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass ältere Kinder die Tendenz haben, mit den jüngeren Geschwistern die Umgebungssprache zu sprechen. Die Rahmenbedingungen sind jedoch ähnlicher als bei Kindern aus unterschiedlichen Familien. Die Studienteilnehmenden stammen zudem aus demselben geografischen Raum sowie aus einem vergleichbaren sozioökonomischen Umfeld. Alle Kinder sind im Primarschulalter, da zu diesem Zeitpunkt ihre sprachlichen und kognitiven Kompetenzen im Allgemeinen so weit fortgeschritten sind, dass sie in der Lage sind, eine Geschichte nachzuerzählen (vgl. dazu Berman & Slobin 1994: 32ff).

#### 4.3.1 Die Brüder Ben und Neil

Das erste an der Studie beteiligte Geschwisterpaar sind die Brüder Ben und Neil. Sie leben mit ihrer Familie in einem frankophonen Dorf in der Nähe der zweisprachigen Stadt Freiburg in der Schweiz und besuchen dort die Primarschule auf Französisch. Ihre Familiensprache ist Englisch, in dieser Sprache kommunizieren die Kinder auch mit ihrer amerikanischen Mutter. Beide Jungen wurden in den USA geboren, wo sie bis zu ihrem dritten (Ben) respektive fünften (Neil) Lebensjahr wohnten. Während dieser Zeit sprach der Vater mit den Kindern seine Erstsprache Französisch. Er selbst ist zweisprachig (Französisch und Spanisch) in der Westschweiz aufgewachsen. Seit dem Umzug in die Schweiz spricht der Vater mit den Jungen Spanisch. Die beiden hatten schon in den USA regen Kontakt mit der spanischen Sprache aufgrund ihres mexikanischen Kindermädchens, das auf Geheiss der Eltern mit den Jungen ausschliesslich Spanisch sprach. Beide Elternteile arbeiteten damals Vollzeit. Dies änderte sich mit dem Umzug in die Schweiz. Der Vater arbeitet im Homeoffice, die Mutter ist nicht mehr erwerbstätig. Ben ist im ersten Jahr der Aufnahmen 7;4 Jahre alt und im dritten Jahr 9;10. Sein Bruder Neil, der älteste Studienteilnehmer, ist im ersten Jahr 9;2 und im dritten Jahr 11;8 Jahre alt.

#### 4.3.2 Die Zwillinge Ana und Elsa

Das zweite Geschwisterpaar sind die Zwillinge Ana und Elsa. Sie sind im ersten Jahr der Aufnahmen 6;5 und Ende des dritten Jahres 8;11 Jahre alt. Die beiden Mädchen wohnen ebenfalls in einem frankophonen Dorf in der Nähe der Stadt Freiburg. Nachdem sie dort den Kindergarten auf Französisch besucht haben, erfolgt genau zu Beginn der Studie der Eintritt in eine deutschsprachige Primarschule. Die Mutter spricht mit den Zwillingen ihre Erstsprache Schweizerdeutsch. Spanisch ist die Familiensprache und Erstsprache des mexikanischen Vaters. Die beiden Mädchen sprechen zu Studienbeginn untereinander Spanisch, im Verlauf des zweiten Jahres der Datenerhebung beginnen sie miteinander die deutsche Standardsprache, die sie in der Schule lernen, zu sprechen.

### 4.3.3 Die Geschwister Laura und Peter

Laura, die jüngste Teilnehmerin, ist bei Studienanfang 5;0 Jahre alt und bei Studienende 7;6. Sie und ihr Bruder Peter, der bei Studienanfang 7;0 und bei Studienende 9;5 Jahre alt ist, bilden das dritte Geschwisterpaar. Wie Ben und Neil wohnen diese Geschwister in einem frankophonen Dorf, besuchen dort die Schule und sprechen untereinander Französisch. Die Mutter spricht mit den Kindern Schweizerdeutsch, ihre Erstsprache. Der Erstgeborene Peter wurde in Mexiko geboren, dem Heimatland des Vaters. Die Familie zieht in die Schweiz, als Peter 18 Monate alt ist. Spanisch fungiert als Familiensprache und ist auch die Sprache, in der die Geschwister mit dem Vater kommunizieren.

Folgende Tabelle illustriert das Alter der Kinder zum jeweiligen Zeitpunkt der Datenerhebung sowie deren Sprachen.

	<b>Sprachen</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>
<b>Neil</b>	Französisch (Schule und Umgebung) Englisch (Familiensprache + Mutter) Spanisch (Vater)	9;2 – 9;7	10;6 – 10;10	11;5 – 11;8
<b>Ben</b>	Französisch (Schule + Umgebung) Englisch (Familiensprache + Mutter) Spanisch (Vater)	7;4 – 7;10	8;9 – 9;0	9;7 – 9;10
<b>Ana</b>	Deutsch (Schule + Mutter) Spanisch (Familiensprache + Vater) Französisch (Umgebung)	6;5 – 6;7	7;7 – 7;9	8;8 – 8;11
<b>Elsa</b>	Deutsch (Schule + Mutter) Spanisch (Familiensprache + Vater) Französisch (Umgebung)	6;5 – 6;7	7;7 – 7;9	8;8 – 8;11
<b>Peter</b>	Französisch (Schule + Umgebung) Spanisch (Familiensprache + Vater) Deutsch (Mutter)	7;0 – 7;5	8;3 – 8;5	9;3 – 9;5
<b>Laura</b>	Französisch (Schule + Umgebung) Spanisch (Familiensprache + Vater) Deutsch (Mutter)	5;0 – 5;6	6;4 – 6;6	7;3 – 7;6

Tabelle 1: Sprachen und Alter der Kinder zum Zeitpunkt der Datenerhebung

## 5. Resultate

Anhand typischer Beispiele aus dem Korpus erfolgt nun die Präsentation der wichtigsten Resultate.

### 5.1 Kompensationsstrategie 1: Die Imitation von Lauten und Gesten

Aus den Beobachtungen geht hervor, dass gewisse Strategien zur Überbrückung von Wortfindungsschwierigkeiten nur bei jüngeren Kindern auftreten. Dies ist der Fall bei der Imitation von Lauten und Gesten. Folgende Beispiele aus dem ersten Jahr der Datenerhebung (T1) zeigen einerseits die Imitation von Lauten (Ana) und andererseits die von Gesten (Laura).

**(2) Beispiel 1 Imitation**

Ana: il dit euh (1) DING DING DING dans le téléphone  
er sagt ehm ding ding ding ins Telefon

**(3) Beispiel 2 Imitation**

Laura: y hizo así ((reibt sich den Bauch)) (.) lo quitó  
und er hat so gemacht er hat es weggenommen

Harley (1992) hat in einer 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. Die Brüder Neil und Ben, die im ersten Jahr der Datenerhebung sieben respektive neun Jahre alt sind, verwenden diese Strategie im ganzen Erhebungszeitraum nie. Im Gegensatz dazu ist die Imitation bei Ana im ersten und zweiten Jahr die Strategie, die sie nach dem Code-Switching oder der Omission von Elementen am dritthäufigsten einsetzt. Im dritten Jahr wird auch bei ihr der Gebrauch der Imitation seltener. Bei Elsa ist die Situation ähnlich wie bei ihrer Zwillingsschwester. Bei Laura, der jüngsten Studienteilnehmerin, sind die Imitationen im ersten Jahr zahlreich. Im zweiten Jahr hingegen konnte diese Strategie nicht mehr identifiziert werden. Im dritten Jahr greift Laura nur in einem Fall auf diese Strategie zurück – und zwar wie folgt:

**(4) Beispiel 3 Imitation**

Laura: après le phoque il sort et il fait BOUH  
dann kommt die Robbe raus und macht BUH

Dieses Beispiel soll illustrieren, dass der Gebrauch der Imitation nicht unbedingt als Kompensation eines lexikalischen Defizits interpretiert werden muss. Sie kann auch als Stilmittel fungieren, um die Narration lebendiger zu gestalten.

Das gleiche Verhalten kann bei Lauras zwei Jahre älterem Bruder beobachtet werden. Peter verwendet die Imitation selten und wenn diese Strategie zum Einsatz kommt, scheint sie dazu zu dienen, die Narration anschaulicher zu gestalten, wie folgendes Beispiel (T3) illustriert:

**(5) Beispiel 4 Imitation**

Peter: l'otarie qui pensait que c'était LUI lui lance une boule dessus (.)  
et SPLOTSCH ça fait une grosse tâche  
der Seelöwe der dachte er wäre es wirft einen Ball nach ihm und  
SPLOTSCH das gibt einen grossen Fleck

Im Gegensatz zu Laura, die ab dem Alter von sechs Jahren keine Imitationen mehr einsetzt, werden solche von den Zwillingen auch noch mit 8;11 Jahren verwendet. Trotz der Beobachtung, dass die Imitation nur von jüngeren Kindern eingesetzt wird, scheint es keine klare Altersgrenze für die Verwendung der

Imitation zu geben. Ebenso kommt diese Strategie in einer Sprache nicht mehr zum Einsatz als in den anderen.

### 5.2 Kompensationsstrategie 2: Die Approximation

Zwei Strategien, die mit zunehmendem Alter immer mehr bevorzugt werden, sind die Paraphrase sowie die Approximation. Als Approximation wird hier die Verwendung eines Wortes bezeichnet, das aus dem gleichen semantischen Bereich stammt, wie das Lexem, auf das der Sprechende keinen Zugriff hat. In vielen Fällen handelt es sich um einen Oberbegriff, wie folgendes Beispiel von Ben im zweiten Jahr zeigt:

#### (6) Beispiel 1 Approximation

Ben:        hay el hermanito que tiene SU (0.5) SU euh su juguete  
              es gibt das Brüderchen das sein sein ehm sein Spielzeug hat

Ben verwendet hier den Oberbegriff *juguete* (Spielzeug), anstelle von *muñeco de peluche* (Plüschtier). Da in dieser Episode verschiedene Spielzeuge eine zentrale Rolle spielen, erscheint es wichtig, dass der Sprechende präzisiert, um welches Objekt es sich hier genau handelt. Die Pause, der Einsatz des Verzögerungslautes sowie die Wiederholung des Possessivpronomens deuten darauf hin, dass das Kind mit einer Wortfindungsschwierigkeit konfrontiert ist.

Das zweite Beispiel einer Approximation stammt von Laura im ersten Jahr. Sie verwendet keinen Oberbegriff, sondern ein Wort aus der gleichen Wortfamilie, indem sie *casserole* (Pfanne) anstelle von *bouilloire* (Wasserkocher) benutzt. Auch an dieser Stelle deuten die Pausen sowie die Wiederholungen darauf hin, dass das Kind Wortfindungsschwierigkeiten hat.

#### (7) Beispiel 2 Approximation

Laura : et puis (0.5) après iiiiiiiiiii avait (1) le téléphone sonnait (.)  
          en même temps q'la q'la q'la (0.5) casserole  
          und dann danach hatte es das Telefon klingelte zur gleichen Zeit  
          wie die wie die wie die Pfanne

### 5.3 Kompensationsstrategie 3: Die Paraphrase

Die Paraphrase ist die zweite Strategie, die mit zunehmendem Alter immer häufiger verwendet und von den älteren Kindern bevorzugt wird. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass der Sprechende über gewisse kognitive Fähigkeiten verfügen muss, um in der Lage zu sein, spontan und ohne grosse Verzögerung etwa eine Definition eines Wortes zu liefern, das ihm gerade nicht einfällt. In folgendem Beispiel macht der 9-jährige Neil (T1) weder eine Pause, noch markiert er den Strategieinsatz mit einem Verzögerungslaut; sondern er verwendet direkt die Paraphrase *the infirmous thing* (das Kranken-Ding) anstelle von *an injection* (eine Spritze).

**(8) Beispiel 2 Paraphrase**

Neil: *he said that he was ill (.) so his mummy made him a tea and took the tea and the infirmous thing*  
 er sagte dass er krank sei also machte ihm seine Mutter einen Tee und nahm den Tee und das Kranken-Ding

**5.4 Kompensationsstrategie 4: Die Verwendung eines allgemeinen Begriffes**

Die Verwendung eines allgemeinen Begriffes wie *das Ding* oder *etwas* ist eine weitere Strategie, die von allen Kindern häufig eingesetzt wird. Folgendes Beispiel von Neil stammt aus dem ersten Jahr und die von Ana aus dem dritten Jahr der Datenerhebung:

**(9) Beispiel 1 Verwendung allgemeiner Begriff**

Neil: *il a fait (.) ben il a fait des trucs*  
 er hat also er hat Dinge gemacht

**(10) Beispiel 2 Verwendung allgemeiner Begriff**

Ana: *dann ist die Kleine mit den Dingern gegangen*

**(11) Beispiel 3 Verwendung allgemeiner Begriff**

Ana: *después puso una cosita para que para que dice que esta mal*  
 danach hat er ein kleines Ding hinzugefügt um zu um zu sagen dass es ihm schlecht geht

Die Zwillinge Ana und Elsa verwenden allgemeine Begriffe im ersten Jahr nur selten, der Einsatz dieser Strategie wird jedoch mit jedem Jahr häufiger. Im dritten Jahr der Datenerhebung ist sie sogar die von den beiden am häufigsten eingesetzte Strategie. Die Zwillinge scheinen sie seit ihrer "Entdeckung" als eine Art *Passepartout* zu verwenden.

Im folgenden Beispiel aus dem dritten Jahr verwendet die 8-jährige Elsa als erstes ein Code-Switching, besinnt sich dann aber und benutzt stattdessen den allgemeinen Begriff *das Ding*. Diese Produktion entstand mit einem monolingualen Zuhörenden, was den Wechsel vom Code-Switching zu einem allgemeinen Begriff zu erklären vermag. Zwar ist dieser unpräzise, er entspricht jedoch der Zielsprache.

**(12) Beispiel Strategiewechsel:**

Elsa: *und dann hat Pingu ganz schnell das die piqûre also das Ding in Tee getan*

**5.5 Kompensationsstrategie 5: Code-Switching**

Solche adressatenspezifischen Einsätze von Code-Switching sind kein allgemeines Phänomen. Vielmehr gehören Sprachwechsel zu jenen Strategien, die nur selten auftreten. Dies und die Tatsache, dass es in der mehrsprachigen Gesprächssituation nicht mehr Code-Switchings gibt als in der einsprachigen, sind Resultate, die nicht den Erwartungen vor Studienbeginn entsprechen.

Code-Switching ist eine Strategie, die selten angewendet wird. Bei Neil tritt in seinen 36 Narrationen nur einmal im ersten Jahr in seiner schwächsten Sprache Spanisch in der plurilingualen Situation ein Code-Switching auf. Ben, Peter und Laura verwenden diese Strategie im ganzen Erhebungszeitraum in keiner ihrer Produktionen. Einzig die Zwillinge Ana und Elsa verwenden mehrere Code-Switchings. Bei Elsa kommen diese in den ersten beiden Jahren in allen Sprachen zum Einsatz, am häufigsten auf Deutsch. Im dritten Jahr verwendet sie diese Strategie zwar immer noch, aber nur in den Sprachen Deutsch und Spanisch; dies, obwohl zu diesem Zeitpunkt laut Einschätzung der Eltern und auch des Mädchens Französisch ihre schwächste Sprache ist. Ebenso benutzt ihre Schwester Ana in den ersten beiden Jahren mehrere Code-Switchings, die meisten auch auf Deutsch. Im dritten Jahr verringert sich deren Einsatz etwas. Keine Code-Switchings finden sich in Anas Produktionen vom ersten und vom dritten Jahr auf Französisch.

Beim Einsatz von Code-Switchings durch die Zwillinge fallen zwei Dinge auf. Als erstes zeigen die Mädchen im ersten Jahr keinerlei Anzeichen von Zögern, bevor sie den Code wechseln. Köppe (1996) beispielsweise hat in ihrer Studie mit zweijährigen zweisprachigen Kindern gezeigt, dass diese ihr Code-Switching mit Pausen, Zögern, Repetitionen oder sogar Kommentaren begleiten. Dies zeigt, dass sich die Kinder bewusst zu sein scheinen, dass sie Ressourcen verwenden, die nicht der Zielsprache entsprechen. Zweitens verwenden die Mädchen beim Sprachwechsel in den meisten Fällen Elemente aus der französischen Sprache. 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 und es werden Elemente aus der dominanten Sprache in die schwächere(n) transferiert. Dies ist hier nicht der Fall, denn Französisch ist die schwächste Sprache der Zwillinge. Bei den Code-Switchings werden allerdings meistens die gleichen Wörter verwendet wie *piqûre* oder *docteur*, also Wörter aus dem medizinischen Bereich. Vermutlich hängt dies damit zusammen, dass die Zwillinge einen frankophonen Arzt haben. Eine andere mögliche Erklärung ist, dass die Mädchen in einem frankophonen Dorf wohnen und in einer Region, wo Französisch die Majoritätssprache ist. Zudem widersprechen neuere Studien wie die von Cantone Lanzas Hypothese und zeigen, dass

mixing in the early stage of language acquisition is not related to issues like *language dominance/distance*, *lexical need* or *grammatical development* of the two languages (2007: 230).

Es seien vielmehr individuelle Unterschiede, die ausmachen, ob ein Kind Sprachen mehr oder weniger mischt (2007: 234).

Folgende zwei Beispiele illustrieren Anas (T1 und T2) und Elsas (T1) Gebrauch von Code-Switching:

**(13) Beispiel 1 Code-Switching**

Ana:            ehem se estaba escondiendo porque tenía miedo de la piqûre  
                   ehm er versteckte sich weil er Angst vor der Spritze hatte

**(14) Beispiel 2 Code-Switching**

Ana:            und danach hat die Mama Pingu (1) puni  
                   und danach hat die Mama Pingu (1) bestraft

Im ersten Beispiel ist unklar, ob der Sprachwechsel erst ab dem Nomen *piqûre* erfolgt, denn der Einsatz der Präposition und des Artikels *de la* sind auf Spanisch und Französisch identisch. Im zweiten Beispiel verwendet Ana das *participe passé puni* auf Französisch, obwohl sie vorher das Hilfsverb zielsprachengerecht auf Deutsch benutzt.

**5.6 Kompensationsstrategie 6: Verbal strategy maker**

Ein Indiz für unterschiedliches Verhalten, je nach Sprachkompetenzen der Zuhörenden, konnte beim *Verbal strategy maker* beobachtet werden, d.h. wenn das Kind explizit ausspricht, dass es nicht wisse, wie man etwas sagt. Obgleich diese Strategie nicht häufig eingesetzt wird, tritt sie in den meisten Fällen bei mehrsprachigen Zuhörenden auf. Folgende Beispiele stammen beide aus dem ersten Jahr der Datenerhebung.

**(15) Beispiel 1 Verbal strategy maker**

Ben:            había uno que que tenía pipí en el (.) el sus (.) en el el no  
                   sé cómo se llama el pimper  
                   es gab einen der hatte Pipi im im seinem im der der ich weiss  
                   nicht wie man sagt pimper

**(16) Beispiel 2 Verbal strategy maker**

Peter:          après il y a le téléphone qui sonne plus (0.5) encore quelque  
                   chose (1) j'sais pas comment ça s'appelle déjà  
                   danach läutet das Telefon und noch etwas ich weiss nicht wie  
                   heisst das schon wieder

**5.7 Kompensationsstrategie 7: Das direkte oder indirekte Verlangen nach Hilfe**

Neben dem *Verbal strategy maker* gibt es eine zweite Strategie, die häufiger zum Einsatz kommt, wenn das Kind einem mehrsprachigen Zuhörenden gegenübersteht; es handelt sich dabei um das direkte oder indirekte Verlangen nach Hilfe. Allerdings ist auch dies eine Strategie, die nicht häufig eingesetzt wird. Auffällig ist, dass beide Strategien, der *Verbal strategy maker* sowie das Verlangen nach Hilfe vor allem im ersten Jahr der Datenerhebung verwendet werden, im zweiten Jahr wird ihr Einsatz seltener und im dritten Jahr verwendet nur Elsa sie zweimal. Das indirekte Verlangen nach Hilfe wird oft in Form eines fragenden Blickes realisiert, wie folgendes Beispiel von Laura (T2) illustriert:

**(17) Beispiel 1 indirektes Verlangen nach Hilfe**

Laura: y ehm rodo sobre su (0.5) suUU ehm (0.5) su ((fragender Blick))  
und er rollte über sein sein eh sein ((fragender Blick))

Das untenstehende Beispiel von Laura (T2) zeigt, dass die Kinder während der Produktion mitunter selbst das adäquate Wort finden. Laura scheint hier den ganzen kognitiven Prozess der Wortfindung zu versprachlichen: Sie verwendet zuerst einen allgemeinen Begriff *algo* (*etwas*), dann den Oberbegriff *juguete* (*Spielzeug*), um schliesslich das spezifische und wohl auch gesuchte Lexem *peluche* (*Plüschtier*) zu verwenden.

**(18) Beispiel Strategiewechsel**

Laura: después el papa fue a a comprar algo (-) un juguete (.) un  
peluche para la hermanita  
danach ging der Papa etwas kaufen ein Spielzeug ein Plüschtier  
für das Schwesterchen

**5.8 Die Entwicklung der Kompensationsstrategien mit zunehmendem Alter und zwischen den Geschwistern**

Das letzte Beispiel, das hier diskutiert wird, illustriert den Einsatz von Kompensationsstrategien mit zunehmendem Alter. Zudem soll die Frage beantwortet werden, ob sich Geschwisterpaare ähnlich verhalten. Dies geschieht anhand der Zwillinge Ana und Elsa, die unter den drei Geschwisterpaaren diejenigen sind, bei denen der Spracherwerb unter den ähnlichsten Bedingungen stattfindet. Gezeigt wird hier eine Stelle einer Produktion auf Deutsch. Es soll beobachtet werden, wie Ana und Elsa eine Szene in Worte fassen, in der die Mutter Pingu und seinem Vater einen Helm reicht, damit die beiden sich beim Trampolinspringen nicht verletzen.

**(19) Beispiel Entwicklung Alter und Vergleich Geschwisterpaar**

<b>Elsa (6;7) T1</b> <i>und haben sie den casque an und das kommt und mit andere Trampolin</i>	<b>Ana (6;7) T1</b> <i>und nachher die Mama macht den casque um den Papa und um den Pinguin und nachher die gumpen</i>
<b>Elsa (7;9) T2</b> <i>und dann die Mama hat in die zwei getan ein Hut für der Schutz und dann haben sie die zwei gespringt zusammen</i>	<b>Ana (7;9) T2</b> <i>und dann hat die Mama ihn zwei eine Helme gegahn und dann zusammen gespringt</i>
<b>Elsa (8;10) T3</b> <i>und dann hat die Mutter die Helme in den Kopf getan zwei dann haben die zwei gekumpt gleichzeitig in dem Trampolin</i>	<b>Ana (8;10) T3</b> <i>und dann hat die Mutter in dem Vater und im Pingu den Helm gegetet und dann haben sie zusammen gehüpft</i>

Im ersten Jahr greift Elsa auf eines der wenigen Code-Switchings zurück, die im Korpus erscheinen; anstelle des zielsprachengerechten *Helm* benutzt sie das französische Wort *casque*. Im zweiten Jahr verwendet sie eine Paraphrase, um dieselbe lexikalische Lücke zu umgehen. Wenn der Zuhörende über keine Französischkenntnisse verfügt, kommt Elsa im zweiten Jahr dem Kommunikationsziel näher als im ersten. Im dritten Jahr schliesslich verwendet sie das zielsprachengerechte Lexem *Helm*. Ana verwendet im ersten Jahr das gleiche Code-Switching wie ihre Schwester Elsa. Im Gegensatz zu ihr kann Ana schon ab dem zweiten Jahr das Wort *Helm* mobilisieren. Dies zeigt, was auch bei den anderen Kindern beobachtet wurde, nämlich dass sich die Geschwisterpaare individuell unterschiedlich verhalten, auch wenn sie drei Sprachen unter vergleichbaren Bedingungen lernen.

Eine der Forschungsfragen war, inwiefern sich der Strategieeinsatz der Kinder mit zunehmendem Alter entwickelt. Insbesondere, ob in einer Sprache deutlich mehr Strategien eingesetzt werden als in den anderen und ob mit zunehmendem Alter eine Abnahme des Strategieeinsatzes stattfindet oder ob dies nur in der Schulsprache der Kinder der Fall ist. Die folgenden Tabellen illustrieren, wie viele Strategien insgesamt relational zur Textlänge je nach Kind, Sprache und Alter identifiziert werden konnten.

Alter	Neil				Ben			
	F	E	S	Total	F	E	S	Total
7-8					0.49	0.47	1.53	0.83
8-9					0.33	0.27	1.54	0.71
9-10	0.33	0.31	2.54	1.03	0.63	0	1.2	0.71
10-11	0.79	0.4	2.22	1.47				
11-12	0.74	0.25	1.17	0.72				

Tabelle 2: Anzahl Kompensationsstrategien relational zur Textlänge nach Alter und Kind: Neil und Ben (in Prozent)

Ben und Neil setzen in ihren Produktionen auf Spanisch – ihrer schwächsten Sprache – mehr Kompensationsstrategien ein als in den anderen Sprachen, dieser Unterschied ist in den ersten beiden Jahren deutlicher als im dritten. In der Schulsprache Französisch kommen nicht deutlich weniger Strategien zum Einsatz als auf Englisch. Der Strategieeinsatz allgemein nimmt in vielen Fällen mit zunehmendem Alter ab, jedoch nicht in allen.

Alter	Ana				Elsa			
	D	S	F	Total	D	S	F	Total
6-7	3.23	2.15	3	2.79	3.95	3.74	3.62	3.77
7-8	2.41	2.6	2.5	2.5	1.7	2.75	2.33	2.26
8-9	2.05	3.21	3.16	2.81	2.36	2.89	3.22	2.82

Tabelle 3: Anzahl Kompensationsstrategien relational zur Textlänge nach Alter und Kind: Ana und Elsa (in Prozent)

Ana und Elsa wurden zum Zeitpunkt des ersten Jahres der Datenerhebung auf Deutsch eingeschult, nachdem sie den Kindergarten auf Französisch besucht hatten. Dies erklärt möglicherweise, warum die Mädchen in ihrer Schulsprache Deutsch erst ab dem zweiten Jahr etwas weniger Strategien verwenden als in den anderen Sprachen. Bei Ana verläuft der Einsatz von Strategien in der Schulsprache mit zunehmendem Alter rückläufig, bei Elsa nimmt dieser nach einer Abnahme vom ersten zum zweiten Jahr im dritten wieder etwas zu. Auffallend ist, dass die Zwillinge insgesamt mehr Kompensationsstrategien einsetzen als die anderen vier Kinder im selben Alter.

Alter	Peter				Laura			
	F	S	D	Total	F	S	D	Total
5-6					1	2.63	1.25	1.63
6-7					0.79	0.8	0.27	0.62
7-8	1.31	2.29	1.11	1.57	0.35	0.36	0	0.24
8-9	0.71	1.01	1.43	1.05				
9-10	0.27	1.5	0.53	0.77				

Tabelle 4: Anzahl Kompensationsstrategien relational zur Textlänge nach Alter und Kind: Peter und Laura (in Prozent)

Laura ist die einzige Studienteilnehmerin, bei der in allen drei Sprachen von Jahr zu Jahr weniger Kompensationsstrategien identifiziert werden können. Allerdings verwendet sie – mit Ausnahme des ersten Jahres, in dem sie auf Spanisch deutlich mehr Strategien einsetzt – in keiner Sprache deutlich mehr oder weniger Kompensationsstrategien. Ihr Bruder Peter verwendet in der Schulsprache Französisch von Jahr zu Jahr weniger Strategien. Auffallend ist, dass beide Kinder im ersten Jahr in den Produktionen auf Spanisch mehr Strategien einsetzen als in den anderen Sprachen.

Abschliessend ist es erwähnenswert, dass die Verwendung gewisser Strategien wie Paraphrasen oder Selbstkorrektur auch ein Merkmal für die Zunahme des narrativen Gestaltungswillens des Kindes sein können. Somit muss ein Rückgang des Strategieeinsatzes nicht zwingend als Entwicklungsmerkmal interpretiert werden, denn der Einsatz von

Kompensationsstrategien ist nicht nur ein Phänomen des Zweit- oder Mehrsprachigkeitserwerbs, sondern des Spracherwerbs oder -gebrauchs allgemein.

## 6. Zusammenfassung und Diskussion

Eine erste Erkenntnis dieser Untersuchung ist, dass sich die sechs Kinder sehr unterschiedlich verhalten. Dies wurde bereits in anderen Studien zum kindlichen Sprachverhalten gezeigt, so beispielweise auch von Silva-Corvalán (2014) bei zweisprachigen Geschwistern. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen sich beispielsweise darin, dass Ben, Neil, Laura und Peter ab ungefähr dem siebten Lebensjahr die Imitation nur selten oder gar nicht (mehr) als Strategie einsetzen, um fehlenden Wortschatz zu kompensieren. Im Gegensatz dazu imitieren Ana und Elsa auch noch im Alter von 8;11 Jahren mit Gesten und Lauten. Zweitens ist nicht bei allen Kindern ein deutlicher Unterschied festzustellen, was die Quantität der verwendeten Kompensationsstrategien pro Sprache betrifft. Das Dominanzverhältnis unter den Sprachen ist anhand der Quantität der eingesetzten Strategien nicht klar ersichtlich. Eine dritte Erkenntnis ist, dass sich in vielen Fällen die Anwendung der Kompensationsstrategien relational zur Textlänge verringert, je älter die Kinder werden. Dies kann einerseits ein Hinweis darauf sein, dass sich die Kompetenzen in allen drei Sprachen verbessern. Andererseits ist es auch möglich, dass die Kinder lernen, mit lexikalischen Lücken umzugehen, etwa indem diese auf subtile, für den Zuhörenden kaum merkbare Weise umgangen werden. Allerdings verwenden nicht alle Kinder in allen Fällen mit zunehmendem Alter weniger Kompensationsstrategien. Gewisse Strategien scheinen von den älteren Kindern bevorzugt zu werden. Es handelt sich dabei um die Paraphrase und die Approximation.

Diese Forschungsarbeit wurde so konzipiert, dass die Kinder ihre Nacherzählungen abwechslungsweise einmal vor einem monolingualen und einmal vor einem plurilingualen Gesprächspartner produzieren mussten. Es wurde vermutet, dass sich die Kinder je nach Zuhörendem anders verhalten würden. Allerdings konnte kein deutliches Resultat hinsichtlich eines adressatenspezifischen Verhaltens bei der Verwendung von Code-Switchings festgestellt werden. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass es sich bei der hier künstlich erzeugten Situation um keine klassische Gesprächssituation handelt. Das Kind kann nur bedingt auf die Kooperation des passiven Zuhörenden zählen. Beim direkten oder indirekten Verlangen nach Hilfe sowie beim *Verbal strategy maker* verhalten sich die Kinder jedoch je nach Zuhörendem anders. Diese beiden Strategien kommen zwar im Allgemeinen selten vor; werden sie jedoch verwendet, so kommen sie bei vier der sechs Kinder in der plurilingualen Situation deutlich mehr zum Einsatz. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Kinder von einem plurilingualen Zuhörenden mehr Verständnis oder

Kooperation bei Wortfindungsschwierigkeiten erwarten. Es ist jedoch auch vorstellbar, dass die Kinder mehr Vertrauen zum mehrsprachigen Zuhörenden hatten als zu den monolingualen. Die einsprachigen Zuhörenden wechselten jedes Mal und waren den Kindern in vielen Fällen weniger vertraut als der mehrsprachige Zuhörende, der über den ganzen Erhebungszeitraum derselbe blieb.

Obschon einzelne Tendenzen beim Einsatz der Kompensationsstrategien der untersuchten Kinder beobachtet werden können, ist es schwierig, daraus allgemeingültige Schlüsse zu ziehen. Einerseits treffen die Beobachtungen nie auf alle Kinder oder alle drei Sprachen zu. Andererseits erlauben die relativ kleine Anzahl der Studienteilnehmenden und die Tatsache, dass die Aufgabenstellung (das Nacherzählen einer Geschichte) allenfalls die Schulsprache begünstigt hat, es ebenfalls nicht, das Verhalten der Kinder zu verallgemeinern. Das Ergebnis, dass sich die Kinder unterschiedlich verhalten, ermöglicht es, wieder auf die eingangs erwähnte Hypothese von Charlotte Hoffmann (2001b) zurückzukommen und diese zu bestätigen. Hoffmann geht davon aus, dass – abgesehen von quantitativen Differenzen – relativ wenige Unterschiede zwischen Zwei- und Dreisprachigen zu finden sind. Dafür haben soziale, kulturelle und vor allem psychologische und persönlichkeitsbezogene Faktoren einen relativ grossen Einfluss auf die dreisprachige Kompetenz verglichen mit ihrem Einfluss im Fall zweisprachiger Kompetenz. In dieser Studie scheinen besonders persönlichkeitsbezogene Faktoren das unterschiedliche Verhalten der sechs Kinder zu erklären.

## LITERATUR

- Arnaus Gil, L. & Müller, N. (2018). French postverbal subjects: A comparison of monolingual, bilingual, trilingual and multilingual French. In J. Liceras & R. Fernández Fuertes (Hgg.), *Romance Languages at the Forefront of Language Acquisition Research – Volume 1. Special Issue Languages*. In *Languages*, 3(3), 1-28.
- Barnes, J. (2006). *Early trilingualism: a focus on questions*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barnes, J. (2011). The influence of child-directed speech in early trilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 42-62.
- Barron-Hauwaert, S. (2000). Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1), [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)
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. & Fröhlich, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 3-30.
- Chevalier, S. (2015). *Trilingual language acquisition: Factors influencing active trilingualism in early childhood*. *Trends in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Benjamins.
- Cantone, K.F. (2007). *Code-switching in Bilingual Children*. Dordrecht: Springer.

- Cruz-Ferreira, M. (2006). *Three is a Crowd? Acquiring Portuguese in a Trilingual Environment*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2000). Trilingual first language acquisition exploration of a linguistic 'miracle'. *LaChouette*, 31, 41-45.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Scott, M.L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 1(47), 173-210.
- Edwards, M. & Dewaele, J.-M. (2007). Trilingual conversations: A window into trilingual competence? *The International Journal of Bilingualism*, 11(2), 221-241.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-179.
- Grosjean, F. (1998). *Bilingualism: Language and cognition*. Cambridge University Press.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- 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. (Hgg.), *Looking beyond second language acquisition. Studies in tri- and multilingualism* (S. 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.
- 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 brauche mix-cough: cross-linguistic influence involving German, English and Farsi*. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 63-79.
- Kellermann, E. (1991). Compensatory strategies in second language acquisition research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Hgg.), *Foreign/Second Language Pedagogy* (S. 142-161). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kellermann, E., Bongaerts, T. & Poulisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In R. Ellis (Hg.), *Language acquisition in context* (S. 100-112). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Köppe, R. (1996). Language differentiation in bilingual children. The development of grammatical and pragmatic competence. *Linguistics*, 34, 927-954.
- Le Pichon, E. (2010). *What children know about communication: a language bio- graphical approach of the heterogeneity of plurilingual groups*. Lot Dissertation Series, Volume: 253. <http://dSPACE.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/44740/pichon.pdf?sequence=2>
- Lanza, E. [1997] (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lippert, S. (2013). Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 132-145.

- Méron-Minuth, S. (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Montanari, S. (2005). "Sol! GANDA, cute!" A longitudinal study of language choice in a developing trilingual child. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Roland & J. MacSwann (Hgg.), *ISB4: Proceeding of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism* (S. 1662-1678). Somerville MA: Cascadilla Press.
- Montanari, S. (2009a). Pragmatic differentiation in early trilingual development. *Journal of Child Language*, 36, 597-627.
- Montanari S. (2009b). Multi-word combination and the emergence of differentiated ordering patterns in early trilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(4), 503-519.
- Montanari S. (2010). Translation equivalents and the emergence of multiple lexicons in early trilingual development. *First Language*, 30(1), 102-125.
- Montanari, S. (2011). Phonological differentiation before age two in a Tagalog-Spanish-English trilingual child. *International Journal of Multilingualism*. 8(1), 5-21.
- Montanari, S. (2013). Productive Trilingualism in Infancy: What makes it Possible? *World Journal of English Language* 3(1), 62-77.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (2003). Language Learning styles and strategies: concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 271-278.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Essex, UK: Pearson Longman.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6, 132-146.
- Poulishse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English (in coll. with Th. Bongaerts, E. Kellermann)*, Dordrecht: Foris.
- Poulishse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies In R. Schreuder & B. Weltens (Hgg.), *The bilingual lexicon* (S. 157-190). Amsterdam: John Benjamins.
- Poulishse, 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 J. Cenoz & F. Genesee (Hgg.), *Trends in Bilingual Acquisition* [Trends in Language Acquisition Research 1] (S. 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. (2011a). Introduction: Data-driven insights from trilingual children in the making. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 1-4.
- Quay, S. (2011b). Trilingual toddlers at daycare centers: the role of caregivers and peers in language development. *International Journal of Multilingualism*, 8(1), 22-41.
- Reich, A. (2010). *Lexikalische Probleme in der lernersprachlichen Produktion: Communication Strategies Revisited*. Tübingen: Stauffenburg.
- Reiser-Bello Zago, E. (2019). *Un poco mucho? – Über die Entwicklung narrativer Fähigkeiten bei dreisprachigen Kindern*. Dissertation, Universität Freiburg.
- Ross, K. (2015). Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif. *Synergies Pays Germanophones*, 8/2015, 109-122.

- 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 J. Schenkein (Hg.) (1978), *Studies in the organization of conversational interaction* (S. 7-55). New York etc.: Academic.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied linguistics*, 10, 219-31.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. New York: Cambridge University Press.
- Stavans, A. & Muchnik, M. (2008). Language production in trilingual children: insights on code switching and code mixing. *Sociolinguistic Studies*, 1(3), 483-511.
- Stavans, A. & Swisher, V. (2006). Language switching as a window on trilingual acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 3, 193-220.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio & R. C. Crymes (Hgg.), *On TESOL '77* (S. 194-203). Washington: TESOL.
- 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.
- Unsworth, S. (2013). Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 21-50.