

Anna-Lena Scherger & Lena Kliemke

# Monolingualer und bilingualer Erwerb von Wortbildungsstrategien im Deutschen

**Abstract:** The present study investigates word formation processes and strategies in monolingual and bilingual children by age 7 to 8. Using an elicitation task in form of naming of low frequent complex objects, it is analyzed whether bilingual children use other word formation strategies than monolinguals do. Therefore,  $N=9$  monolinguals and  $N=9$  bilinguals were tested.  $N=268$  elicited reactions were analyzed. Results show bilinguals to use the same word formation strategies to the same extent as monolinguals do. Compounding overweighs derivation in each child. However, a more in-depth qualitative analysis shows that the complex compounds formed by bilingual children disregard the German composition rule of right-hand heads to a significantly higher extent than the monolingual children do. Since this acquisition process has been reported for German monolingual 2-year old children, this result is interpreted as a delayed acquisition process rather than a transfer from the respective first language.

**Keywords:** Word formation strategies, bilingualism, German as a second language, low-frequent nouns, language acquisition, inverted compounds / Wortbildungsstrategien, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, niederfrequente Substantive, (kindlicher) Spracherwerb, invertierte Komposita

## 1. Einleitung

Der vorliegende Artikel versteht sich als Beitrag zur spracherwerbsbezogenen Wortbildungsforschung. Innerhalb der Spracherwerbsforschung ist die Wortbildung zwar in Ansätzen vertreten (Clark 1998; Stemberger 1998; Helden-Lankhaar 1999; Nicoladis 2005; Elsen und Schlipphak 2016), allerdings bleibt die von Elsen und Michel (2007: 12) postulierte „eklatante Forschungslücke“ diesbezüglich weiterhin aktuell. Nicht nur zur einsprachigen Spracherwerbsforschung fehlen gesicherte Erkenntnisse, wie genau das mentale Lexikon in Bezug auf komplexe Wörter strukturiert ist und wann welche diesbezüglichen Prozesse erworben werden, sondern vor allem in der Mehrsprachigkeitsforschung mangelt es an Wortbildungsbelegen (Tschichold und ten Hacken 2016: 2137) unterschiedlicher Sprachenkombinationen. Dieser Lücke widmet sich die vorliegende Studie.

Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019) hat fast jede vierte Person in Deutschland einen Migrationshintergrund. Jede von ihnen bereichert Deutschland mit einem anderen, individuellen kulturellen Hintergrund,

zu dem auch die Sprache zählt<sup>1</sup>, sodass die Beschäftigung mit dem Thema Mehrsprachigkeit immer wichtiger wird (Ahrenholz 2017; Scherger et al. 2021). Innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung wird der Einfluss der Erstsprachen auf den Erwerb des Deutschen zunehmend erforscht (siehe u.a. Scherger 2016). Als Teil des morphologischen Sprachsystems wurde die Wortbildung im mehrsprachigen Erwerb bisher allerdings kaum gezielt untersucht (Tschichold und ten Hacken 2016: 2137). Im Speziellen ist in der vorliegenden Studie daher von Interesse, ob sich Mehrsprachigkeit im Grundschulalter auf die Wahl der Wortbildungsstrategie (beispielsweise Komposition gegenüber Derivation) bei zu benennenden niederfrequenten Nomen auswirkt. Darüber hinaus ist die Qualität der produzierten Wortbildungen von Interesse. Die Forschungsfragen beziehen sich auf sukzessiv bilinguale Kinder, da diese den größten Anteil mehrsprachiger Kinder an deutschen Schulen ausmachen (Rothweiler 2015: 255). Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wird eine empirische Elizitationsstudie durchgeführt, welche in den Abschnitten 5 bis 7 dieses Artikels dargelegt und diskutiert wird. Abschnitte 2 und 3 geben zuvor Informationen zur Wortbildung im Deutschen und in den jeweiligen Herkunftssprachen der Probanden sowie einen Überblick über den Forschungsstand zum ein- und mehrsprachigen Erwerb von Wortbildungsstrategien. Forschungsfragen und Hypothesen werden in Abschnitt 4 hergeleitet.

## 2. Wortbildung

### 2.1. Wortbildungsstrategien

Studien zur kontrastiven Wortbildungsforschung verschiedener Sprachenkombinationen liegen zwar vor (u.a. Brdar-Szabó 1996; Hüning 2012; Hallsteinsdóttir 2015; Müller et al. 2016), allerdings gibt es zu den Herkunftssprachen der Probanden der vorliegenden Studie (Albanisch, Arabisch, Kroatisch, Kurdisch und Türkisch) noch keine ausführlichen sprachkontrastiven Wortbildungsstudien zum Deutschen, sodass nachfolgend jeweils eine kurze Beschreibung der herkunftssprachlichen Wortbildungsstrategien angeführt wird.

In der vorliegenden Studie sind vor allem die Komposition und die Derivation relevant (s. Abschnitt 5.3 zu Auswertungskriterien). Die Komposition

---

1 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass „Migrationshintergrund“ nicht in allen Fällen mit „Deutsch als Zweitsprache“ gleichgesetzt werden kann und darf. Statistische Angaben zur tatsächlichen Mehrsprachigkeit der Menschen mit Migrationshintergrund liegen jedoch nicht vor.

ist dabei die produktivste Wortbildungsstrategie, mit der überwiegend Nomen+Nomen-Komposita (N+N-Komposita) gebildet werden (Donalies 2002: 63). Im Deutschen sind Komposita rechtsköpfig (z.B. Haustür; Elsen 2011: 61), d.h. der Kern des Kompositums steht rechts und determiniert Wortart und Genus, das Bestimmungswort wird links hinzugefügt.

Die Derivation kann in hochproduktive explizite und weniger produktive implizite Derivation unterteilt werden. Bei der expliziten Derivation werden Wörter bzw. Stämme (wie z.B. {schlau, Freund}) oder Konfixe (wie z.B. {stief-, faszin-}) mit Wortbildungsaffixen kombiniert (Donalies 2002: 97). Das produktivste deutsche Suffix ist hierbei {-er} (Elsen 2011: 87). In der Literatur findet sich darüber hinaus die Wortbildungsstrategie der Zusammenbildung (z.B. Dickhäuter), welche hier nicht als Analysekriterium herangezogen wird, da sie uneinheitlich definiert und als umstritten angesehen wird (Altmann 2011; Leser 1990; Donalies 2001). Wortbildungsprodukte, denen mehrere reguläre Wortbildungsmuster zugrunde liegen, werden in der vorliegenden Studie in diese regulären Wortbildungsmuster unterteilt (z.B. beruht das Wortbildungsprodukt *Seifenblasenpuster* auf mehrfacher Komposition und Derivation).

## 2.2. Wortbildungsstrategien in Herkunftssprachen

Im **Arabischen** lassen sich die meisten Wortbildungen auf aus Konsonanten bestehende Wurzeln zurückführen (Zeldes und Kanbar 2014: 146; Broselow 2000: 554). Demnach können die Konsonanten als Träger der Wortgrundbedeutung und Ausgangspunkt für die Wortbildung beschrieben werden. Aus der meist aus drei Konsonanten bestehenden Wurzel werden durch Einsetzen verschiedener Vokale, Vorsilben und/oder Nachsilben Wörter gebildet (Transfigierung, Broselow 2000: 554). Beispielsweise können aus der Wurzel {k.t.b} die Wörter *Schreibende* (*kataba*), *Schreiber* (*kātibun*), *Buch* (*kitab*) oder Bibliothek (*maktaba*) entstehen (Balcik 2012: 16; Broselow 2000: 554). Äquivalente zur deutschen Komposition und Derivation gibt es im Arabischen nicht (Balcik 2012: 16).

Charakteristisch für die Wortbildung im **Türkischen** ist die Agglutination, bei der jeweils eine Kategorie durch ein Morphem ausgedrückt wird (*okulundaydım* ‚Schule-deine-in-war-ich‘ - ‚ich war in deiner Schule‘; Schlatter Gappisch 2013:119). Durch das Anfügen diverser Suffixe, können Wortartenänderungen vorgenommen werden, wie z.B. durch das Suffix {-li}. Aus dem Substantiv *şeker* (*Zucker*) wird das Adjektiv *şekerli* (*gezuckert*), was der expliziten Derivation im Deutschen entspricht (Çakir 2011: 103). Die Derivation ist im Türkischen prominenter als die Komposition (Wilkens 2016: 3368). Bei letzterer werden zwei nominale Stämme miteinander kombiniert, wobei sich das Endprodukt lediglich in der Orthographie

vom deutschen Kompositum unterscheidet (*kitap* ‚Buch‘+ *ev* ‚Haus‘=*kitap evi* ‚Buchhaus/Buchladen‘, Çakir 2011: 103). Die meisten Komposita sind rechtsköpfig (Wilkins 2016: 3370), vor der türkischen Sprachreform gab es jedoch auch linksköpfige Komposita aus dem Persischen (*hüküm-i hümayun* ‚kaiserliches Edikt‘→ *hüküm* ‚Edikt‘ + das persische *izâfet* Element-*i* + *hümayun* ‚kaiserlich‘; Wilkins 2016: 3370).

**Albanisch** hat viele Wortbildungsmuster aus anderen Sprachen übernommen, was besonders auf die Kompositabildung und die Produktivität einzelner Wortbildungsstrategien Auswirkungen hatte (Genesin und Matzinger 2016: 3124). Gebildet werden überwiegend zweigliedrige Komposita, welche ursprünglich linksköpfig waren (*bregdet* ‚Meeresküste‘←*breg* ‚Küste‘ + *det* ‚Meer‘; Genesin und Matzinger 2016: 3125; *vit-dritë* ‚Lichtjahr‘←*vit* ‚Jahr‘ + *dritë* ‚Licht‘; Sadiku und Rexhepi 2016: 324). Erst durch den Einfluss anderer europäischer Sprachen entwickelten sich rechtsköpfige Komposita (*dorëshkrim* ‚Handschrift‘← *dorë* ‚Hand‘ + *shkrim* ‚Schrift‘; Genesin und Matzinger 2016: 3125). Heute gehört die Komposition, sowie die Derivation, zu den produktivsten Wortbildungsmustern des Albanischen (Genesin und Matzinger 2016: 3125). Bei der Derivation werden wie im Deutschen Prä- und Suffixe für die Wortbildung verwendet, wobei sich die Wortart ändern kann, aber auch die Wortbedeutung (*mos-* + *besim* ‚trauen‘, *mos-besim* ‚Misstrauen‘; Kallulli 2014: 420).

Im **Kroatischen** ist die Derivation die produktivste Wortbildungsstrategie (Grčević 2016: 2998). Am häufigsten dienen Nomen, Adjektive und Verben als Stämme, die mithilfe eines Suffixes (*raditi* ‚arbeiten‘ → *rad-nik* ‚Arbeiter‘) oder Präfixes (*poručnik* ‚Leutnant‘ → *pot-poručnik* ‚Zweiter Leutnant‘) abgeleitet werden (Grčević 2016: 3000–3002). Kompositionen sind im Vergleich zum Deutschen seltener (Szucsich 2014: 206), aber ebenfalls rechtsköpfig (Grčević 2016: 3001). Produktiv sind Kombinationen aus Adjektiven oder Partizipien und Substantiven, wie z.B. bei *„jabučni sok* ‚Apfelsaft‘ (‚apfeliger Saft‘; Szucsich 2014: 206).

Zu den Wortbildungsstrategien im **Kurdischen** gehören vornehmlich die Derivation und die Komposition. Deverbale Derivate sind hierbei dominant. Aus dem Wort *dukan* (*Geschäft*) wird durch das Anfügen des Verbstammes *-dar* das Wort *dukandar* (*Geschäftsbesitzer*) gebildet (Adli 2014: 185). Komposita sind maximal zweigliedrig (Adli 2014: 187) und linksköpfig (*ava pirteqalê*, wörtlich *Saft Orange*=Orangensaft; *kursiya zarokê*, wörtlich *Sitz Kinder*=Kindersitz, (PONS 2019: 136, 152).

Tabelle 1 veranschaulicht die für die nachfolgende Analyse wichtigsten der oben ausgeführten Wortbildungscharakteristika im Deutschen und in den genannten Herkunftssprachen der Probanden in direkter Gegenüberstellung.

Tab. 1: Wortbildungsbezogene Charakteristika im Sprachvergleich.

	Prominente Wortbildungsstrategie	Köpfigkeit innerhalb von Komposita
Deutsch	Komposition	rechts
Albanisch	Komposition/Derivation	links/rechts
Arabisch	--	--
Kroatisch	Derivation	rechts
Kurdisch	Derivation	links
Türkisch	Derivation	überwiegend rechts

### 3. Spracherwerb

Bei Kindern wird zwischen monolingualem Erstspracherwerb (L1), simultan bilingualem Erstspracherwerb (2L1) und sukzessivem Zweitspracherwerb (L2) differenziert. 2L1-Kinder sind von Geburt an regelmäßig mit zwei Sprachen konfrontiert (Müller et al. 2011: 15). Bei L2-Kindern setzt die Zweitsprache im Alter von etwa zwei bis fünf Jahren, meist mit Eintritt in den Kindergarten, ein (Meisel 2009; Tracy und Thoma 2009). Die Grundlagen der Erstsprache sind dabei bereits erworben, weshalb hier von kindlichem bzw. frühem Zweitspracherwerb gesprochen wird (vgl. Müller, Schulz, und Tracy 2018).

#### 3.1. Erwerb der deutschen Wortbildungsmuster bei monolingual deutschen Kindern

Einsprachig deutsch aufwachsende Kinder beginnen mit etwa zwei Jahren, erste Wortbildungen, meist Komposita, zu produzieren (Schipke und Kauschke 2011: 68). Im Vergleich treten Komposita im Erstspracherwerb romanischer, slawischer oder semitischer Sprachen erst ein bis zwei Jahre später auf, was auf den geringeren Anteil der Komposita in diesen Sprachen zurückgeführt wird (Stern 2015a: 144). Mit der Produktion erster Wortbildungen überschreiten Kinder die Ebene der einfachen Wörter und erwerben die internen Aufbauprinzipien komplexer Wörter (Kauschke 2012: 71). Schon früh verwenden Kinder die Strategien der Komposition und Derivation (Kauschke 2012: 71), um mittels Wortneuschöpfungen Lücken im individuellen oder konventionellen Lexikon zu füllen (Elsen und Schlipphak 2016: 2119). Diese Lücken sind im kindlichen Lexikon noch deutlich größer als im erwachsenen, was zu kreativen Neuschöpfungen führt (Baldi und Dawar 2000; Stern 2015a), z.B. *Brennlicht* für ‚Sterne‘ (H 2;5, Stern und Stern 1928: 347). Überdies werden Kompositabildungen zur Kennzeichnung von Subkategorien berichtet, was längerer Kompositabildungen bedarf

(wie *beppihundoma*, A 2;4, um zwischen den beiden Großmüttern zu unterscheiden, oder *tannenzapfenbaum*, A 2;9, für *Tanne*, Elsen und Schlipphak 2016: 2119).

Neubildungen wie die hier genannten werden im Spracherwerbsprozess durch die zielsprachlichen Lexeme im Lexikon ersetzt (Kauschke 2012: 71). Clark (1999) geht auf zwei Prinzipien ein, nach denen Kinder im Spracherwerb neue Wörter bilden. Sie formen bevorzugt neue Wörter aus Elementen, deren Bedeutung sie bereits kennen (Clark 1999: 145). Dies entspricht dem *Prinzip der Transparenz*, denn sie verbinden Bekanntes, um etwas Neues auszudrücken. Überdies nutzen Kinder, laut dem *Prinzip der Einfachheit*, eher strukturell einfache und produktive Wortbildungsmuster (Clark 1999: 147). Da die Komposition eine einfache und transparente Strategie darstellt, gilt sie im Deutschen als bevorzugtes und daher hochproduktives Wortbildungsmuster (Clark 1999: 176; Kauschke 2012: 72).

Zu Beginn des Spracherwerbs besteht der Großteil kindlicher Wortbildungen aus determinativen N+N-Komposita (z.B. *steinmann*, Stern und Stern 1928: 63; *bodenlappen*, Elsen und Schlipphak 2016: 2122). Die unregelmäßige Verwendung von Fugenelementen zwischen den Kompositionsbestandteilen bereitet vorübergehend Schwierigkeiten, welche sich entweder in Form von Fugenelementauslassungen äußern (*binnekörper* statt *spinnenkörper*, F 2;4, *pferdräuber* statt *pferderäuber* F 3;1, Elsen und Schlipphak 2016: 2123) oder in Form von Übergeneralisierungen (*gummisbärchen*, F 3;0, *fischebrief*, F 3;8, Elsen und Schlipphak 2016: 2123). Des Weiteren gibt es eine Spracherwerbsphase, in der die Reihenfolge der Kompositionsbestandteile noch instabil ist (*nägelfinger* statt *fingernägel*, A 1;8; *papierklo* statt *klopapier*, A 2;0; Elsen und Schlipphak 2016: 2123). Nach ersten N+N-Komposita werden auch V+N-Komposita gebildet (wie *kuschelhund* [2;0], *esstisch* [2;6]; Lettner, Korecky-Kröll, und Dressler 2011: 199). A+N- (wie *buntstift*) und Präp+N-Kompositionen (wie *nachmittag*) bleiben auch im dritten Lebensjahr noch selten (Lettner, Korecky-Kröll, und Dressler 2011: 199).

Mittels Derivation kommt es ebenfalls zu frequenten Wortneubildungen (wie *dieben*, G 4;4, Stern und Stern 1928: 414; *häschen*, Schipke und Kauschke 2011: 78). Innerhalb der ersten Derivationen wird das *-er* Suffix von den zwei- bis dreijährigen Kindern am häufigsten verwendet (*schlafer* für eine schlafende Person, Elsen und Schlipphak 2016: 2125). Zunächst dienen verbale und nominale Stämme als Basis für die Ableitung, während im vierten Lebensjahr neue Derivationsmuster mit unterschiedlichen, teilweise komplexen Basen entstehen. Etwa mit fünf Jahren sind Derivation und Komposition als Wortbildungsstrategien erworben (Kauschke 2012: 174). Da sich die Kinder jedoch noch im Spracherwerb befinden, wird der Bereich der Wortbildung stetig weiter ausgebaut (Lettner, Korecky-Kröll und Dressler 2011: 191).

### 3.2. Erwerb der deutschen Wortbildungsmuster bei bilingual deutschen Kindern

Bei bilingualen Kindern erfolgt der Erwerbsverlauf beider Sprachen im Wesentlichen entlang der Meilensteine des entsprechenden einsprachigen Erwerbs (Tracy 2008: 125). Jedoch sollte hier berücksichtigt werden, dass sprachliche Phänomene beobachtet werden, die aufgrund von Wechselwirkungen zwischen den beiden sprachlichen Systemen im Input entstehen (Schneider 2015: 195) und im monolingualen Erwerb nicht auftreten. In der Mehrsprachigkeitsforschungsliteratur wird *qualitativer Spracheneinfluss* berichtet, bei dem Kinder grammatische Eigenschaften der einen Sprache auf die andere übertragen (Müller et al. 2011: 22). Quantitative Einflüsse werden in Form eines beschleunigten oder verlangsamten Erwerbs eines bestimmten grammatischen Phänomens beschrieben (Scherger 2016).

Innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung finden sich zum Thema Wortbildung Studien zum Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter (Tschichold und ten Hacken 2016), zum Fremdspracherwerb (Zeldes 2013) und zum 2L1-Erwerb (van der Heijden 1999; Lornecová 2011). In Bezug auf L2-Kinder sollte berücksichtigt werden, dass diese zum Startzeitpunkt ihres L2-Erwerbs schon grundlegende Strukturen ihrer L1 erworben haben (Meisel 2009; Tracy und Thoma 2009). Folgt man den Angaben, dass im einsprachigen Erwerb mit etwa zwei Jahren erste Wortbildungen auftreten (Rothweiler 2015: 275), könnten L2-Kinder in ihrer L1 (siehe Abschnitt 2.2) bereits erste Strategien erworben haben bzw. erste Wortbildungen zeigen, bevor der L2-Erwerb einsetzt.

Komposita gelten im Deutsch-als-Zweitspracherwerb rezeptiv als ein Stolperstein (Sauerborn 2017: 49; Michalak, Lemke, und Goeke 2015: 60). Dennoch wurde schon früh bei L2-Kindern beobachtet, dass sie ihre lexikalischen Lücken durch eigene Wortkreationen füllen können (*Himmelmaschine* im Alter von 4;7 für ein Gerät, das im Himmel viel Schnee produziert, Yun 2016: 132). Stern (2015a, b) untersucht in einer Studie kreative/neologistische Wortbildungen im Zweitspracherwerb bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren mit den Erstsprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S). Die elizitierten Wortbildungen der Kinder sind strukturell und semantisch einfacher als die Zielitems (z.B. *Babyauto* statt *Kinderwagen*), wobei Kinder mit L1 B/K/S häufiger neologistische Komposita bilden als Kinder mit L1 Türkisch (Stern 2015a: 153). Stern (2015a: 156) schlussfolgert, dass die kreativen Wortbildungen darauf hinweisen, dass die Kinder die Strategien der Wortbildungen, vor allem die der Komposition, beherrschen. Kreative Neubildungen wie *Babyauto* traten dann auf, wenn den Kindern das zielsprachliche Wort nicht bekannt war (Stern 2015b: 338).

Des Weiteren kommt es im bilingualen Spracherwerb zu Konstituentenvertauschungen wie sie oben auch für den Erstspracherwerb

berichtet wurden. Schneider (2003: 271) verwendet dafür den Begriff der ‚invertierten Komposita‘ und dokumentiert eine vorübergehende Phase von N+N-Komposita in der Spontansprache deutsch-italienischer 2L1-Kinder, innerhalb derer die Kinder Unsicherheiten in der Konstituentenabfolge zeigten (*Anhängerschlüssel*, A 4;0; *Feuerlager* A 4;9; *Schmerzbauch* A 3;10). In einer Elizitationsstudie, in der Schneider (2003) u.a. 2L1-italienisch-deutsche Kinder in einer breiten Altersspanne von 4;5 bis 9;2 monolingual deutschen Kindern im Alter von 5;9 bis 8;6 gegenüberstellt, wird hingegen deutlich, dass sich in der Gebrauchsfrequenz solcher invertierten Komposita kein Unterschied zwischen monolingualen (23% aller Benennungen) und bilingualen (27%) Kindern zeigt. Diese Ergebnisse decken sich allerdings nicht mit denen aus internationaler Forschungsliteratur. Nicoladis (2002) berichtet von signifikanten Unterschieden bei 3-4-jährigen simultan französisch-englisch aufwachsenden Kindern, welche zu 37% invertierte englische Komposita produzieren, und monolingual englischen Kindern, welche dies zu 18% tun. Nicoladis führt dies auf den französischen Spracheneinfluss zurück. Ähnliches hält Schneider (2003) für ein kroatisch-deutsches Kind fest, welches im Alter von 8;3 30% aller elizitierten Komposita umkehrt. Auch dieser Befund wird auf die Unterschiede zwischen Kroatisch, innerhalb dessen die Komposition niederfrequent ist, und der hohen Kompositionsfrequenz im Deutschen zurückgeführt (Schneider 2003: 278).

Darüber hinaus sind im Spracherwerb bilingualer Kinder Verschmelzungen wie *chot* aus *hot* (Englisch) und *chaud* (Französisch) und Komposita wie *lune-moon* (Tracy 2008: 115) zu verzeichnen. Hybride Wortbildung tritt auf, wenn sich die Komposition beider Sprachen bedient<sup>2</sup>, wie *Schokoladenppang* (Deutsch-Koreanisch) für *Schokoladenbrötchen* (Yun 2016: 133) oder *Giftpajki* (Deutsch-Polnisch) für *Giftspinne* (Jorroch 2020: 56), oder wenn die Derivation an einen Stamm der Sprache A ein Suffix der Sprache B anhängt (*motaling* für *Schmetterling* aus Tschechisch *motyl* und Deutsch *Schmetterling*, Lornecová 2011: 34). Die Annahme ist, dass die Kinder auf ihre L1 zurückgreifen, wenn der passende deutsche Wortbildungsbestandteil noch nicht oder gerade nicht abrufbar ist. Solche hier beschriebenen „Sprachmischungen“ werden in der Literatur mehr als Kompetenzen denn als Schwächen angesehen (Müller et al. 2015: 7) und lassen häufig nach, wenn eine ausreichende Wortschatzgröße erreicht ist (Riehl 2009: 79). Yun stellt fest, dass „Zweisprachige funktionale Kompetenzen in zwei Sprachen besitzen [und] damit Möglichkeiten zu alternativen Strategien [haben], die dem einsprachigen Sprecher nicht zugänglich sind“ (Yun 2016: 28).

---

2 Für eine leicht abweichende Auffassung hybrider Wortbildungen im Sinne von Lehnwörtern als Kombination aus heimischen und fremden Morphemen (meist lateinischer oder griechischer Herkunft) siehe Munske (2009).



#### 4. Fragestellung und Hypothesenbildung

Der oben dargestellte Forschungsstand verdeutlicht, dass es in diesem Zusammenhang noch keine Erkenntnisse darüber gibt, inwieweit sich die Erstsprache im Deutsch-als-Zweitspracherwerb auf die angewandte Wortbildungsstrategie auswirkt. Der vorliegende Artikel geht daher u.a. der Frage nach, ob sich Mehrsprachigkeit im Alter von 7-8 Jahren auf die Wahl der Wortbildungsform bei Benennungen niederfrequenter Gegenstände sowie konventionell-lexikalischer Lücken auswirkt und ob sich Unterschiede in der Form der Versprachlichung zwischen monolingualen und bilingualen Kindern zeigen. Diese Fragestellung zielt auf eine qualitative Untersuchung der Benennungen der Kinder. Folgende Hypothese wird dazu aufgestellt:

*H1) Sukzessiv bilinguale Kinder im Alter von 7-8 Jahren nutzen in Abhängigkeit ihrer Erstsprache andere Wortbildungsstrategien bei Wortschatzlücken im Deutschen als monolinguale Kinder.*

„Andere Wortbildungsstrategien“ meint hierbei, dass bilinguale Kinder z.B. neue Strategien entwickeln könnten, indem sie die bekannten Strategien aus ihrer L1 mit den Strategien des Deutschen kombinieren oder ihre bereits erlernten Strategien im Sinne des Transfers der L1 auf das Deutsche übertragen oder hybride Wortbildung nutzen, um die Lücken zu füllen. An dieser Stelle wird vermutet, dass die bilingualen Kinder die Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit ausschöpfen (vgl. Rössl 2009: 6) und aufgrund dessen andere Strategien als monolinguale Kinder verwenden.

Weiterhin werden die Wortbildungen beider Populationen in Hinblick auf deren quantitative Verwendung analysiert mit der Fragestellung, ob bilinguale Kinder die in ihrer L1 dominante Strategie auch gehäuft im Deutschen anwenden. Dieser quantitative Aspekt bildet die Grundlage der zweiten Hypothese:

*H2) Um Wortschatzlücken im Deutschen zu füllen, nutzen sukzessiv bilinguale Kinder mit den Erstsprachen Kroatisch, Kurdisch und Türkisch im Alter von 7-8 Jahren mehr Derivationen als Kompositionen im Vergleich zu monolingualen Kindern und im Vergleich zu sukzessiv bilingualen Kindern mit anderen Erstsprachen.*

Sprachen variieren bezüglich ihrer Wortformbildung, folglich sollte auch der Fortschritt im Wortbildungserwerb mit den Mustern der Sprache im Input der Kinder variieren (Elsen und Schlipphak 2016: 2120). Haben die Kinder nun zwei unterschiedliche Wortbildungsschwerpunkte (aus den zwei Sprachen ihres Inputs), ist zu vermuten, dass es in bestimmten Sprachenkombinationen (Kroatisch-/Kurdisch-/Türkisch-Deutsch) zu einer anderen Verteilung der Strategien kommt als bei einsprachigen Kindern oder zweisprachigen Kindern mit anderen, nicht derivationsprominenten Erstsprachen (vgl. Tabelle 1). In einer dritten Frage gehen wir der Qualität

der gebildeten Komposita nach: Führt eine L1, in der linksköpfige Komposition vorliegt (Albanisch und Kurdisch), im deutschen L2-Erwerb zu länger anhaltenden Schwierigkeiten mit der Köpfigkeit innerhalb der Kompositabildung als bei monolingualen Kindern? Hierzu wird die folgende Hypothese aufgestellt:

*H3) Eine L1 mit prominent linksköpfiger Komposition führt zu quantitativem Spracheneinfluss auf das Deutsche als L2 bei 7-8-jährigen Kindern. Dieser äußert sich in vermehrter Bildung linksköpfiger Wortformen im Vergleich zu monolingualen Kindern und bilingualen Kindern mit einer L1, die vorwiegend rechtsköpfige Komposita bildet.*

## 5. Empirischer Teil

### 5.1. Methode

Um die Hypothesen überprüfen zu können, werden Daten 7- und 8-jähriger L1- und L2-Kinder empirisch erhoben und qualitativ sowie quantitativ ausgewertet. Es werden Gegenstände oder Teile von Gegenständen gewählt, die im Alltag niederfrequent benannt werden, sodass sie auch im zielsprachlichen konventionellen Lexikon kaum verankert sind. Diese werden den Kindern in Form von Bildern zur Benennung vorgelegt. Es wird erwartet, dass die Probanden entweder auf konventionelle Lexeme zurückgreifen (eine Möglichkeit, die aufgrund der niedrigen Wortfrequenzen minimiert werden sollte) oder Neologismen bilden. Um zu eruieren, ob die gewählten Gegenstände bzw. Teile von Gegenständen tatsächlich Lücken im konventionellen Lexikon darstellen und zur Kompositabildung anregen, wurde ein Pretest mit zehn monolingual deutschen Sprechern im Alter von 18 bis 57 Jahren (Mittelwert,  $M=27,1$ ) durchgeführt (siehe Tabelle 2 sowie Anhang B, Tabelle 7). Um die Materialien als kindgerecht zu überprüfen, wurde der Pretest zusätzlich mit einem monolingual deutschen Kind durchgeführt.

Tab. 2: Ergebnisübersicht des Pretests (N=13 Items).

	Komposition	Derivation	Simplex	Beschreibung	Nullreaktion
Alter 7 Jahre (N=1)	6/15 40,0%	4/15 26,7%	3/15 20,0%	2/15 13,3%	0/15 0,0%
Alter 18-57 Jahre (N=10)	87/168 51,8%	44/168 26,2%	23/168 13,7%	14/168 8,3%	4/168 2,3%

Die Gesamtanzahl, die für die prozentuale Berechnung in Tabelle 2 zugrunde gelegt wurde, entspricht der Gesamtanzahl an genutzten Wortbildungsstrategien. Der Pretest bestand aus N=17 Items, von denen vier (Items 14–17) nach dem Pretest ausgeschlossen wurden. Diese werden daher hier nicht aufgezeigt. Neun Items bezogen sich auf Teile von Gegenständen, um die Probanden zu Subkategorisierungen und somit zur Bildung mehrgliedriger Komposita zu veranlassen (siehe Elsen und Schlipphak 2016: 2119). Wir gehen davon aus, dass sich die Probanden bei Teilen von Gegenständen in der Benennung zusätzlich auf das gesamte Item beziehen (z.B. *Busstoppdrücker* äquivalent zum oben erwähnten *beppihundoma*), um die Funktion des Teils vollkommen in der Wortbildung zu erfassen. Die zum Pretest gehörigen Abbildungen befinden sich in Anhang A.

Tab. 3: Items des Pretests (Beispielbenennungen).

Beispielbenennungen der Pretestitems			
	kindliche Benennung	Benennung durch Erwachsene	konventionelles Lexem
1	<i>Seifenblasenstab</i>	<i>Seifenblasenpuster</i>	?
2	<i>Die wollen einen Tannenbaum in ein Netz machen</i>	<i>Tannenbaumeinnetzer</i>	Netzmaschine / Netztrichter
3	<i>Dinger, womit man Einkaufssachen von verschiedenen Leuten unterscheidet</i>	<i>Trennschild</i>	Warentrenner
4	<i>Einkaufsband</i>	<i>Einkaufswagenverbinderkette</i>	Pfandschloss (eines Einkaufswagens)
5	<i>Klicker</i>	<i>Kugelschreiberdrückknopf</i>	Kugelschreiberdruckknopf
6	<i>Begrenzungsschlange</i>	<i>Trennkette</i>	Schwimmleine
7	<i>Piniüppel</i>	<i>Uhrenknöpfe</i>	Krone (einer Armbanduhr)
8	<i>Piniüppel</i>	<i>Nasenaufstützer</i>	Nasenplättchen (als Teil der Brille)
9	<i>Henkel</i>	<i>Halteschlaufe</i>	?
10	<i>Stoppknopf</i>	<i>Busstoppdrücker</i>	?
11	<i>Aufpuster</i>	<i>Aufpustestöpsel</i>	Schwimmflügelventil
12	<i>Festzurrgurt</i>	<i>Rucksackschnallen zum Verstellen</i>	Rucksackschnallen (?)
13	<i>Klicker</i>	<i>So ein Teil, womit die Tür zubleibt</i>	Riegel (als Teil des Türschlosses)

Wie in Tabelle 3 zu sehen, greifen alle Probanden häufiger auf Wortbildungsstrategien (Komposition, Derivation) zurück als auf andere Formen (Simplex, Beschreibungen, Nullreaktionen). Somit konnte der Pretest

zeigen, dass die Methode zur Hypothesenüberprüfung geeignet ist. Dennoch konnten die Pretest-Ergebnisse auch zur Methodenoptimierung herangezogen werden. Inhaltlich wurden keine Änderungen an den verbliebenen 13 Items vorgenommen. Es wurden jedoch zwei Bilder ergänzt (Item Nr. 14=Anschnaller [im Auto], Item Nr. 15=Leitpfosten [zur Fahrbahnabgrenzung; siehe Anhang A). Außerdem wurde bei einigen Items (z.B. bei Item 2) ein zweites Bild addiert, das den erfragten Bildteil aus einer anderen Perspektive zeigt, um den Fokus zu verdeutlichen. Zudem wurde ein Leitfaden entwickelt, der sicherstellte, dass alle Probanden die gleiche Aufgabenstellung erhielten. Weiterhin war die Methode zur Steigerung der Motivation kindgerecht in eine spielerische Rahmenhandlung (das „Lexikon der besonderen Wörter“ vervollständigen) eingebettet.

## 5.2. Stichprobe

Die Stichprobe umfasst  $N=18$  Kinder:  $N=9$  monolinguale (L1=Deutsch) und  $N=9$  sukzessiv bilinguale Kinder (L2=Deutsch). Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Kinder 7 bzw. 8 Jahre alt und besuchten die erste bzw. zweite Klasse zweier niedersächsischer Grundschulen. Das schriftliche Einverständnis der Eltern wurde vor der Testung eingeholt. Die Eltern der bilingualen Kinder füllten zusätzlich einen Fragebogen zu flankierenden personen- und mehrsprachigkeitsbezogenen Hintergrundinformationen aus (Alter des Kindes, Alter bei Kindergarteneintritt, Geburtsland, Erstsprache). Tabelle 4 liefert eine Probandenübersicht. Das Alter der Probanden beider Gruppen ist vergleichbar (Mann-Whitney- $U=38,5$ ,  $p=.863$ ).

Tab. 4: Übersicht über monolinguale und bilinguale Probanden ( $N=18$ ).

	Anzahl Probanden	M Alter (SD)	M Kontaktdauer zum Deutschen (SD)	L1	Geburtsländer
monolingual	N=9	7;5 (1,5)	7;5 (1,5)	Deutsch	Deutschland
bilingual	N=9	7;5 (1,5)	3;9 (1,3)	Albanisch (N=1), Arabisch (N=3), Kroatisch (N=1), Kurdisch (N=2), Türkisch (N=2)	Bosnien und Herzegowina, Deutschland, Syrien

## 5.3. Durchführung und Auswertung

Die Datenerhebung fand in 20-minütigen Einzelsitzungen an Grundschulen statt. Durch ergänzende Gespräche und Zeigegeesten zu den Testitems wurde

gesichert, dass die Kinder jederzeit wussten, welchen Teil des Bildes sie benennen sollten sowie, dass ein grundlegendes Verständnis des abgebildeten Gegenstands vorhanden war. Die elizitierten Benennungen wurden für die nachfolgende Transkription mittels Audioaufnahme festgehalten. Im ersten Auswertungsschritt wurden folgende Analyse Kriterien zugrunde gelegt: Wortbildungsprodukte wurden als Komposita gewertet, wenn sie aus Wörtern und Konfixen zusammengesetzt wurden (Donalies 2011: 37; beispielsweise *Seifen-blasen-stock*). Trennbare Präverbfügungen wurden dabei als Kompositionselemente gewertet (*Auf-puster*; *An-schnaller*; vgl. Diskussion in Schlotthauer & Zifonun 2008), sodass alle Bildungen mit *raus-*, *rein-*, *auf-*, *an-*, *ein-*, *ab-*, *ran-*, *fest-*, *hin-* als Kompositum gewertet wurden. Derivationen wurden als Kombinationen aus Wörtern und Konfixen mit Wortbildungsaffixen analysiert (Donalies 2011:73). Für unsere Studie vor allem relevant waren deverbale Bildungen mit *-er*-Suffix (*Dreh-er*), mit *-ung*-Suffix (*Absperr-ung*) und untrennbare Präverbfügungen (*Ver-steller*, *be-hälter*). Wortbildungen, die das Produkt mehrerer Strategien waren, wurden jeweils als beide Wortbildungsarten gewertet (z.B. Komposition und Derivation in *Seifen-blasen-pust-er*). Ein weiterer Analyseschritt bestand in der qualitativen Auswertung aller Komposita in Bezug auf deren Rechts- bzw. Linksköpfigkeit.

## 6. Ergebnisse

### 6.1. Quantitative Auswertung

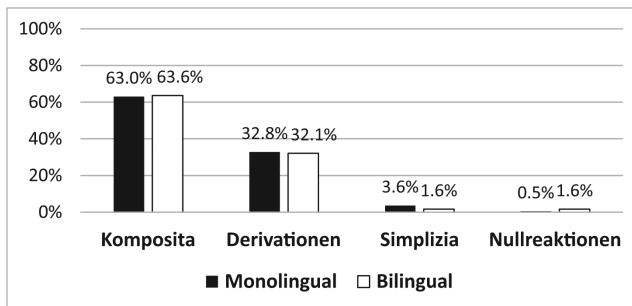
Die N=268 Reaktionen der Kinder (siehe Beispiele in Tabelle 8 und 9 in Anhang C) werden in folgende Kategorien klassifiziert: Komposition, Derivation, Simplizia, Beschreibungen, Nullreaktionen, Verschmelzung, Reduplikation (siehe Abbildung 1 für die Gesamtprozentangaben und Tabelle 5 für individuelle Rohwerte samt Mittelwert [M] und Standardabweichung [SD]).

Tab. 5: Übersicht über Häufigkeitsverteilung der Wortbildungsstrategien und anderen Reaktionen.

	monolingual	bilingual	Statistische Vergleiche
	Rohwerte M (SD)	Rohwerte M (SD)	Mann-Whitney-U-Test
<b>Komposita</b>	13,4 (1,6)	13,0 (1,3)	U=17, p=.931
<b>Derivationen</b>	7,0 (3,0)	6,6 (2,9)	U=40, p=.999
<b>Simplizia</b>	0,8 (1,2)	0,3 (0,5)	U=12,1, p=.558

Tabelle 5 zeigt, dass in keiner der untersuchten Kategorien quantitative Unterschiede der Verwendung der jeweiligen Kategorie zwischen mono- und bilingualen Kindern vorliegen (siehe p-Werte). So verwenden monolinguale Kinder beispielsweise im Mittel vergleichbar viele Komposita (13,4) wie bilingualen Kinder (13,0). Abbildung 1 visualisiert diese Gleichverteilung prozentual.

Abb. 1: Wortbildungsstrategien der monolingualen und sukzessiv bilingualen Kinder im Vergleich.



Es ist keine Tendenz zu erkennen, dass Kinder mit L1 Kroatisch, Kurdisch oder Türkisch (die Sprachen mit prominenter Derivationsstrategie) mehr Derivationen im Deutschen bilden würden als Komposita ( $r=-0,23$ ,  $p=.538$ ).

## 6.2. Qualitative Auswertung

### 6.2.1. Wortbildungen monolingualer und bilingualer Kinder

Sowohl die mono- als auch die bilingualen Kinder bilden zwei- und dreigliedrige **Komposita**, wobei die Determinativkomposition überwiegt (siehe Tabelle 8 und 9 in Anhang C). Bei den **Derivationen** dienen ausschließlich Verbstämme als Derivationsbasis. Auffällig ist hier in der bilingualen Gruppe lediglich das nicht-native Suffix {-inner}, das von einem Jungen mit L1 Kroatisch verwendet wird (siehe Item 13, 14). Tabelle 6 stellt Beispielbenennungen beider Gruppen gegenüber. Weiterhin konnten die Ergebnisse nicht zeigen, dass Items, die sich auf Teile von Gegenständen (Subkategorien) bezogen, zu mehrgliedrigeren Wortbildungen verleitet haben als Items, die ein Ganzes bezeichneten. Monolinguale Kinder benennen 72,7% aller Subkategorien mit mehrgliedrigeren Wortbildungen und 77,8% aller übrigen Items, wohingegen Bilinguale 84,8% aller Subkategorien mehrgliedrig benennen und 75,0% aller übrigen Items mehrgliedrig benennen. Der Großteil der gebildeten Wortformen ist somit mehrgliedrig, unabhängig davon, ob sich ein Wort auf einen Teil des Gegenstandes bezieht oder auf das Ganze.

Tab. 6: Ergebnisse zu Wortformen monolingualer und bilingualer Kinder.

		Beispielbenennungen monolingualer Kinder	Beispielbenennungen bilingualer Kinder
Komposition	N+N	<i>Blasenstil</i> (Item 1)	<i>Busknopf</i> (Item 10)
	V+N	<i>Pusteröhre</i> (Item 11)	<i>Hinlegeseil</i> (Item 9)
	(N+)Präp+N	<i>Aufstift</i> (Item 5)	<i>Metallzutiir</i> (Item 13)
			<i>Türzuschlüssel</i> (Item 13)
	Adv+Adv+N	<i>Rausreinding</i> (Item 13)	<i>Aufzuklappe</i> (Item 5)
	N+Adj(+N)	<i>handfest</i> (Item 9)	<i>Festbus</i> (Item 9)
	Numeral+N	<i>Vierstopp</i> (Item 12)	--
Derivation	{-er}	<i>Klicker</i> (Item 5)	<i>Puster</i> (Item 1)
	{ver-} {-ung}	<i>Verstellung</i> (Item 12)	--
	{-ling}	--	<i>Geldling</i> (Item 4)
	{-inner}	--	<i>Metallinner</i> (Item 13) <i>Gürtelinner</i> (Item 14)
Komposition + Derivation	N+V+{-er}	<i>Zeitdreher</i> (Item 7)	<i>Seifenpuster</i> (Item 1)
	Adj{-er}+V+{-er}	<i>Größermacher</i> (Item 12)	<i>Engtaschenmacher</i> (Item 12)
	Präp+V+{-er}	<i>Zwischensteller</i> (Item 3)	--
	Adv+V+{-er}	--	<i>Rausanschnaller</i> (Item 14)

### 6.2.2. Köpfigkeit innerhalb von Komposita

Bilinguale Kinder produzieren signifikant häufiger linksköpfige Wortformen als monolinguale Kinder (Mann-Whitney- $U=11,5$ ,  $p=.007$ ). Dabei sind linksköpfige Bildungen innerhalb der Gruppe monolingualer Kinder mit 2,5% insgesamt nur selten (3/121 Komposita). Monolinguale Kinder produzieren im Schnitt 97,0% ( $SD=0,06$ ) rechtsköpfige Wortbildungen. In der bilingualen Gruppe finden sich 16,2% linksköpfige Wortformen (19/117 Komposita) bei einem Mittelwert von 83,2% ( $SD=0,12$ ) rechtsköpfiger Wortformen. Beispiele, die diesen gehäuften Verstoß gegen die Rechtsköpfigkeit im Deutschen veranschaulichen, werden in (1) gegeben (siehe Beispiel 1 a eines monolingualen Kindes; Beispiele 1 b-h von Bilingualen).

- (1) a. *Rausschiebtür* (statt Türrausschieber o.ä./ Item 13; ThwM7)<sup>3</sup>
- b. *Bandaufmacher* (statt Aufmachband o.ä./ Item 4; TawB8)
- c. *Topftannenbaum* (statt Tannenbaumtopf o.ä./ Item 2; HewB7)
- d. *Seilmeer* (statt Meerseil o.ä./ Item 6; HewB7)
- e. *Stabstraße* (statt Straßenstab o.ä./ Item 15; JewB7)
- f. *Schlüsseleinkaufswagen* (statt *Einkaufswagenschlüssel*/ Item 4; AlmB7)
- g. *Öffnerkugelschreiber* (statt *Kugelschreiberöffner*/ Item 5; DamB7)
- h. *Linieschwimmbad* (statt *Schwimmbadlinie*/ Item 6; YamB7)

Auf Grund des signifikanten Unterschieds zwischen monolingualen und bilingualen Kindern bezüglich der Bildung von linksköpfigen Wortformen, ist ein detaillierter Blick auf die Verteilung der linksköpfigen Wortformen innerhalb der bilingualen Gruppe von Interesse. Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass Kinder mit L1 Kurdisch (N=2) und Albanisch (N=1) aus ihren Erstsprachen linksköpfige Komposita kennen. Daher werden diese mit den Kindern mit sonstiger L1 (N=6) statistisch verglichen. Es finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit Kurdisch und Albanisch einerseits, die insgesamt 7 der 19 linksköpfigen Wortformen äußerten ( $M=2,3$ ,  $SD=0,5$ ), und den Kindern mit anderer Erstsprache andererseits ( $M=2,0$ ,  $SD=1,7$ ; Mann-Whitney- $U=6$ ,  $p=.547$ ).

## 7. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden 18 monolinguale und bilinguale Kinder anhand von 15 Items, die komplexe, niederfrequente Gegenstände abbildeten, bezüglich ihrer Verwendung von Wortbildungsstrategien untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass quantitativ keine Unterschiede zwischen der Verwendung von unterschiedlichen Wortbildungsstrategien monolingualer und bilingualer Kinder vorliegen. In beiden Gruppen ist die prominente Wortbildungsstrategie die Komposition, welche von allen Kindern am häufigsten als Determinativkomposition aus zwei oder drei Stämmen gebildet wird. Dies entspricht den Erkenntnissen von Clark (1999: 145), die die Komposition als transparentes und einfaches Wortbildungsmuster beschreibt, welches deshalb von deutschsprachigen Kindern als Neubildungsstrategie präferiert wird. In beiden Gruppen fungieren Nomen, Verben, Adverbien, Adjektive und Präpositionen als Stämme. Überdies nutzen alle Kinder die

---

3 Der gewählte Probandencode (z.B. ThwM7) enthält einen Teil des Vornamens der Kinder, das Geschlecht (w oder m), den Spracherwerbstypen (M=monolingual, B=bilingual) und das Alter (7 oder 8 Jahre).



explizite Derivation, vorrangig mit Verben und Nomen als Derivationsbasis. Das Suffix {-er} wird am häufigsten zur Ableitung verwendet. Es werden zwei bis drei Stämme und ein Suffix verwendet. Insgesamt haben alle Kinder mithilfe dieser Strategien viele kreative Neubildungen geschaffen. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen im Einklang mit Komor und Reich (2008) und Yun (2016), dass L1- und L2-Kinder Wortschatzlücken durch eigene Wortbildungen füllen können.

Nach detaillierter Analyse und Gegenüberstellung der Ergebnisse monolingualer und bilingualer Kinder lassen sich Hypothese H1 und H2 nicht bestätigen. Die bilingualen Kinder nutzen weder andere Wortbildungsstrategien (kein qualitativer Transfer ersichtlich und keine hybriden Wortbildungen) noch zeichnet sich ein häufigerer Gebrauch der Derivationsstrategie bei den Erstsprachen Kroatisch, Kurdisch oder Türkisch ab, in welchen diese die prominente Wortbildungsform ist. Ganz im Gegenteil scheinen alle untersuchten Kinder die Prominenz der Komposition als Wortbildungsstrategie im Deutschen bereits erkannt zu haben. Dies könnte daran liegen, dass derlei Einfluss lediglich temporärer Natur ist (vgl. Scherger 2016 zum Spracheneinfluss im Bereich Kasus) und der Erwerb im hier untersuchten Alter schon zu weit fortgeschritten ist und sich somit lediglich auf niedrigeren Erwerbsstufen abzeichnen würde. Zur Bestätigung dieser Annahme wäre eine Untersuchung jüngerer bilingualer Kinder von großem Interesse. Hinzu kommt der geringe Stichprobenumfang pro Herkunftssprache als limitierender Faktor. Die hier vorgelegten Ergebnisse sind somit als vorläufig zu betrachten und bedürfen weiterer empirischer Überprüfung.

Bezüglich der Hypothese 3 zeigen die Ergebnisse eine signifikant höhere Neigung bilingualer Kinder (16,2%), linksköpfige Komposita zu produzieren, als es bei monolingualen Kindern der Fall ist (2,5%). Allerdings zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit vorwiegend linksköpfigen Erstsprachen und Kindern mit vorwiegend rechtsköpfigen Erstsprachen. Die Ergebnisse der bilingualen Kinder deuten an, dass einige die spezifischen Beschränkungen der deutschen Komposita in Bezug auf die Rechtsköpfigkeit noch nicht vollständig erworben haben. Trotz ergänzender Gespräche und Zeigegeesten der Testleiterin konnte nicht immer sichergestellt werden, dass jedes Kind alle Items und deren Funktion erkannt hat (Zweifel lassen nur vereinzelt Items wie *Drückperle* für Item 10 aufkommen). Dennoch lassen sich zahlreiche Benennungsbelege für einen Verstoß gegen die Rechtsköpfigkeit finden (z.B. *Öffnerkugelschreiber*, *Linieschwimmbad*). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Befunden aus Nicoladis (2002), welche bei 3-4-jährigen 2L1-Kindern eine erhöhte Rate konvertierter Komposita dokumentiert. Die hier untersuchten Kinder mit Deutsch als L2 haben zum Testzeitpunkt ebenfalls eine vierjährige Kontaktdauer zum

Deutschen. Da allerdings auch in der Erstspracherwerbsforschung eine vorübergehende Phase berichtet wird, innerhalb derer monolinguale Kinder linksköpfige Komposita bilden, liegt hier die Vermutung nahe, dass es sich bei den linksköpfigen Wortbildungen der bilingualen Kinder nicht um einen sprachspezifischen Transfer aus der jeweiligen L1 handelt, sondern um einen verzögerten Erwerb der spezifischen Beschränkungen, die die Köpfigkeit im Wortbildungsprozess betrifft. Methodenkritisch sei hier angemerkt, dass der Stichprobenumfang verhindert, allgemeingültige Aussagen über die Quantität und Qualität der Wortbildungsstrategien von L1- und L2-Kindern treffen zu können und dass durch die Elizitation zwar Benennungen innerhalb der gewünschten Bereiche der Wortbildungsstrategien hervorgerufen wurden, das Benennen von 15 Items jedoch die Kompetenz der Kinder im Bereich von Wortbildungsstrategien nicht umfassend abbilden kann. Darüber hinaus könnte man bei drei Probanden individuelle Wortbildungspräferenzen annehmen, da sie fast ausschließlich auf eine Strategie zurückgreifen. Durch das Studiendesign begünstigte Primingeffekte sind hier allerdings nicht anzunehmen, da 15 Probanden keine solcher Präferenzen zeigten. Um Priming dennoch gänzlich auszuschließen, könnten in einer weiteren Studie Verben und Adjektive als unrelatierte Füller aufgenommen werden.

Weiterhin geben die Hintergrundfragebögen keine Auskunft über den sozialen Hintergrund der Probanden und die Häufigkeit der L1- und L2-Nutzung im außerschulischen Kontext. In weiterführenden Studien sollten daher bilinguale Kinder mit vergleichbarem sozioökonomischen Status sowie vergleichbarem häuslichen Sprachgebrauch untersucht werden. Größere Stichproben mit Kindern einer einzelnen Herkunftssprache wären ebenfalls anzudenken, um den L1-Einfluss detaillierter zu erforschen. Überdies wäre es gut, die Items von Muttersprachlern der besprochenen Sprachen benennen zu lassen, um zu überprüfen, welche Wortbildungsmuster hier Anwendung finden.

Zusammenfassend unterstreichen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass L2-Kinder, genau wie L1-Kinder, kreative Wörter mit verschiedenen Wortbildungsstrategien generieren können. Zudem sind die untersuchten bilingualen Kinder bereits sensibel für die Prominenz der Komposition im Deutschen und verwenden bereits variable und andere als die in der Erwerbsreihenfolge anfänglichen N+N-Komposita. Lediglich im Bereich der Rechtsköpfigkeit von Komposita sind noch ausstehende Erwerbsschritte ersichtlich.

## Literaturverzeichnis

- Adli, Aria. 2014. Das Persische und das Kurdische. In Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, 175–195. Berlin: Springer.
- Ahrenholz, Bernt. 2017. Zweitspracherwerbsforschung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (eds.), *Deutsch als Zweitsprache. (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage)*, 102–120. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Altmann, Hans. 2011. *Prüfungswissen Wortbildung*, 3., durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Balcik, Ines. 2012. *Grammatik kurz & bündig. Arabisch*. Stuttgart: PONS.
- Baldi, Philip & Chantal Dawar. 2000. Creative processes. In Geert Booij, Christian Lehmann & Joachim Mugdan (eds.), *Morphology – an international handbook of inflection and derivation*, 963–972. Berlin: De Gruyter.
- Brdar-Szabó, Rita. 1996. Aspekte der Wortbildung in der zweisprachigen Lexikographie – unter besonderer Berücksichtigung eines neuen deutsch-ungarischen Handwörterbuchs. In Regina Hessky (eds.), *Lexikographie zwischen Theorie und Praxis. Das deutsch-ungarische Wörterbuchprojekt*, 75–98. Tübingen: Niemeyer.
- Broselow, Ellen. 2000. Transfixation. In Armin Burkhardt, Hugo Steger & Herbert Ernst Wiegand (eds.), *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*, Bd. 1, 552–557. Berlin: De Gruyter.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (eds.). 2019. *Migrationsbericht 2016/2017: Zentrale Ergebnisse*. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017-zentrale-ergebnisse.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile). (aufgerufen am 03.05.2019).
- Çakir, Hamza. 2011. *Grammatik kurz & bündig. Türkisch*. Stuttgart: PONS.
- Clark, Eve. 1998. Morphology in Language Acquisition. In Andrew Spencer & Arnold Zwicky (eds.), *The Handbook of Morphology*, 374–389. Oxford: Blackwell.
- Clark, Eve. 1999. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donalies, Elke. 2001. Zur Entrümpelung vorgeschlagen: Die Wortbildungsarten Rückbildung, Zusammenbildung, Zusammenrückung, Klammerform und Pseudomotivierung. *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis* 2. 129–145.
- Donalies, Elke. 2002. *Die Wortbildung im Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen: Narr.
- Donalies, Elke. 2011. *Basiswissen deutsche Wortbildung*. Tübingen: utb.
- Elsen, Hilke & Sascha Michel. 2007. Wortbildung im Sprachgebrauch. *Muttersprache* 117. 1–16.
- Elsen, Hilke. 2011. *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Elsen, Hilke & Karin Schlipphak. 2016. Word-formation in first language acquisition. In Peter Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word-formation – an international handbook of the languages of Europe*, 2117–2137. Berlin: De Gruyter.

- Genesin, Monica & Joachim Matzinger. 2016. Albanian. In Peter Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word-formation – an international handbook of the languages of Europe*, 3124–3137. Berlin: De Gruyter.
- Grčević, Mario. 2016. Word-formation in the individual European languages – Croatian. In Peter Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word-formation – an international handbook of the languages of Europe*, 2998–3016. Berlin: De Gruyter.
- Hallsteinsdóttir, Erla. 2015. Kontrastive Wortbildung im Sprachsystem, Sprachgebrauch und in der Sprachkompetenz. In Jörg Kilian & Jan Eckhoff (eds.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren: Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*, 351–368. Frankfurt am Main: Lang.
- Helden-Lankhaar, Marja. 1999. *Words in progress. Taxonomic relations and novel compounds in lexical development*. Utrecht: Universität Utrecht.
- Hentschel, Elke & Petra Vogel. 2009. *Deutsche Morphologie*. Berlin: De Gruyter.
- Hüning, Matthias. 2012. Wortbildung im niederländisch-deutschen Sprachvergleich. In Lutz Gunkel & Gisela Zifonun (eds.), *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*, 161–186. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Jorroch, Anna. 2020. Tendenzen der Wortbildung in der Rede der bilingualen und der dreisprachigen Sprecher. In Redakcja Maria Biskup & Anna Just (eds.), *Tendenzen in der deutschen Wortbildung – diachron und synchron. Band 2*, 51–65. Warschau: Universitätsverlag Warschau.
- Kallulli, Dalina. 2014. Das Albanische. In Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, 405–426. Berlin: Springer.
- Kauschke, Christina. 1999. Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In Jörg Meibauer & Monika Rothweiler (eds.), *Das Lexikon im Spracherwerb*, 128–156. Tübingen: Francke.
- Kauschke, Christina. 2012. *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Komor, Anna & Hans Reich. 2008. Semantische Basisqualifikation. In Konrad Ehlich, Ursula Bredel & Hans Reich (eds.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, 49–60. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Leser, Martin. 1990. *Das Problem der Zusammenbildungen. Eine lexikalische Studie*. Trier: WVT.
- Lettner, Laura, Katharina Korecky-Kröll & Wolfgang Dressler. 2011. Charakteristika von deutschen Nominalkomposita in der protomorphologischen Phase des Erstspracherwerbs. In Hilke Elsen & Sascha Michel (eds.), *Wortbildung im Deutschen. Zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch*, 191–218. Stuttgart: ibidem.
- Lornecová, Marie. 2011. *Hybride Wortbildung bei bilingualen Kindern. Bachelorarbeit Universität Prag*. [https://is.muni.cz/th/327347/pdf\\_b/](https://is.muni.cz/th/327347/pdf_b/) (aufgerufen am 08.12.2019).

- Meibauer, Jörg. 2015. Lexikon und Morphologie. In Jörg Meibauer, Ulrike Demske, Jochen Geilfuß-Wolfgang, Jürgen Pafel, Karl Heinz Ramers, Monika Rothweiler & Markus Steinbach (eds.), *Einführung in die germanistische Linguistik (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage)*, 15–70. Stuttgart: JB. Metzler.
- Meisel, Jürgen. 2009. Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28(1). 5–34.
- Michalak, Magdalena, Valerie Lemke & Marius Goeke. 2015. *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Munske, Horst Haider. 2009. Was sind eigentlich ‚hybride‘ Wortbildungen? In Peter O. Müller (ed.), *Studien zur Fremdwortbildung*, 223–260. Hildesheim: Olms.
- Müller, Natascha, Tanja Kupisch, Katrin Schmitz & Katja Cantone. 2011. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, Natascha, Laia Arnaus Gil, Nadine Eichler, Jasmin Geveler, Malin Hager, Veronika Jansen, Marisa Patuto, Valentina Repetto & Anika Schmeißer. 2015. *Code-Switching: Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Müller, Peter, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.). 2016. *Word-formation – an international handbook of the languages of Europe*. Berlin: De Gruyter.
- Müller, Anja, Petra Schulz & Rosemarie Tracy. 2018. Spracherwerb. In Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (eds.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*, 53–68. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nicoladis, Elena. 2002. What’s the difference between “toilet paper” and “paper toilet”? French-English bilingual children’s crosslinguistic transfer in compound nouns. *Journal of Child Language* 29(4). 843–863.
- Nicoladis, Elena. 2005. When level-ordering is not used in the formation of English compounds. *First Language* 25(3). 331–346.
- PONS (ed.). 2019. *Das kleine Wörterbuch Kurdisch – Deutsch. Elmanî – Kurdî*. Stuttgart: PONS.
- Riehl, Claudia Maria. 2009. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Rothweiler, Monika. 2015. Spracherwerb. In Jörg Meibauer, Ulrike Demske, Jochen Geilfuß-Wolfgang, Jürgen Pafel, Karl Heinz Ramers, Monika Rothweiler & Markus Steinbach (eds.), *Einführung in die germanistische Linguistik (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage)*, 255–297. Stuttgart: JB. Metzler.
- Rössl, Barbara. 2009. Spracherwerb im Kindesalter. In Simone Breit (ed.), *Handbuch zum BESK-DaZ*, 4–8. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/fsd-2009-BESK-DaZ-Handbuch\\_2009-11-20.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/fsd-2009-BESK-DaZ-Handbuch_2009-11-20.pdf) (aufgerufen am 22.05.2019).
- Sadiku, Milote & Sadije Rexhepi. 2016. Deutsche Substantivkomposita und ihre Entsprechungen im Albansichen. In Elke Hentschel (ed.), *Wortbildung im Deutschen. Aktuelle Perspektiven*, 323–333. Tübingen: Narr Francke Attempto.






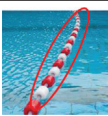




- Sauerborn, Hanna. 2017. *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Seelze: Klett.
- Scherger, Anna-Lena. 2016. Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss. *Linguistische Berichte* 246, 195–239.
- Scherger, Anna-Lena, Gianna Urbanczik, Timon Ludwigs & Jamin M. Kizilirmak. 2021. The bilingual native speaker competence - evidence from explicit and implicit language knowledge using elicited production, sentence-picture matching and pupillometry. *Frontiers in Psychology - Language Sciences*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.717379.
- Schipke, Christine S. & Christina Kauschke. 2011. Early word formation in German language acquisition: A study on word formation growth during the second and third years. *First Language* 31(1). 67–82.
- Schlatter Gappisch, Katja. 2013. Türkisch. In Basil Schader (ed.), *Deine Sprache – meine Sprache: Handbuch zu 14 Migrationssprachen und Deutsch für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht*, 117–123. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Schlotthauer, Susan & Gisela Zifonun. 2008. Zwischen Wortbildung und Syntax: Die “Wortigkeit“ von Partikelverben/Präverbgefügen in sprachvergleichender Perspektive. In Ludwig Eichinger, Meike Meliss & María José Domínguez Vázquez (eds.), *Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache*, 271–310. Tübingen: Narr.
- Schneider, Stefan. 2003. „Papa, mein Kind hat Schmerzbauch“ – I composti nome+nome nel tedesco di bambini bilingui italiano-tedesco. In Raffaella Bombi & Fabiana Fusco (eds.), *Parallela 10. Sguardi reciproci. Vicende linguistiche e culturali dell'area italoфона e germanofona. Atti del Decimo Incontro italo-austriaco dei linguisti*, 269–282. Udine.
- Schneider, Stefan. 2015. *Bilingualer Erstspracherwerb*. München: Ernst Reinhardt.
- Stemberger, Joseph. 1998. Morphology in Language Production: with special Reference to Connectionism. In Andrew Spencer & Arnold Zwicky (eds.), *The Handbook of Morphology*, 428–452. Oxford: Blackwell.
- Stern, William & Clara Stern. 1928. *Die Kindersprache – Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Stern, Rosemarie. 2015a. Kreative Wortbildung im deutschen Zweitspracherwerb. In Jörg Kilian & Jan Eckhoff (eds.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren*, 143–161. Frankfurt: Lang.
- Stern, Rosemarie, 2015b. Zweitspracherwerb deutscher Komposita durch Kinder mit den Erstsprachen Türkisch und B/K/S. In Alexandra Lenz, Timo Ahlers & Manfred Glauninger (eds.), *Dimensionen des Deutschen in Österreich – Variationen und Varietäten im sozialen Kontext*, 321–344. Frankfurt: Lang.
- Szucsich, Luka. 2014. Das Bosnische/Kroatische/Serbische und das Bulgarische. In Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, 197–218. Berlin: Springer.

- Tracy, Rosemarie. 2008. *Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. (2., überarbeitete Auflage)*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tracy, Rosemarie & Dieter Thoma. 2009. Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In Christine Dimroth & Peter Jordens (eds.), *Functional categories in learner language*, 1–43. Berlin: De Gruyter.
- Tschichold, Cornelia & Pius ten Hacken. 2016. Word-formation in second language acquisition. In Peter Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word-formation – an international handbook of the languages of Europe*, 2137–2154. Berlin: De Gruyter.
- Van der Heijden, Hans. 1999. Word Formation processes in young bilingual children. In Guus Extra & Ludo Verhoeven (eds.), *Bilingualism and Migration*, 14–26. Berlin: De Gruyter.
- Wilkins, Jens. 2016. Word-formation in the individual European languages – Turkish. In Peter Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen & Franz Rainer (eds.), *Word-formation – an international handbook of the languages of Europe*. Berlin: De Gruyter.
- Yun, Sun Young. 2016. *Deutsch-koreanischer Sprachkontakt. Eine empirische Untersuchung des Sprachverhaltens bilingualer koreanischer Kinder in Deutschland*. <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2016/4262/4262.pdf> (aufgerufen am 08.05.2019).
- Zeldes, Amir. 2013. Komposition als Konstruktionsnetzwerk im fortgeschrittenen L2-Deutsch. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 41(2). 240–276.
- Zeldes Amir & Ghazwan Kanbar. 2014. Das Arabische und das Hebräische. In Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, RosemarieTracy. & Hubert Truckenbrodt (eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*, 135–174. Berlin: Springer.






Anna-Lena Scherger  
 Technische Universität Dortmund  
 Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
 Fachgebiet Sprache & Kommunikation  
 Emil-Figge-Straße 50  
 44227 Dortmund  
[annalena.scherger@tu-dortmund.de](mailto:annalena.scherger@tu-dortmund.de)

Lena Kliemke  
 Universität Hildesheim  
 Universitätsplatz 1  
 31141 Hildesheim  
[kliemke@uni-hildesheim.de](mailto:kliemke@uni-hildesheim.de)

## Anhang A

Item 1		
Item 2		Hier wurde nach dem Pretest ein zweites Bild hinzugefügt.
Item 3		Hier wurde nach dem Pretest ein zweites Bild hinzugefügt.
Item 4		
Item 5		Hier wurde nach dem Pretest ein zweites Bild hinzugefügt.
Item 6		
Item 7		
Item 8		Hier wurde nach dem Pretest ein zweites Bild hinzugefügt.
Item 9		
Item 10		



Item 11		
Item 12		Hier wurde nach dem Pretest ein zweites Bild hinzugefügt.
Item 13		
Item 14		Item 14 wurde nach dem Pretest hinzugefügt.
Item 15		Item 15 wurde nach dem Pretest hinzugefügt.

## Anhang B

Tab. 7: Benennungen im Pre-Test (Angaben in Klammern zeigen Interpretationen der Wortbildungsstrategie an: K=Komposition, D=Derivation, S=Simplex, B=Beschreibung).

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
KeW47	Kinderspielzeug (K)	Trichter (S)	Warentrenner (K, D)	Kette (S)	Stöpsel (S)	Schlange (S)
AnW7	Seifenblasenstab (K)	Die wollen einen Tannenbaum in ein Netz machen (B)	Dinger, womit man Einkaufssachen von verschiedenen Leuten unterscheidet (B)	Einkaufsband (K)	Klicker (D)	Begrenzungsschlange (K, D)
HaM57	Luftblasenmacher (K, D)	Netz für Tannenbäume (B)	Aufsteller für Kassenband, damit der Kunde weiß, wo er seine Sachen hinlegen soll (B)	Kette (S)	Druckknopf (K)	Schwimmer (D)
NiW18	Blasenstab (K)	Röhre (S)	Warentrenner (K, D)	-	Kugelschreiberknopf (K, D)	Bahntrenner (K, D)
DeW22	Seifenblasenpuster (K, D)	Tannenbauminnetzer (K, D)	Warentrenner (K, D)	Einkaufswagenverbinderkette (K, D)	Kugelschreiberdruckknopf (K, D)	Trennkette (K)
MiW22	Seifenblasenstab (K)	Vom Tannenbaum das Ding (B)	Trennschilder (K)	Kette (S)	Knopf (S)	Boje (S)

<b>KaW22</b>	Man pustet durch, damit Seifenblasen entstehen (B)	Tannenbaumpacker (K, D)	Warenabtrenner (K, D)	Einkaufswagenanker (K, D)	Es drückt die Miene raus (B)	Bande, damit trennt man Bahnen ab (B)
<b>HeW19</b>	Seifenblasenformer (K, D)	Tonnen, wodurch man Weihnachtsbäume schiebt (B)	Kassenabtrenner (K, D)	Verbindungskette (K, D)	Kugelschreiberklicker (K, D)	Schwimmabgrenzungen (K, D)
<b>PaM18</b>	Seifenblasenstab (K)	Netztrommel (K)	Kassentrenner (K, D)	Kette (S)	Kugelschreiberknopf (K, D)	Boje (S)
<b>PaW23</b>	Seifenblasenstiel (K)	Tannenbauminnetzmaschine (K)	Einkauftrennband (K)	Einkaufswagenanschluss (K)	Kugelschreiberdrücker (K, D)	Schwimmbadtrenner (K, D)
<b>JaW23</b>	Seifenblasenpuster (K, D)	Netztrommel (K)	Kassenabstandhalter (K, D)	Bindeglied (K)	Pinäppel (S)	Bahnen-trennung (K, D)

	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13
KeW47	Knopf (S)	Nasenschoner (K, D)	Halteschlaufe (K)	-	Stöpsel (S)	Einstellschlaufe (K)	Türschließer (K, D)
AnW7	Pinüppel (S)	Pinüppel (S)	Henkel (S)	Stoppknopf (K)	Aufpuster (K, D)	Festzurrurt (K)	Klicker (D)
HaM57	Stellknöpfe (K)	Nasenhalter (K, D)	Haltegriffe (K)	Stoppdruckknopf (K)	Aufblasvorrichtung (K, D)	Einfädel-einrichtung (K, D)	Schließe (S)
NiW18	-	Nasenbügel (K)	Schlaufe (S)	Drückteil (K)	Verschluss (D)	Teil zum Verstellen (B)	So ein Teil, womit die Tür zu bleibt (B)
DeW22	Ziffernblatträdchen (K, D)	Nasenaufstützer (K, D)	Haltegriffe (K)	Drückknopf (K)	Ventil (S)	Längenversteller (K, D)	Türschließer (K, D)
MiW22	Knöpfe zum Verstellen (B)	Nasenhalter (K, D)	Gurte zum Festhalten (B)	Stoppknopf (K)	Zum Aufpustenden das (B)	Festzieher (D, K)	Türknoopf (K)
KaW22	Uhrenknöpfe (K)	Bügel (S)	Halteringe (K)	Stoppknopf (K)	Ventil (S)	Tragegurt-versteller (K, D)	Türschloss-mechanismus (K)
HeW19	Stoppuhren (K)	Nasenhalter (K, D)	Halteschlaufen (K)	Stoppknopf (K)	Ventil von Schwimmflügeln (B)	Rucksack-schnallen zum Verstellen (B)	Schließme-chanismus (K)
PaM18	-	Brillenbügel (K)	Festhalte-schlaufe (K)	Stoppknopf (K)	Pustventil (K)	Festziehschlaufe, Plastikding (K)	Riegel (S)
PaW23	Pinüppel (S)	Nasensstütze (K)	Bushalterung (K, D)	Busstopp-drücker (K, D)	Gummi-verschlüsse (K, D)	Rucksackgrößen-versteller (K, D)	Türen-schließextra (K)
JaW23	Einstellungs-mechanismen (K, D)	Pinüppel (S)	Schlaufen (S)	Stoppsignal (K)	Aufpustestöpsel (K)	Schultergurt-schmale (K)	Schlossme-chanismus (K)

Hinweis: Die folgenden Benennungen in Tabelle 8 und 9 sind Beispielbenennungen mono- und bilingualer Kinder. Die vollständigen Benennungen können bei Interesse auf Anfrage bei der Erstantorin eingesehen werden.

Tab. 8: *Beispielbenennungen der monolingualen Kinder (Angaben in Klammern zeigen Interpretationen der Wortbildungsstrategie an: K=Komposition, D=Derivation, S=Simplex, B=Beschreibung).*

	AlwM7	ThwM7	MemM8	NimM7
Item 1	Blasienstiel (K)	Stiel (S)	Seifenblasenstab (K)	Pustenseifenblasenstab (K)
Item 2	Weihnachtshalter (K, D)	Baumtopf (K)	Tannentransporter (K, D)	Fesselbaum (K)
Item 3	Abstandsstreher (K, D)	Abtrennschild (K)	Zwischensteller (K, D)	Stoppviereck (K)
Item 4	Einkaufsstecker (K, D)	Rausschiebstöpsel (K)	Einkaufsgeldrausmacher (K, D)	Strichschloss (K)
Item 5	Stiftklicker (K, D)	Klicker (D)	Spitzenklicker (K, D)	Aufstift (K)
Item 6	Trainierstange (K)	Stoppstreifen (K)	Seeabspernung (K, D)	Strichstopp (K)
Item 7	Zeitdreher (K, D)	Drehriffel (K)	Uhrzeitdreher (K, D)	-
Item 8	Nasenstopper (K, D)	Halter (D)	Nasenbefestiger (K, D)	Nasenschutz (K)
Item 9	Halstange (K)	Festhalter (K, D)	Handgestell (K, D)	Handfest (K)
Item 10	Zugstopper (K, D)	Stopp (S)	Stoppzeichen (K)	Auftür (K)
Item 11	Aufpuster (K, D)	Stöpsel (S)	Schwimmflügelpustedinger (K)	Luftzu (K)
Item 12	Festzieher (K, D)	Verstellrucksack (K, D)	Verstellung (D)	Vierstopp (K)
Item 13	Türhalter (K, D)	Rausschiebtür (K)	Türbefestiger (K, D)	Klinkenzumacher (K, D)
Item 14	Ranstecker (K, D)	Klickgurtler (K, D)	Anschnallbefestiger (K, D)	Anschmaller (K, D)
Item 15	Kurvenaufpasser (K, D)	Straßenleuchter (K, D)	Leuchtingestelle (K)	Luftstopp (K)

Tab. 9: Beispielbenennungen der bilingualen Kinder (Angaben in Klammern zeigen Interpretationen der Wortbildungsstrategie an: K=Komposition, D=Derivation, S=Simplex, B=Beschreibung, R=Reduplikation, V=Verschmelzung).

	<b>CimB7</b>	<b>JewB7</b>	<b>HewB7</b>	<b>DaMB7</b>
<b>Item 1</b>	Seifenpuster (K, D)	Puststab (K)	Seifenblasenstöcker <sup>a</sup> (K)	Löffelblaser (K, D)
<b>Item 2</b>	-	Tannenbaumbeutel (K)	Topftannenbaum (K)	Weihnachtsbaumkisten (K)
<b>Item 3</b>	Zwischensachen (K)	Einkaufsstab (K)	Stricher (D)	Kassentiel (K)
<b>Item 4</b>	Metallring (K)	Geldkette (K)	Schließeingang (K)	Einkaufsseil (K)
<b>Item 5</b>	Aufzuklappe (K)	Kugelschreiberstab (K, D)	Metallstift (K)	Öffnerkugelschreiber (K, D)
<b>Item 6</b>	Mittewasser (K)	Schwimmfesthalter (K, D)	Seilmeer (K)	Absperrungsseile (K, D)
<b>Item 7</b>	Ticktack (R)	Drehuhr (K)	Kreiser (D)	Schraubendreher (K, D)
<b>Item 8</b>	Nasenbrille (K)	Nasehälter (K, D)	Nasenhefter (K, D)	Brillenschützer (K, D)
<b>Item 9</b>	Hinlegeseil (K)	Haltegürtel (K)	Festhaltestiel (K)	Bushalter (K, D)
<b>Item 10</b>	Aussteigstopp (K)	Drückperlen (K)	Busknopf (K)	Stoppstiele (K)
<b>Item 11</b>	Pumpenstiel (K)	Pustflügel (K)	Puster (D)	Gummipuster (K, D)
<b>Item 12</b>	Seilaufzug (K)	Ziehrucker (K, D)	Schulranzenkleinerer- größerer (K, D)	Ranzenzieher (K, D)
<b>Item 13</b>	Metallzutür (K)	Türschlüssel (K)	Schließstür (K)	Metallinner (K, D)
<b>Item 14</b>	Reinstecker (K, D)	Rausanschnaller (K, D)	Anschnalter (V)	Gürtelinner (K, D)
<b>Item 15</b>	Straßenaufpasser (K, D)	Stabstraße (K)	Verfährstöcker <sup>a</sup> (K, D)	Autobahnstiele (K)

a. ‚Stöcker‘ ist hier im Sinne des regionalen Plurals von ‚Stock‘ zu interpretieren.